

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ  
ANTROPOLOGIE**

**Profesionalizace a profesní rozvoj vzdělavatelů  
dospělých**

**Professionalization and professional development of  
Adults Educators**

Magisterská diplomová práce

Sociologie a andragogika

**Autor:** Bc. Barbora Moravcová

**Vedoucí práce:** Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

**Olomouc 2017**

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma „Profesionalizace a profesní rozvoj vzdělavatelů dospělých“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne .....

Podpis .....

Děkuji rodině za jejich podporu v průběhu celého studia.

Děkuji Doc. Mgr. Janě Poláchové Vašátkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem účastníkům výzkumného šetření za jejich čas a poskytnuté informace.

## Anotace

Příjmení a jméno:	Bc. Moravcová Barbora
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Sociologie - andragogika
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017
Název diplomové práce:	Profesionalizace a profesní rozvoj vzdělavatelů dospělých

### Anotace práce:

Cílem práce je analýza konceptu profesionalizace vzdělavatelů dospělých a jejich profesního rozvoje. Nejprve je obsahem teoretické ukotvení. Vymezen je koncept celoživotního učení a jeho dělení, vzdělávání dospělých v rámci tohoto kontextu a následně jsou uvedeny teorie učení a specifika dospělých ve vzdělávacím procesu. Navazuje představení ideálu vzdělavatele dospělých, jeho rolí a analýza kompetencí spadajících do profilu vzdělavatele dospělých. Poslední teoreticky zaměřená kapitola se věnuje tématu profesionalizace, pojetí vzdělavatele dospělých jako profese a postavení vzdělavatelů dospělých na pracovním trhu. Pro dosažení cíle byl zvolen kvalitativní výzkum v podobě rozhovorů se zkušenými vzdělavateli dospělých za účelem zjistit, jak vnímají profesionalitu své profese. Na základě zjištěných faktů se ukázalo, jak vzdělavatelé dospělých interpretují profesionála, jaké cesty a strategie vedou k profesionalitě a možnosti na zlepšení kvality v této oblasti.

Klíčová slova: Celoživotní vzdělávání/učení, vzdělávání dospělých, vzdělavatel dospělých, profesní rozvoj, profesionalizace

Title of Thesis: Professionalization and professional development of Adult Educators

The aim of this work is analysis of the concept of professionalization of adult educators and their professional development. First of all, the thesis is based on theoretical foundations of the concept of lifelong learning and its

subdivisions in adult education in this context. Further, the work deals with learning theories and with specific features of adult learners. The paper shows the ideal adult educator, introduces roles of an adult educator and analyses competences. The last theoretical chapter is focused on the topic of professionalization, the conception of adult educator as a profession and their status on domestic labour. In order to achieve the research purpose, the paper works with qualitative research based on interviews with experienced adult educators to find out how they see professionalism of their profession. In terms of data, paper shows how adult educators see a professional, which ways and strategies lead to professionalism and further possibilities how to improve quality in this area.

Keywords: Lifelong education/learning, adult education, adult educator, professional development, professionalization

Počet zdrojů: 51

Rozsah práce: 114 530

# Obsah

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>1 DOBA CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....</b>	<b>10</b>
1.1 Koncept celoživotní učení .....	11
1.2 Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení .....	15
1.2.1 Vzdělávání dospělých a jak se lidé učí .....	18
1.2.2 Specifika vzdělávání dospělých .....	22
<b>2 IDEÁL VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>24</b>
2.1 Vzdělavatel dospělých a jeho role .....	25
2.2 Profil vzdělavatele dospělých .....	28
2.2.1 Požadavky na vzdělavatele dospělých.....	31
<b>3 PROFESIONALIZACE VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>37</b>
3.1 Vzdělavatel dospělých na pracovním poli .....	39
3.2 Profesionalizace a vzdělavatel dospělých jako profese.....	42
<b>SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>47</b>
<b>4 METODIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>49</b>
4.1 Cíle a výzkumné otázky.....	49
4.2 Strategie a metoda výzkumu .....	51
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku .....	53
4.4 Sběr a zpracování dat .....	54
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE .....</b>	<b>56</b>
5.1 Začátek vzdělavatele dospělých .....	57
5.2 Profesionál .....	59

5.3	Ověřování způsobilosti.....	62
5.4	Profesní rozvoj.....	64
5.5	Trh .....	66
5.6	Různá kvalita vzdělavatelů .....	67
5.7	A co dál?.....	69
5.8	Integrace výsledků .....	70
	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI A DISKUZE .....	73
	ZÁVĚR.....	76
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	80
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A SCHÉMAT .....	86
	SEZNAM PŘÍLOH.....	87
	PŘÍLOHY .....	88

# Úvod

Tato magisterská diplomová práce se věnuje vzdělavatelům dospělých. Žijeme v době, kdy se vyžaduje po jedinci, aby se neustále vzdělával. Stále více lidí se účastní různých vzdělávacích kurzů a s tím roste i poptávka po vzdělavatelích dospělých. Otázkou ale je, kdo všechno může tuto činnost vykonávat v České republice a jaká je kvalita těch, kteří vzdělávají. Autorka sama se během studií účastnila seminářů či workshopů, a proto ví, že kvalita vzdělavatelů je různá. Je to ale vzdělavatel, na kom především záleží, jak přínosná bude ona vzdělávací akce a kolik si toho účastníci odnesou. Otázka profesionalizace vzdělavatelů dospělých a dosahování tak vyšší kvality je proto aktuální téma. Ke zvyšování kvality přispívá bezesporu i další vzdělávání samotných vzdělavatelů jako i součást profesionalizace. Profesní rozvoj je tedy oblastí, kterou se tato diplomová práce také zabývá. Cílem diplomové práce je analýza konceptu profesionalizace vzdělavatelů dospělých a jejich profesního rozvoje. K naplnění tohoto cíle přispějí dvě části práce.

První část je orientována teoreticky a skládá se ze tří podoblastí. Nejprve je téma zasazeno do kontextu celoživotního učení, které zastřešuje danou problematiku. V úvodu je prostor věnován tomu, co to celoživotní učení je a jaké dokumenty o něm pojednávají. Následně je objasněna struktura konceptu a blíže pak vzdělávání dospělých. Pozornost je dále věnována teoriím, jak se lidé učí, formám vzdělávání dospělých a specifikům ve vzdělávání dospělých. Následně se v práci představuje vzdělavatel dospělých, jsou analyzovány jeho kompetence a role, které může zastávat. Jedná se o představení ideálu vzdělavatele



dospělých. Na závěr se text věnuje tématu profesionalizace vzdělavatelů dospělých. Konkrétně je vymezeno, kdo všechno může v České republice působit jako vzdělavatel dospělých. Představena jsou různá pojetí toho, co jednotliví autoři pod pojmem profesionalizace spatřují a kam se ubírá aktuální debata v této oblasti. Uvedeno je, kdo se podílí na procesu profesionalizace v prostředí České republiky.

Druhá, empirická část, je uvedena představením metodiky a kontextu výzkumu. Cílem empirické části je identifikovat, jak samotní vzdělavatelé dospělých vnímají profesionalitu jejich profese. Pro tento cíl byl zvolen kvalitativní výzkum. Autorka zjišťovala za pomoci metody rozhovoru, jak na tuto problematiku nahlíží samotní zkušení vzdělavatelé dospělých. Jak oni vidí kvalitu vzdělavatelů dospělých v České republice, jaké jsou jejich zkušenosti. Další z podkapitol představuje podrobněji dílčí zkoumané otázky, zvolenou metodu, výzkumný vzorek a proces sběru dat. V poslední kapitole práce jsou analyzována a interpretována získaná data.

Práce může přiblížit, jak danou situaci vidí vzdělavatelé dospělých, kteří mají v této oblasti již dlouholeté zkušenosti. Jak vnímají profesionalitu jejich profese, jestli přispívají k profesionalitě svým profesním rozvojem, jež vede k profesionalizaci, případně odhalit cesty pro zlepšení kvality v této oblasti.

# 1 Doba celoživotního učení

Žijeme v době, kdy je třeba se neustále rozvíjet. Vzdělávání již není otázkou pouze školních lavic v dětském věku a dospívání. Celoživotní rozvoj jedince se stává každodenní realitou, nutností a nikdy nekončícím procesem. Nejedná se o nový koncept. Tato myšlenka se ale dnes jeví zjevnější v prostředí primárně založeném na získávání a distribuci znalostí (Šerák, 2009). V prostředí, které se označuje jako „společnost vědění“ či „znalostní společnost“. Toto označení samo zdůrazňuje, že se jedná o klíčový faktor dnešní společnosti. Ukazuje se, že v moderních společnostech, včetně České republiky, jsou vzdělávání, učení, práce a osobní život v neustálé interakci (Rabušicová, Rabušic, 2008). Společnost prochází neustálými změnami a je to vzdělávání a odborná příprava v průběhu celého života, co je nejlepší cestou, jak se s těmito změnami vypořádat. Hlavními aktéry znalostní společnosti jsou samotní lidé, kteří musí chtít a mít možnost vzít svůj život do vlastních rukou (Memorandum, 2001).

Již v úvodu této části pojednávající zejména o celoživotním učení byly zmíněny dva základní termíny - vzdělávání a učení. Tyto dva termíny jsou stěžejní, proto je nezbytné je vysvětlit.

Vzdělávání je převážně didaktickou záležitostí, kterou lze vymezit jako: „...proces zprostředkování znalostí, dovedností a rozvoj schopností“ (Beneš, 2008, s. 15). Jedná o cílevědomý, plánovaný, systematický a institucionalizovaný proces, prostřednictvím něhož se realizují pedagogické cíle a ideály, vedený profesionály (tamtéž). Tento termín lze diferencovat na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu. Výsledkem vzdělávání je pak

vzdělání (Palán, 2003). S těmito termíny se váže také vzdělanost, jež je efektem vzdělání (Průcha dle Veteška, 2014).

Nejběžnější psychologická definice určuje učení jako: *„...relativně trvalou změnu chování, která vznikla na základě interakce s okolím nebo v interakci na nějakou situaci“* (Beneš, 2008, s. 16). Lze jím rozumět osvojování čehokoliv nového. Na rozdíl od vzdělávání může být učení záměrné i nezáměrné. Záměrné vzdělávání je jinými slovy „organizované učení“. Vzděláváním a učením se rozvíjí lidský potenciál (Plamínek, 2014). Vymezením učení a vzdělávání se ve své knize zabývá i Armstrong (2007) a uvádí například pojetí Reynoldse a kol.: *„Učení je proces, v němž daná osoba získává nové znalosti, dovednosti a schopnosti, zatímco vzdělávání / výcvik je jedním ze způsobů ... podpory učení“* (Reynolds a kol. dle Armstrong, 2007, s. 453). Lze tedy konstatovat, že se jedná sice o dva různé termíny, které jsou však vzájemně propojené.

## 1.1 Koncept celoživotní učení

Termín celoživotní se objevuje jak ve spojení se vzděláváním, tak i s učením. I zde nesou ale každá ze spojení jiný obsah. Lze říci, že je v nich zachycen vývoj v pojetí myšlenky celoživotního rozvoje jedince. Celoživotní vzdělávání představuje koncept, který nese výrazně pedagogické rysy. Jedná se o pokračování ve vzdělávací dráze i v dospělém věku z hlediska školského systému, což nezahrnuje jeho překročení. Kdežto celoživotní učení toto překročení formálního vzdělávání zahrnuje. Tato idea permanentního rozvoje i mimo školské instituce, známá například ale již od J. A. Komenského, se začala navracet v 60. – 70. letech (Beneš, 2008).

O celoživotním učení jako komplexnějším termínu pak mluví Strategie celoživotního učení ČR (2007). Definice v tomto dokumentu zní následovně: „Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium. Mluví se tedy spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam i takových učebních aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. samostatného učení ...“ (Strategie, 2007, s. 4). Z předchozí definice vyplývají základní charakteristiky celoživotního učení. Za prvé, že vzdělávání není omezeno pouze na určitou fázi života. Dále pak, že celoživotní učení nezahrnuje jen formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, ale svou komplexitou pojímá všechny formy a typy učení bez ohledu na instituci a prostředí (např.: pracoviště). Třetí důležitou charakteristikou je zájem o co největší diferenciaci a individualizaci vzdělávání s cílem maximálního rozvoje každého jedince. Tedy že se jedná o příležitost pro všechny (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 27-28). Jarvis (2012), který mluví o všeživotním učení, vymezuje učení jako kombinaci procesů, pomocí nichž se celá osobnost tvořena z těla a mysli dostává do sociálních situací, ze kterých je vnímaný obsah transformován myšlenkově, emotivně nebo prakticky (či kombinací) a integrován do biografie individua (Jarvis, 2012, s. 4).

Vymezení celoživotního učení jako něčeho, co překračuje formální vzdělávání, nastiňuje fakt, že celoživotní učení obsahuje více oblastí. Člení se na dvě základní etapy, jimiž jsou počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání zahrnuje základní (kryje zpravidla povinnou školní docházku), střední (ukončeno maturitní, závěrečnou zkouškou, nebo výučním listem) a terciární vzdělávání (vysoké školy, vyšší odborné školy a vyšší odborné vzdělávání na konzervatořích). Další vzdělávání se týká vzdělávání po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Poskytuje

vědomosti, dovednosti a kompetence pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě. Další vzdělávání se může s počátečním částečně překrývat (Strategie, 2007, s. 7-8). V rámci celoživotního učení se tedy rozlišují tři kategorie učení:

- Formální učení, které se vztahuje ke vzdělávacím institucím a směřuje k získávání uznávaných diplomů a klasifikací.
- Neformální učení se odehrává mimo hlavní vzdělávací systém a nevede k získání formalizovaného osvědčení. Může být poskytnuto na pracovišti, prostřednictvím nějaké organizace či skupin občanské společnosti.
- Informální učení představuje přirozený doprovodný znak každodenního života a nemusí být nutně učením úmyslným (Memorandum, 2001, s. 6-7).

Jak již bylo řečeno, celoživotní učení je pojímáno jako jeden propojený celek. Jednotlivé části by měly zajisté spolupracovat. Kvalitní formální vzdělávání je důležitou základnou a to zejména proto, že by mělo mimo jiné „naučit se učit“. Mělo by vytvořit pozitivní vztah k učení, na kterém mohou lidé stavět po celý život (Strategie, 2007). Tento homogenní celek by měl umožnit jedinci získat různé kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoliv během jeho života. Jedná se proto jak o celoživotní (lifelong learning), tak i všeživotní (lifewide learning) učení probíhající bez ohledu na místo, čas či formu (Šerák, 2009, 13-20).

Z předchozího textu je patrné, že celoživotní učení je důležité. Díky své významnosti je také v zájmu mnohých debat a předmětem politických dokumentů ať už mezinárodních nebo českých.

Nejprve mezinárodní dokumenty. Stěžejním bodem, který ovlivnil koncept celoživotního učení je Lisabonský proces konaný v roce 2000. Ten přinesl tzv. Lisabonskou strategii mající za cíl přeměnu Evropy ve vůdčí znalostní ekonomiku do roku 2010. Stanovený cíl se ukázal jako příliš vysoký, což později vyústilo v úpravy. Konkrétnější podobu rozvoje celoživotního učení představil Kodaňský proces pojednávající o odborném vzdělávání a Boloňský proces, jež byl zaměřen na terciární vzdělávání. Dále je to „Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení – cesta k učiteli se společností“ z roku 1995, V tomto dokumentu se jasně deklaruje klíčová role celoživotního učení (Rabušicová, Rabušic, 2008). V těchto letech OECD aktualizuje pojetí celoživotního učení jako kontinuálního procesu. Zásadní je i tzv. Delorsova zpráva vydaná UNESCO. Delorsova zpráva zdůrazňuje především individuální učení jako vlastní aktivitu jedince a postavena je na čtyřech pilířích: učit se vědět, učit se jednat, učit se žít pohromadě s druhými a učit se být. Zmíněné myšlenky vyústily v Memorandum o celoživotním učení z roku 2000 (Šerák, 2009). Memorandum pojednává o šesti klíčových myšlenkách o zavedení celoživotního učení do praxe a zdůvodňuje, proč je pro Evropskou unii tak důležité se tím zabývat (Memorandum, 2001). Za zmínku v neposlední řadě stojí i Rozhodnutí Evropského parlamentu a rady č. 1720/2006/ES, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. Jedná se o jednu z posledních politických iniciativ k prosazování celoživotního učení v zemích Evropské unie (Rozhodnutí 2006, 2008 dle Rabušicová, Rabušic).

V České republice existuje poměrně mnoho textů zabývajících se celoživotním učení. Například „Strategie udržitelného rozvoje ČR“ (2004), „Národní lisabonský program 2005 – 2008“, Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR“ (2003) nebo „Národní rozvojový plán ČR 2007 –

2013“. K nalezení je jich určitě i více. Všechny ale poukazují ať už přímo nebo nepřímo na důležitost celoživotního učení. Mezi nejvíce citované dokumenty patří „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ – Bílá kniha (Rabušicová, Rabušic, 2008). Bílá kniha je systémovým projektem, který vyjadřuje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy (MŠMT, nedatováno). Ve strategických dokumentech dochází k aktualizacím a jednou z posledních je i „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020“ (tamtéž). V tomto dlouhodobém záměru jsou doplněna témata: podpora rozvoje občanského vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí dospělých a podpora kvality dalšího vzdělávání například formou implementace hodnocení vzdělávacích institucí (Dvořáková, Šerák, 2016). Dále Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Strategie digitálního vzdělávání či Dlouhodobý záměr vzdělávací, vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na léta 2016 a 2020 (tamtéž).

## 1.2 Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení

Z předchozího vymezení celoživotního učení jako zastřešujícího konceptu vyplývá, že pod něj spadá počáteční i další vzdělávání. Vzhledem k tomu, že je tato práce o vzdělávatelích dospělých, bude se dále věnovat pouze dalšímu vzdělávání a to konkrétně vzdělávání dospělých.

Další vzdělávání pod sebou skrývá terciární vzdělávání, částečně se tak překrývá s počátečním vzděláváním, a vzdělávání dospělých. S dalším

vzděláváním se lze setkat tedy jak v institucích formálního vzdělávacího systému, tak i v institucích mimoškolního neformálního vzdělávání. V rámci tohoto vzdělávání je pozornost věnována různorodému spektru vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění jedince (Průcha, 2012). Co se týče vzdělávání dospělých, lze jej chápat jako: *„...obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, realizované jako školní vzdělávání dospělých, jako další vzdělávání, a vzdělávání seniorů“* (Bednaříková, 2006, s. 55). Palán (2003) uvádí, že vzdělávání dospělých se uskutečňuje buď jako náhradní školní vzdělávání, někdy označované jako „druhá vzdělávací cesta“, nebo jako další vzdělávání. V prvním případě se jedná o příležitost doplnit si druh a stupeň vzdělání, které se běžně nabývá spíše v mládí během počátečního vzdělávání. V druhém případě hovoří o dalším vzdělávání, které se člení na další profesní, občanské a zájmové (sociokulturní) vzdělávání.

- Další profesní vzdělávání je poskytováno jedincům, kteří ukončili řádné odborné vzdělávání v průběhu počátečního vzdělávání. Patří sem například kvalifikační či rekvalifikační vzdělávání. Jinými slovy, označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života s posláním rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Je zřejmé, že má vazbu na jedincovo uplatnění na trhu práce a jeho ekonomickou aktivitu.
- Občanské vzdělávání označuje ten druh vzdělávání, který je zaměřen na formování vědomí práv a povinností osob v jejich občanských, politických, společenských i rodinných rolích. Vytváří tak předpoklady pro kultivaci člověka jako občana a mělo by být proto v zájmu státu a státem podporované. Zahrnuje širokou škálu témat jako estetickou, ekologickou, politickou, sociální výchovu nebo tělovýchovu.



- Zájmové vzdělávání (sociokulturní) vytváří předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jedincova zájmu. Umožňuje seberealizaci ve volném čase v souladu s rozmanitostí lidských zájmů a dotváří tak osobnost a její hodnotovou orientaci (Palán, 2003, s. 21-23).

Existuje ještě podrobnější členění. Další profesní vzdělávání se dále dělí na kvalifikační vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání a normativní školení (kurzy). Kvalifikační vzdělávání zahrnuje zvyšování, prohlubování kvalifikace, specializaci, zaškolení nebo zaučení. Rekvalifikační vzdělávání například obsahuje obnovovací rekvalifikace, doplňkové rekvalifikace či zaměstnanecké rekvalifikace. Normativní školení se může týkat bezpečnosti práce, protipožární ochrany a dalších témat (Bednaříková, 2006, s. 56-57). Pro lepší přehlednost dělení je níže uvedeno schéma.

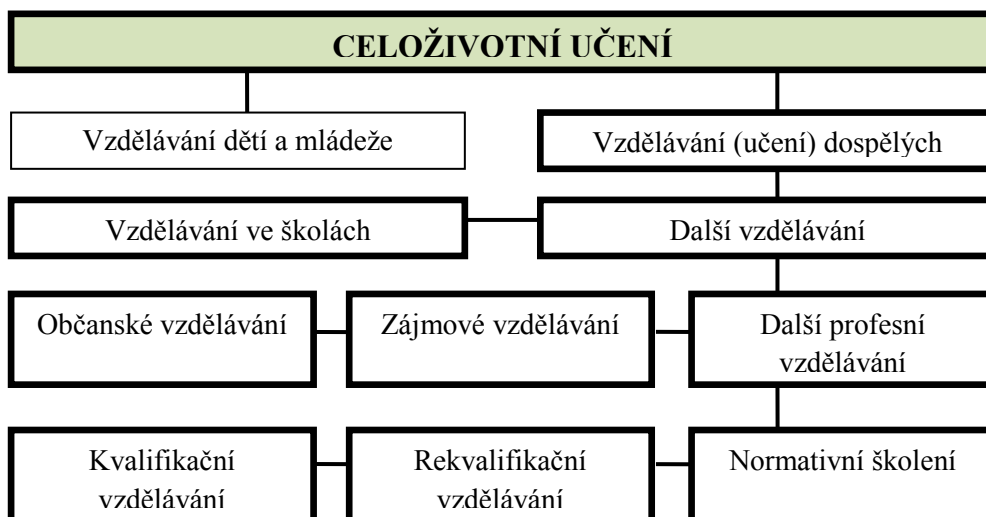


Schéma č. 1: Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení (Palán, 2003, s. 23, upraveno).

Při pohledu na vzdělávání dospělých se nesmí opomenout andragogika. Tyto dva termíny spolu úzce souvisí, ale nejsou totožné. Andragogika je vědní disciplína, teorie. V užším pojetí ji můžeme definovat jako vědu: „... o výchově a vzdělávání dospělých“ (Palán, 2003, s. 15). Potom termín vzdělávání dospělých je její praxí. Andragogika však v širším pojetí zahrnuje i péči o člověka, nalézá tak uplatnění ve všech oborech, které se zabývají dospělými (tamtéž).

V závěru podkapitoly o dalším vzdělávání je třeba zmínit jeho legislativním ukotvení, jež lze považovat jako důkaz jeho důležitosti. Dalším vzděláváním se zabývá zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Průcha, 2012). Nebo zákon č. 516/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Rabušicová, Rabušic, 2008).

### 1.2.1 Vzdělávání dospělých a jak se lidé učí

Z předchozích kapitol je patrné, že učení se stává součástí rozvoje jedince po celý jeho život. Provází ho jak v pracovním, tak osobním životě. V této podkapitole je konkrétněji představeno, jak se vůbec lidé mohou učit, uvedeny jsou jednotlivé teorie učení. Pozornost je teoriím učení věnována z důvodu, že v textu je pohlíženo na vzdělavatele dospělých nejen jako na osobu, která vede vzdělávací proces, ale také jako na někoho, kdo by se měl sám věnovat dalšímu vzdělávání, rozvíjet svou osobu a přispívat tak větší profesionalitě. Neustálé vzdělávání a učení (se) je také jednou z vyžadovaných položek profilu vzdělavatele dospělých. Z toho důvodu jsou stručně představeny následovně i jednotlivé formy vzdělávání dospělých.

Učení je přímo spojeno s lidským bytím, učení je: „základním elementem bytí“ (Jarvis dle Nehyba, 2012). Dispozice učit se je důležitá součást inteligence a učení je zároveň prostředkem jejího rozvoje. Učení také závisí na motivaci: *„...to znamená, jaký bude mít tato činnost vztah k uspokojení nějaké osobně významné potřeby“* (Vágnerová, 2005, s. 83).

Teorie učení, kterých existuje řada, nám obecným způsobem popisují, jak se lidé učí. Každá z těchto teorií se zaměřuje na různé aspekty (Armstrong, 2007). Jedná se o pokusy zobecnit zkušenosti z výuky či sebevzdělávání dospělých, jež vedly k názorové rozmanitosti na podstatu procesů lidského učení (Malach, 2002).

Mezi základní dělení patří kognitivní a sociální učení. Kognitivní učení je takové: *„... k němuž dochází prostřednictvím zpracování různých informací. Zahrnuje získávání informací, poznávání a porozumění různých vztahů i obecnějších pravidel, která za daných podmínek platí“* (Vágnerová, 2005, s. 83). Tato kognitivní (někdy také poznávací) teorie učení jinými slovy znamená získávání a chápání něčeho pomocí absorbování informací a jejich osvojení. Informace mohou být v podobě pouček, pojmů, faktů, které učící se osoby zpracovávají (Armstrong, 2007, s. 454). Sociální učení se uskutečňuje v kontaktu se společností. Jedinec se učí porozumět pravidlům, která v této společnosti platí a na základě nich se přizpůsobuje a začleňuje do ní (Vágnerová, 2005, s. 86-87).

Dále k hlavním teoriím učení patří teorie upevňování správných reakcí. Ta je založena na tom, že změny v chování nastávají jako důsledek reakce jedince na událost nebo stimuly, nebo jsou popřípadě spojeny s očekáváním nějakých důsledků. Lidé tak mohou být „podmíněni“ k opakování nějakého určitého chování. Opakování nastává díky pozitivnímu upevňování správných reakcí (Armstrong, 2007, s. 454).

Armstrong (2007) uvádí teorii učení se ze zkušeností. Zkušenostní teorie učení říká, že k učení dochází, když se lidé učí ze své zkušenosti tím, že o ní přemýšlejí. Zkušenost lze tedy pochopit a uplatnit (tamtéž).

Malach (2002) mluví o teorii humanistické, behavioristické, teorii kognitivního chápání a teorii kognitivního objevu. U každé uvádí podstatu, pozitiva a negativa, plus role vzdělavatele dospělých, které u dané teorie vzdělavatelé zastávají (bližší vysvětlení rolí vzdělavatele dospělých viz podkapitola č. 2. 1. - Role vzdělavatele dospělých). Posouvá dané teorie do kontextu vzdělávání dospělých.

- Humanistická teorie zahrnující jak pocity, chování, hodnoty, intelekt a charakter osobnosti je holistická a klade důraz na osobní růst, změnu a uvolnění potenciálu. Role vzdělavatele je být facilitátorem. Mezi pozitivum patří flexibilita a mezi negativum fakt, že může být pro vzdělavatele obtížně kontrolovatelná.
- Behavioristická teorie je postavena na tom, že myšlení a cítění jsou nepodstatné. Vychází z toho, že učení je změněné chování, přičemž dobré chování je odměňováno a „špatné“ trestáno. Vzdělavatel je instruktorem, předváděčem a koučem. Výhodou je stručnost, výsledky lze rychle vidět. Mínusem je například, že nevysvětluje princip.
- Teorie kognitivního chápání stojí na učení jako porozumění, poskytování příkladů a principu. Vzdělavatel je vykladačem a facilitátorem myšlení. Zde je pozitivem zapojení účastníků a negativem nevhodnost pro neobvyklé pojmy. Nebere ohled na předchozí vědomosti členů skupiny.
- Teorie kognitivního objevu je založena na porozumění, zkoumání příkladů vedoucích k principu. Vzdělavatel je opět vykladačem a facilitátorem myšlení. Zde vzdělavatel nemusí být „expertem“,

protože lze stavět na zkušenosti skupiny, což je bráno jako plus. Vedle toho ale negativum je méně kontroly vzdělavatelem (Malach, 2002, s. 36-45).

Vzdělavatel dospělých má v dnešní době mnoho příležitostí, jak se může sám dále vzdělávat. Existuje pestrá škála vzdělávacích aktivit. Díky současným technologiím už se nejedná pouze o semináře, workshopy, ale také webináře a jiné možnosti přístupné díky internetu. Jak je uvedeno v textu, je dokonce žádoucí, aby se vzdělavatel dospělých neustále vzdělával.

Souhrnně jsou tyto možnosti vzdělávání dospělých označovány jako formy. „*Formy představují relativně trojalý, ustálený komplex didakticko-organizačních opatření, jimiž se realizuje vzdělávání ve vymezeném čase, prostoru (prostředí) a ve vztahu k didaktickým systémům živým (lektor – účastník) a neživým (metody, pomůcky, technika)*“ (Barták, 2008, s. 79). Formy jednotliví autoři opět dělí různým způsobem.

Například Barták (2008) uvádí následující dělení.

- Monologické jsou postaveny na ústním podání vzdělavatele a jeho přímého kontaktu s účastníkem (př.: přednáška).
- Dialogické jsou založeny na aktivním dialogu mezi vzdělavatelem a účastníkem, nebo mezi účastníky mezi sebou (př.:workshop).
- Skupinové zahrnují soustavu nejrůznějších školení pořádaných pro veřejnost či organizace (př.: workshop, seminář).
- Institucionální výchova a vzdělávání dospělých probíhá v rámci institucí (př.: kvalifikační a rekvalifikační agentury). (Barták, 2008, s. 79 – 88).

Jiné dělení rozlišuje například školení, trénink, konzultaci, koučování a „učení z výkonu“ (Plamínek, 2014, s. 40 - 46). Tyto formy autor ve své knize blíže čtenáři představuje.

## 1.2.2 Specifika vzdělávání dospělých

Při výkladu učení či vzdělávání dospělých, je třeba upozornit na jistá specifika, která se k tomu váží. Na to, jaké zvláštnosti patří dospělému ve vzdělávacím procesu, se zaměřuje následující text.

Kdo je to ale dospělý účastník? Definic dospělosti je nemalé množství. Beneš (2008) ve své knize uvádí výčet různých definic dle jednotlivých oborů. Biologicky například je dospělý někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti a psychologie k tomu vyzdvihuje stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání (Beneš, 2008). V andragogickém slovníku se píše o biologicky, psychicky, sociálně a ekonomicky zralém jedinci (Průcha, Veteška, 2012, s. 33-39).

Ať už si pod označením dospělý jedinec představí jednotliví autoři cokoliv, důležité je následující. *„Úspěšná výchovná a vzdělávací práce s dospělým účastníkem vyžaduje respektování jeho zvláštností a využívání „silných stránek“ jeho osobnosti“* (Barták, 2008, s. 17). Dospělý jedinec se na rozdíl od dětí a mládeže odlišuje určitou úrovní sociální zralosti, vyrovnaností, ustáleným životním způsobem a systémem hodnot. Dospělí mají již většinou životní a pracovní zkušenosti, proto přijímají poznatky diferencovaněji a kritičtěji s ohledem na své zájmy a potřeby. Důležitou roli hrají také psychofyziologické zvláštnosti jednotlivých věkových skupin, jako jsou rozdíly v pozornosti či paměťové schopnosti.

S tím souvisí i vliv jejich zdravotního stavu. U dospělých se předpokládá, že převážně vstupují do vzdělávacího procesu dobrovolně a mají tedy zájem na dalším rozvoji (tamtéž). Jinak zpracováno, specifická dospělého jedince jako objektu výuky je postihnutá následovně.

- Fyziologické výzkumy ukazují částečně sestupnou tendenci senzorických a tělesných funkcí. Příkladem zvyšuje se unavitelnost organismu.
- Dále to jsou psychické odlišnosti, kam spadá jiné vnímání času a hospodaření s ním. Dospělý má větší pocit odpovědnosti, více promýšlí životní plány a je citlivější na ztrátu prestiže.
- Fakt, že se dospělý jedinec znovu stává objektem vzdělávacího procesu, pro něj znamená novou životní situaci, které podřizuje soukromý život (Mužík, 2004, s. 28-29).

Všechny výše uvedené aspekty a mnohé jiné je třeba u vzdělávání dospělých zohlednit při utváření a vedení vzdělávacích aktivit pro dospělé jedince.

## 2 Ideál vzdělavatele dospělých

V této kapitole je prostor věnován osobnosti vzdělavatele dospělých. Právě on zastává ve vzdělávání dospělých zásadní roli. Na něm zejména závisí kvalita vzdělávacího procesu. Kvalita v tomto pojetí je míra dosažení předem stanovených požadavků a očekávání všech zúčastněných stran. Předem stanovené a formalizované požadavky jsou standardy. Hodnocení kvality se nejčastěji děje právě pomocí standardů (Dvořáková, Šerák, 2016).

Právě vzdělavatel vzdělávání umožňuje a usnadňuje. Vzdělavatel často svým chováním rozhodne o našem vztahu k probírané věci. Dobrý vzdělavatel, který rozumí nejen tématům a metodám učení, ale i svým žákům, je pak cenným pokladem (Plamínek, 2014). Téma kvality vzdělavatelů dospělých bude dále více rozebíráno v kapitole č. 3. – Profesionalizace vzdělavatele dospělých. Kvalita je klíčové téma, protože případná nedostačující kvalita je zásadním aspektem limitující efektivní rozvoj celé oblasti dalšího vzdělávání. S rostoucím významem vzdělávání a učení (se) nabývá na významu i kvalita vzdělavatelů dospělých (Dvořáková, Šerák, 2016).

Nejprve se text věnuje tomu, kdo je to vzdělavatel dospělých a jaké role může zastávat. Poté je vymezeno, jak by měl vypadat ideál vzdělavatele dospělých. Jinými slovy, jaké by měl ideální respektive kvalitní vzdělavatel dospělých splňovat požadavky týkající se jeho schopností, dovedností a osobnostních charakteristik.



## 2.1 Vzdělavatel dospělých a jeho role

Vzdělavatel dospělých, lektor, edukátor, anglicky adult educator. To všechno jsou možná označení pro někoho, kdo vzdělává dospělé. A našla by se zajisté i další označení. V této práci je používán termín vzdělavatel dospělých jakožto nejobecnější pojetí. Ale jiní autoři používají terminologii a vymezení různě. Například Palán píše, že lektor je: *„Vzdělavatel dospělých, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání“* (Palán, 2003, s. 92). Andragogický slovník zase vymezuje vzdělavatele dospělých jako někoho, kdo vede edukační proces dospělých. Jedná o obecnou kategorii pracovníka, který svým působením přímo ovlivňuje přípravu, průběh a výsledky tohoto procesu. Nejčastěji se jedná o vysokoškolsky vzdělané odborníky se vzděláním pedagogickým či andragogickým. Vzdělavatelem může být také někdo, kdo má v této oblasti rekvalifikaci nebo jiný certifikát zaměřený na vzdělávání dospělých (Průcha, 2012). Barták (2008) vnímá označení vzdělavatel dospělých v nejširším slova smyslu, ale uvádí, že ve vzdělávání dospělých se používá obecný termín lektor. Lektor, opět jako někdo, kdo realizuje výukový proces, se používá ve snaze odlišení školního a mimoškolního vzdělávání (Barták, 2008). Vedle toho existuje názor, že označení lektor se ve vzdělávání dospělých objevuje stále méně a je nahrazován termíny vystihujícími konkrétnější specifickou andragogikou a androdidaktickou situaci (Palán, 2003). Termínů v této oblasti je tedy mnoho a je to dáno také tím, že vzdělavatel zastává různé role, které jsou dále rozvedeny více.

Poslání vzdělavatele dospělých je dnes nejednoznačné, není to jen: *„... čisté “přednášení”, předávání informací. Jeho poslání je daleko širší. Podílí se i na přípravě vyučovacího procesu, ...“* (Palán, 2003, s. 92). Z toho vyplývá, že činnosti vzdělavatele dospělých jsou mnohem širší. Vzdělavatel musí také

stanovit cíle, vybrat metody a postupy nejvhodnější k dosažení těchto cílů pro jednotlivé skupiny jedinců v daném vzdělávacím kontextu. Dále musí například vybudovat a umět použít hodnotící nástroje a vytvořit plán vzdělávací akce (tamtéž). Pokud je vzdělavatel také sám organizátorem, musí být schopen vyhodnotit, kdo budou účastníci jeho kurzu, jaké mají charakteristiky, co mají společného a tak dále. Musí tomu pak umět přizpůsobit svou vzdělávací akci (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004).

Vůči vzdělavatelům dospělých jsou různá očekávání a mohou zastávat i různé role. Proto je třeba ujasnit, které to jsou a co je jejich obsahem. S rolemi se váží mnohá označení pro vzdělavatele dospělých. Níže v tabulce jsou vidět různá pojmenování pracovníků ve vzdělávací oblasti.

Andragog	Edukátor
Facilitátor	Instruktor
Konzultant	Kouč
Lektor	Mentor
Moderátor	Poradce
Přednášející	Školitel
Trenér	Tutor
učitel dospělých	Vyučující
Vzdělavatel	aj.

Tabulka č. 1: Pojmenování pracovníků ve vzdělávací oblasti (Palán, 2003, s. 95)

V následujícím výčtu jsou pak přiblíženy více role, které jsou nejvíce frekventované.

- Konzultant/poradce je člověk s praktickými zkušenostmi, který pracuje na konkrétní záležitosti. Zodpovídá klientovy dotazy, poskytuje návody, vysvětluje, uvádí příklady a doporučuje.
- Lektor zejména učí a předává teoretické znalosti a případně praktické dovednosti. U lektora se předpokládá vysokoškolské vzdělání a znalost andragogiky. Měl by mít také všeobecný přehled, často jde proto o lidi znalé více oborů.
- Kouč pracuje s klientem tím stylem, že ho pomocí cílených a strukturovaných otázek provází na cestě, kdy klient sám rozebírá danou situaci. Koučováním se myslí způsob komunikace a práce s lidmi umožňující rychleji a lépe nacházet řešení v různých situacích, překonávat problémy a zajišťují profesionální rozvoj. U kouče nerozhoduje vzdělání, ale koučovací výcvik.
- Mentor/tutor je zkušenější osoba, která dozírá na někoho, kdo je nováčkem a má méně zkušeností. Předává mu zkušenosti, pomáhá s adaptací a procesem učení.
- Supervizor vykonává zejména dozor, kontrolu, dohled. Sleduje vybrané parametry ve vazbě na stanovené cíle a jejich plnění a to jak v práci s jednotlivcem, tak i týmu nebo instituce. Poskytuje zpětnou vazbu a radí.
- Facilitátor opět pracuje s klientem na způsobech, jak vyřešit obtížnou záležitost pomocí interaktivních technik a diskuzí. Pomáhá klientovi držet se stanoveného cíle (Medlíková, 2013, s. 11-14).

Další označení je andragog, což je obecné pojmenování pro pracovníky působící v oblasti andragogiky, tedy učitele, praktiky i pracovníky z oblasti teorie. A nakonec instruktor jakožto odborný

vedoucí, který vede zejména praktickou přípravu v určitém oboru (Palán, 2003, s. 95-96).

Heterogenitu a určité specializace činnosti vzdělavatele dospělých představuje i další dělení na klasického a zážitkového vzdělavatele dospělých. Klasický vzdělavatel dospělých, někdy nazýván jako expertní, je typ založen na tradičním vztahu přednášející – posluchač. Klasický vzdělavatel má za úkol seznámit účastníky se strukturovanými informacemi, komplexně vysvětlit problematiku a nabídnout již hotové způsoby řešení. Hlavní aktivita je proto na samotném vzdělavateli. Vedle toho u zážitkového typu vzdělavatele je kladen důraz na aktivitu a participaci účastníků. Vzdělavatel je spíše v roli facilitátora, animátora a iniciátora. Jeho úlohou je podněcovat učební aktivity, řídit diskuzi či provést závěrečné shrnutí (Lebeda dle Šerák, 2009).

## 2.2 Profil vzdělavatele dospělých

Na vzdělavatele dospělých je kladeno značné množství očekávání. To lze vyvodit i v souvislosti s různorodými rolemi, kdy každá má své jisté specifické požadavky vyžadované od osoby vzdělavatele. Očekává se, že vzdělavatel dospělých je v ideálním případě plně kompetentní osoba, nejlépe s praxí, se schopností zaujmout lidi a naučit je potřebné znalosti či dovednosti. Očekává se osobnost, někdo, kdo zná a umí, se svým charismatem pozitivně působí na lidi a zanechá v posluchači silnou stopu (Medlíková, 2013). Jiná představa popisuje ideál vzdělavatele dospělých následovně. „*Je dostatečně teoretický erudovaný, má odpovídající praktické zkušenosti, dovede teorii aplikovat v praxi a naopak v praxi vycházet ze zvládnutých teoretických základů*“ (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004, s. 74).

Požadavků na vzdělavatele dospělých je poměrně mnoho. V kapitole 2. 2. 1 - Požadavky na vzdělavatele dospělých je bližší pohled na jednotlivé podstatné složky, které by měly tvořit profil vzdělavatele dospělých.

V souvislosti s vymezením ideálního vzdělavatele dospělých se váže termín kompetence či klíčové kompetence. Proto je nejdříve prostor věnován upřesnění těchto termínů.

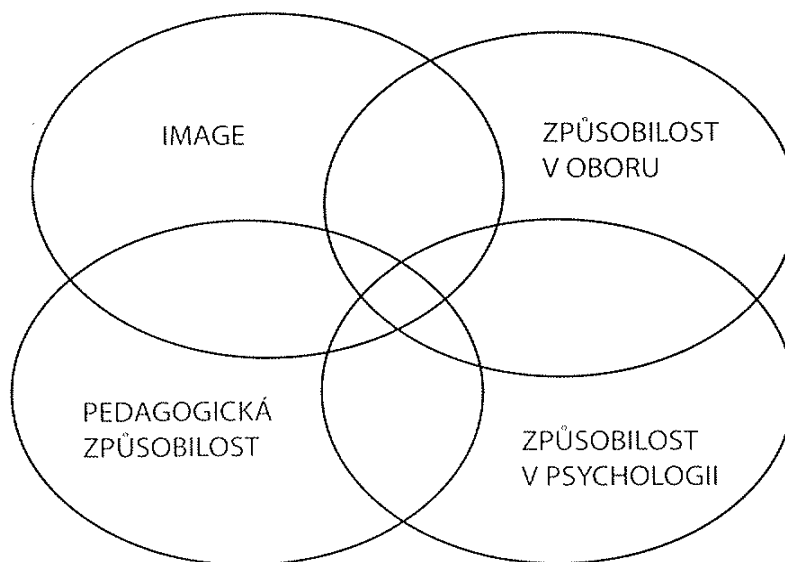
Termín kompetence má dva významy. Kompetence je možno vnímat jednak jako oprávnění neboli rozhodovací pravomoc, nebo jako schopnost (Tureckiová, 2004). V kontextu této práce je důležitý druhý význam. Precizněji definující kompetence jako: *„...specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů a dále například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho aspirací ve všech hlavních oblastech života ...“* (Tureckiová, 2009, s. 36). Tureckiová (2009) dále uvádí, že kompetence a jejich rozvíjení je vždy zasazeno do určitého prostředí či situace, to znamená, že jsou kontextuální. Kompetence lze dále rozvíjet, pokud tak jedinec činí, tedy správně nakládá s těmito „individuálními zdroji“, zvyšuje se jeho hodnota a cena na trhu práce. Na druhou stranu mohou kompetence zrovna tak vyhasínat. Kompetence se projevují v chování a můžeme je měřit, protože mají definovaný standard (tamtéž). Rozvojem kompetencí se zabývá ve své knize například i Illeris (2014), který uvádí teoretický model skládající se ze tří hlavních komponentů. Těmi komponenty jsou angažovanost, praxe a reflexe, jež považuje za stěžejní pro zajištění výsledků při učení, tedy rozvoje kompetencí (Illeris, 2014, s. 111-123).

Kompetence se dále dělí na klíčové a specifické. Klíčové kompetence, jinak generické či nadoborové, pak představují ty, které jsou obzvláště významné (Tureckiová, 2009, s. 36-38). Obsahují znalosti, schopnosti a dovednosti, jež jsou považovány za univerzální. Jsou vhodné k vypořádání se s různými problémy a měnícími se požadavky v průběhu celého jedinceva života. Klíčové kompetence vyjadřují schopnost jedince jednat kompetentně. Míneho přiměřeně situaci v souladu sám se sebou (Belz, Siegrist, 2001).

Text pojednává mimo jiné o ideálu vzdělavatele dospělých, jinými slovy o plně kompetentní osobě vzdělavatele dospělých. Je důležité uvést, co se myslí kompetentním jedincem. Kompetentní jedinec je osoba schopná výkonu, musí chápat a hodnotit kontext a tím také adaptovat své konání podle znalostí, dovedností a postojů, jež jsou jí vlastní a zároveň tvoří součást kompetence (Pejatović, 2012). Jedinec je za prvé vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi a zkušenostmi, které potřebuje k žádoucímu chování. Za druhé je motivován kompetentně jednat a vynaložit potřebnou energii. Za třetí má také pro kompetentní chování prostor. Zatímco první požadavek lze rozvíjet, co se týče motivace, postoje a hodnot, ty jsou stabilní součásti jedince (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004). Toto vymezení reflektuje mimo jiné, jak druzí lidé chápou vzdělavatele dospělých (Pejatović, 2012). Z toho lze usuzovat požadavky na vzdělavatele dospělých, které jsou popsány v následující podkapitole.

## 2.2.1 Požadavky na vzdělavatele dospělých

Nyní již blíže ke složkám profilu vzdělavatele dospělých. Autoři, kteří se tímto tématem zabývají, se zaměřují na vyžadované oblasti, jimiž jsou jednotlivé kompetence, ale i osobnost či image vzdělavatele. Mezi předpoklady vzdělavatele dospělých patří andragogická, pedagogická či psychologická způsobilost. Všechny tyto oblasti jsou následně více specifikovány. Níže je vidět grafické znázornění způsobilosti vzdělavatele dospělých dle Medlíkové (2013)



Obrázek č. 1: Lektorské způsobilosti (Medlíková, 2013, s. 18).

Výše je uvedeno, že se od vzdělavatele dospělých očekává, že bude kompetentní osoba. Jaké kompetence se tedy od vzdělavatele dospělých očekávají? Malach (2003) píše o kompetencích: motivačních, perceptivních, expresivních, komunikačních, didaktických, konstruktivních, organizačních, diagnostických a evaluačních (Malach, 2003, s. 10). Tyto kompetence ve své knize Malach (2003) více do hloubky

specifikuje. Slovy Mužíka (2004), kompetence vzdělavatele dospělých lze obecně a rámcově vymezit Společným evropským rámcem učitelských kompetencí a kvalifikací. První kompetencí je schopnost pracovat s ostatními, pod níž spadá například schopnost podporovat potenciál učícího se či dovednost přiměřené sebe prezentace. Druhou kompetencí je práce s informacemi, technologiemi a znalostmi. Nakonec je to kompetence práce se společností a ve společnosti, čímž se myslí fakt, že vzdělavatel by měl akceptovat svou důležitost a participaci na celoevropském společenském dění (Mužík, 2004, s. 221).

Jsou to ale i požadavky kladené na osobnost vzdělavatele dospělých. S jakými osobnostními vlastnostmi a kvalitami je spojován ideální vzdělavatel. Vzdělavatel dospělých, stejně jako jakýkoliv jiný člověk, je svou určitou osobností. V oblasti dalšího vzdělávání by pro něj měly být charakteristické ale především rysy jako temperament, charakter, motivace, aspirace a autorita, která se nezakládá pouze na odbornosti, ale i na tom, jak vzdělavatel dovede předat informace a zaujmout (Kříž dle Čiháková, 2011, s. 7-8). Malach (2003) dále mezi specifické osobnostní předpoklady řadí široký rozhled, etické vlastnosti, optimismus, takt a klid, didaktickou angažovanost, rozhodnost, spravedlnost, tvořivost, flexibilitu a smysl pro humor (Malach, 2003, s. 10-11). Součástí psychické stránky osobnosti vzdělavatele by měla být také dobrá paměť mající vliv na potřebnou přípravu, opakování prezentované látky i schopnost inovovat poznatky a sám/a se dále průběžně vzdělávat. Paměť napomáhá zapamatovat si jména a obličeje účastníků. Od vzdělavatele se očekává, že na sobě nenechá v průběhu lekce znát své vnitřní rozpoležení, které by mohlo narušit lekci (osobní a jiné problémy, stres). Jinými slovy dokáže ovládnout svou náladu (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004). Medlíková (2013) zmiňuje například respekt k názoru druhého, diskrétnost,



spolehlivost, zdvořilost, osobní disciplínu, minimum předsudků či takt (Medlíková, 2013, s. 19). Některé z těchto vlastností mohou být dispoziční a jiné mohou být posilovány a osvojovány v průběhu výkonu vzdělavatelské činnosti. Rozbor těchto vlastností může přispět k uvědomění si, jaký mají jednotlivé vlastnosti vliv na procesy vzdělávání dospělých a na základě toho usilovat o jejich praktické uplatnění (Malach, 2003).

Vedle osobnostních předpokladů by měla být u vzdělavatelů dospělých vlastní také odborná způsobilost. Vzdělavatelem se totiž většinou stává člověk, protože je považován za odborníka a má tedy co předat. Sdílí své názory, znalosti, zkušenosti a dovednosti při vzdělávání s jinými lidmi (Malach, 2003). Chce se po něm, aby měl schopnosti, dovednosti, vědomosti z oboru v dostatečném rozsahu. Ale také zkušenosti v oboru, které umí sdělovat a aplikovat. V neposlední řadě i kreativitu ve využívání svých vědomostí a dovedností. To vše konfrontovat s praxí a výsledky přenášet do výuky (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004).

Stěžejní je také andragogická způsobilost. Andragogickou způsobilostí (dříve také pedagogickou nebo didaktickou způsobilostí) se rozumí: *„... takový výkon v oblasti vzdělávání dospělých, který respektuje (andro)didaktické principy, je spojen s používáním účinných metod a forem vzdělávání, odpovídajících materiálních didaktických prostředků a objektivních nástrojů hodnocení vzdělávání“* (Malach, 2003, s. 9). Vzdělavatel dospělých musí zvládat všechny etapy výuky (plánování, řízení, organizace, koordinace, kontrola). Dále je třeba, aby uměl stanovit cíle, obsah a dovedl využívat vzdělávací prostředky. Žádaná je schopnost dodržování didaktických zásad (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004).

Podstatné je, aby se vzdělavatel sám neustále rozvíjel nejen v dané oblasti, kterou vzdělává. Sám obohacoval své vědomosti, získával nové informace a dovednosti. Jedná se o celoživotní sebevzdělávání, které může načerpat například v odborné literatuře, časopisech, kurzech a školeních (Kříž dle Čiháková, 2011). Langer (2016) mluví o dlouhodobé přípravě, do které zahrnuje formální vzdělání, účast na kurzech a péči o psychickou a fyzickou kondici, sdružování v asociacích a další aktivity. Formální vzdělání je získáváno v systému škol, kde vzdělavatel získá vzdělání ve svém oboru. Účast na kurzech nazývané někdy „školení školitelů“, což je další vzdělávání. Péči o psychickou a fyzickou kondici myslí autor například trénink asertivity. Dále skrze asociace se lze rozvíjet, protože pro své členy zajišťují konference, semináře a jiné vzdělávací aktivity. Mezi další aktivity patří například supervizní činnost, což může být náslech či dohled nad méně zkušenými kolegy (Langer, 2016, s. 16-17).

Z výše uvedeného plyne, že jednotliví autoři se staví k požadavkům na vzdělavatele různě. Klasifikace kompetencí není zcela sjednocena, každý z autorů je pojmenovává svým způsobem a klade akcent různě (Beneš, 2003). Je tomu proto, že vzdělávání dospělých je dynamický a strukturálně heterogenní obor. Heterogenita je znatelná v pracovních funkcích a rolích vzdělavatelů, a proto úroveň a druh kompetencí, které jsou od nich očekávány, se liší na základě různých faktorů. Díky této rozmanitosti je nemožné dosáhnout toho, aby vzdělávání dospělých bylo v plném rozsahu považováno za jednotnou oblast činnosti, jež má jasně definovaný profil (Despotović, 2012). Na to, co se přeci jenom v požadavcích na vzdělavatele dospělých opakuje, se zaměřil Beneš (2003). Ve své knize uvádí tři stěžejní kompetence: odborné, metodické, sociální.

- Odborné se týkají všeobecného, odborného a dalšího vzdělávání. Spadají sem kompetence získané při výkonu pracovní činnosti, obecné odborné kompetence (PC, jazykové znalosti, aj.), plus specifické znalosti a pracovní techniky.
- Sociální se váží na schopnost zvládnout sociální interakce, komunikaci, konflikty, kooperaci a moderaci.
- Metodickými kompetencemi se míní například vedení projektů či určitá soudnost a schopnost úsudku. Vedle toho i schopnost vyhledávat a zpracovávat informace (Beneš, 2003, s. 151-152).

Kompetence, jejich dělení a zjištění, které z kompetencí jsou nejvíce potřebné, je velice důležité. Je to totiž příležitost, jak zvýšit profesionálnost na poli vzdělávání dospělých. Pomůže to k tomu, aby byly vyžadované kompetence více transparentní a to nám umožnilo je lépe rozpoznat a udělovat certifikace vzdělavatelům dospělých (Egetenmeyer, Nussil, 2010, s. 31-41). Certifikace slouží jako potvrzení určitého standardu a vypovídá tak o kvalitě (Dvořáková, Šerák, 2016). Jinými slovy: *„Profesionalita lektora je spojována se snahou o popis profesních kompetencí, které jsou základem pro vyjádření profesní kvality lektora“* (Procházka, Vítečková, 2016, s. 106). Rostoucí zájem o řešení problematiky kompetencí lidí pracujících v oblasti vzdělávání dospělých můžeme sledovat například z řady diskuzí, rostoucího počtu projektů na státní i mezinárodní úrovni. Dále z četných školení, která různé organizace a instituce pořádají pro pracovníky v oboru vzdělávání dospělých. Objevují se tendence k co možná nejpresnějšímu formulování vstupů programů vysokoškolské přípravy vzdělavatelů dospělých či uvažování o možnosti uznávat zkušenostně založené učení vzdělavatelů dospělých. V neposlední řadě pak stále častějších požadavků na úroveň a typ vzdělání, tj. kompetencí, jež by měl mít vzdělavatel dospělých (Pejatović, 2012). Koncept

kompetencí a mechanismy jejich identifikace, nabývání a praxe hrají důležitou roli při definování profesionalizace a definování profesí (Despotović, 2012). O tématu profesionalizace oblasti vzdělávání dospělých více v následující kapitole č. 3 – Profesionalizace práce vzdělavatele dospělých.

### 3 Profesionalizace vzdělavatele dospělých

V posledních letech je znatelný nárůst zájmu o vzdělávání dospělých. Stále více lidí má potřebu na dalším vzdělávání participovat a všeobecně hodnota a prestiž vzdělání roste (Beneš, 2013). S tím roste logicky i poptávka po vzdělavatelích dospělých. Kvalita dalšího vzdělávání je pak bezesporu dána do značné míry kvalitou těch, kteří vedou výukový proces a jsou v úzkém kontaktu s účastníky. Vzdělavatelé dospělých jsou považováni za jeden z klíčových faktorů (spolu)určující kvalitu a efektivitu vzdělávací aktivity. Jsou tedy i jeden z hlavních indikátorů kvality vzdělávací instituce a jí realizovaných programů (Dvořáková, 2017). Kdo všechno ale může vykonávat činnost vzdělavatele dospělých? Jaká je kvalita pracovníků v této oblasti? S tím souvisí témata týkající se stanovování standardů, profesionalizací. Na to se zaměří tato kapitola.

Termín profesionalizace znamená „... transformaci povolání na profesi tím, že získává atributi připisované konkrétní profesi“ (Despotović, 2012, s. 76). Koncept profesionalizace chápané jako proces mluví o získávání kompetencí k výkonu povolání (Zpravodaj VÚOŠ, 2000). Janík za termín profesionalizace označuje proces: „...jehož prostřednictvím se určitá oblast lidské činnosti přibližuje kritériím kladeným na profesi“ (Janík, 2010, s. 136). Ještě v nedávné době byla klíčovou kategorií teorie profesní přípravy „kvalifikace“, jako soubor vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro výkon určitého povolání (Zpravodaj VÚOŠ, 2000). Kvalifikace vystřídalo zaměření na kompetence. „Profesionalizace se v podstatě stává hnutím za ustanovení kvality cestou zavedení standardů kompetencí, standardů vzdělávací přípravy k získávání kompetencí a norem pro identifikaci a dokumentaci dosažených kompetencí“ (Despotović, 2012, s. 77).

O požadavcích na vzdělavatele dospělých pojednává podkapitola výše, kde jsou uvedeny stěžejní kompetence spadající do profesního profilu vzdělavatele dospělých. Profesionalizace práce vzdělavatele dospělých pak může být chápána jako osvojování si těchto kompetencí a jako schopnost využívat je v praxi (Dvořáková, 2017). Ve spojení s profesním profilem neboli profesním standardem se váže téma kvality, které se k tomu důsledně vztahuje. Kdy jednotlivé profese jsou charakterizovány na základě požadované kvality činností spojených často s určením konkrétních povinností a zodpovědností, jež jsou povětšinou vyjádřené pomocí kompetencí (Vašutová dle Smékalová, Špatenková, 2014).

Je potřeba zmínit, že například podle Despotoviće (2012) profesionalizace není totéž jako profesionalismus. Konkrétním příkladem může být stolař, který může dělat svou práci profesionálně, tedy odborně, zodpovědně a standardizovaně, ale stále se nejedná o profesi. Naopak lékař je profese, ale svou práci profesionálně vykonávat nemusí. Mezi profesionalizací a profesionalitou není rovnítko (Despotović, 2012). Stejně tak nelze ztotožňovat profesionalizaci a profesní rozvoj. Termín profesionalizace se vztahuje ke zvyšování statusu určité oblasti lidské činnosti, ale u profesního rozvoje jde o zlepšování schopností či kompetencí konkrétních lidí (Hoyle dle Janík, 2010).

Při vymezení profesionalizace se objevuje termín profese. Za profesi se považuje veřejně uznávaná odborná zkušenost, jako odpovědné, samostatné působení v jednotlivých pracovních oblastech nebo povolání, které je upraveno předpisy a normami (Despotović, 2012). Na profesi lze nahlížet z různých hledisek jimiž jsou sociologické (s důrazem na společenskou prestiž a výši příjmů), psychologické (seberealizace jedince v profesi) a administrativní (upřednostňující indikátory vykonávaných činností, díky nimž lze jednotlivá odvětví

kategorizovat podle důležitosti a složitosti práce) (Vašutová dle Smékalová, Špatenková, 2014, s. 81).

### 3.1 Vzdělavatel dospělých na pracovním poli

Bylo uvedeno, že vzdělávání dospělých se v posledních letech hodně rozšířilo a že se jedná o velice komplexní činnost. Vzdělávání dospělých nelze považovat za jednotné profesní společenství. Ve vzdělání dospělých pracují například jak právníci, ekonomové, psychologové, tak i historikové. Jinými slovy členové téměř všech povolání (Despotović, 2012). Existuje pestrá škála pozic, kde se můžeme se vzdělavatelem dospělých setkat. To souvisí nejen s oblastí, ve které působí, ale i s rolemi. Hranice, kterými je vymezen status praktiků vzdělávání dospělých, se nadále rozšiřují (Milana, Skrypnyk, 2012).

Cesty k povolání v oblasti vzdělávání dospělých jsou různé. Někdo se k této činnosti dostane náhodou a poté si doplňuje didaktické, metodické, psychologické a jiné kvalifikace. Doplnění může probíhat sporadicky, nesystematicky a náhodně. Často na základě spoléhání se na zkušenosti a rady kolegů. Tento postup se týká především odborných vzdělavatelů, jako jsou například vzdělavatelé v oblasti práva či počítačů. Jindy se pracovník spoléhá na jiné než andragogické vzdělání, které je ale andragogice blízké (např.: psycholog). Nebo se může jednat o člověka, absolventa jiného studijního oboru, který se zúčastní doplňujícího studia v rozsahu přibližně dvou let. Poslední cestou je získání kvalifikace při studiu andragogiky (Beneš, 2003).

Pohled na pracovní pole v České republice, nabízí různé typy vzdělavatelů dospělých. Mužík (2004) rozděluje typy vzdělavatelů na čtyři základní skupiny.

- Podnikatelé – kdy se jedná o vzdělavatele dospělých, kteří pracují na základě živnostenského oprávnění (viz například příloha nařízení vlády č. 140/2000 Sb., ve znění nařízení vlády č. 492/2004 Sb. A nařízení vlády č. 100/2005 Sb.). Jsou to osoby, které vyvíjí činnost vzdělavatele jako hlavní či vedlejší zdroj svých příjmů. V tomto případě je činnost vzdělavatele dospělých považována za živnost „volnou“, tudíž pro její provozování není třeba prokazování odborné a jiné způsobilosti.
- Zaměstnanci – jsou vzdělavatelé, kteří pracují ve vzdělávacích institucích pro dospělé (př.: centrum pro manažerské vzdělávání). Instituce svým vzdělavatelům poskytují metodickou a logistickou podporu a věnují se i jejich rozvoji, čímž se odlišují od agentur využívajících služeb vzdělavatelů externistů. Dále může působit vzdělavatel jako zaměstnanec v podnikové sféře (př.: pojišťovnictví).
- Manažeři a specialisté jako vzdělavatelé dospělých – působí převážně v podnikové sféře a vykonávají vzdělávací činnosti jako součást své profesní náplně nebo vedle ní.
- Dobrovolníci v neziskové sféře – zde se jedná o velice různorodou skupinu vzdělavatelů. Jsou to pracovníci a odborníci z oblasti sociálních služeb, kultury, zájmové činnosti či sportu. Jejich činnost je zaměřena zejména akvizičně, osvětově a informačně (Mužík, 2004, s. 218-221).

Obecněji se vzdělavatelé dospělých dělí v podnikovém vzdělávání na interní a externí. Interní vzdělavatel je takový, který je zaměstnancem firmy, která vzdělávání organizuje. Výhodou tohoto typu bývá znalost podniku, vzdělávacích obsahů, možností, účastníků a nižší náklady.



Externí vzdělavatel může být osoba samostatně výdělečně činná, nebo vzdělavatel z jiné organizace, obvykle ze vzdělávací agentury (Barták, 2008, s. 118-119).

Výše uvedené informace vypovídají o tom, kdo může být vzdělavatelem dospělých na českém pracovním poli. Vyplývá z toho, že vzdělavatelem se může stát člověk, aniž by dokazoval odborné a jiné způsobilosti – viz živnostenský zákon. Může to být někdo, kdo je absolvent andragogiky i absolvent rekvalifikačního kurzu (Smékalová, Špatenková, 2014). Z legislativy vyplývá, že nejsou požadovány žádné kvalifikační záruky andragogické, organizační nebo personální povahy (Dvořáková, Šerák, 2016). Člověk aby mohl pracovat v oblasti andragogiky, nemusí být nutně vázán na předchozí studium nebo odbornou přípravu výlučně andragogického charakteru. V České republice ve vzdělávání dospělých pracuje ledaskdo, což není jen důsledkem podceňování této oblasti a nezájmu (Beneš, 2013).

Stanovení hranice, kdo je profesionálním vzdělavatelem a kdo ne, je citlivou záležitostí. Existují také „skryté“ skupiny praktiků, kteří se pohybují v oboru vzdělávání dospělých, ale sami sebe za ně nepovažují. Tato problematika je důsledkem nedostatku zřetelného vymezení profesních hranic. Pokud pak nahlížíme na tuto oblast, lze tvrdit, že lidi, kteří se žijí výhradně prací v institucích vzdělávání dospělých, tvoří pouhou menšinu. Proto se více objevují potřeby nově nastavit či definovat profesní hranice, jako rámec pro pochopení profesionality a profesního rozvoje ve vzdělávání dospělých (Milana, Skrypnyk, 2012). Objevuje se kontinuálně celá řada pokusů o zavedení formálních požadavků na výkon této profese, jako reakce na problémovou situaci, kdy nejsou dány žádné formální požadavky na kvalifikace a odborné kompetence (Dvořáková, Šerák, 2016). Co se týče debat ohledně samotného zákona o dalším

vzdělávání, objevují se ale i názory, které ho zpochybňují. „...většinou se opírají o zcela legitimní tvrzení, že samotný, byť sebelepší, zákon nezaručí kvalitní fungování zmiňované sféry“ (Beneš dle Dvořáková, Šerák, 2016, s. 135).

### 3.2 Profesionalizace a vzdělavatel dospělých jako profese

Téma profesionalizace práce vzdělavatelů dospělých je živě diskutované. V Benešově pojetí profesionalizace andragogické práce je řeč o debatě, která se dostala do popředí zájmu poměrně pozdě. Konkrétně jsou to především sedmdesátá a osmdesátá léta dvacátého století. Důvody jsou následující. Jednak k tomu vedlo uznání dalšího vzdělávání jako faktoru ekonomické prosperity a společenského rozvoje. Dále pak prudký nárůst počtu vzdělávacích institucí v oblasti vzdělávání dospělých. S tím související nutnost obsadit vznikající pozice kvalifikovaným personálem (Beneš, 2003). Existence velkého množství programů vede k nabídce velkého počtu poskytovatelů. Problematika kvality je otevřenou záležitostí a jedním z ukazatelů kvality jsou lidé, kteří programy vytvářejí a poskytují (Pejatović, 2012). Dalším důvodem je založení andragogického studijního oboru. A také snaha pracovníků ve vzdělávání dospělých o zvýšení prestiže a materiálního ohodnocení (Beneš, 2003).

Otázka zní, zda profesionalizace ve vzdělávání dospělých je či není účelná? Jedná se o jedno z nejatraktivnějších a nejcitlivějších témat a odpověď není jednotná. Někteří profesionalizaci ve vzdělávání dospělých otevřeně obhajují a má pro ně zásadní význam. Argumentem je, že profesionalizace zvyšuje odborné a etické standardy, vytváří mechanismy k ochraně veřejnosti a klientů před špatným výkonem

a zneužíváním v praxi. Obecně řečeno přispívá k větší kvalitě a omezuje potencionální nedostatky (Despotović, 2012). Může sloužit k zachování a posílení statusu vzdělávání dospělých (Bierma, 2011). Ti, co stojí proti, tvrdí, že profesionalizace v této oblasti není dobrá ani žádoucí, protože vede k vytvoření monopolu na určité činnosti v rámci tohoto povolání. Dále například uvádí, že profesionalizace je neslučitelná s konceptem celoživotního učení. To zejména s povahou sebeřízeného učení, kdy ve společnosti, která se učí, vzdělávání nikomu nepřísluší. Vzdělavatel tedy není expertem, ale spolupracovníkem (Despotović, 2012).

Profesionalizace ve vzdělávání dospělých je doposud neukončený proces. Důvodem je, že povolání vzdělavatele dospělých dosahuje pouze některá základní kritéria profesního statusu. Některých nedosahuje „nekontrolovatelným“ vstupem do profese (Pejatović, 2012). Někteří autoři hovoří i o tom, že nemůžeme konceptualizovat vzdělávání dospělých jako jedinou profesi nebo jednu profesní oblast. V rámci vzdělávání dospělých dle těchto autorů existují různá povolání a jen některá dosahují plně profesionálního statusu (Milana, Skrypnyk, 2012). Tento názor zastávají i jiní když uvádí, že o praktických vzdělávání dospělých nelze hovořit jako o reprezentantech jedné profese v tradičním slova smyslu. Nepojímají vzdělávání dospělých jako „sjednocené“ povolání (Bronová, Jarvis dle Milana, Skrypnyk, 2012). O tomto faktu, že povolání vzdělavatele dospělých je velice komplexní, těžko ohraničitelné a že v této oblasti lze vykonávat činnost bez doložení odborných způsobilostí, je zmínka v textu výše. Jde o situaci, kdy mnoho lidí, kteří se v této oblasti angažují, přicházejí od různých povolání a profesí, a to i takových, které nevyžadují vysokoškolské vzdělání (Milana, Skrypnyk, 2012).

Veřejné uznávání určitých činností je jedním ze základních ukazatelů profesionalizace a v případě vzdělávání dospělých je společenské uznávání velmi úzké a omezené. To má za následek také omezené společenské uznávání povolání specializovaných v tomto oboru. Podle Despotoviće (2012) rozlišují Klasifikace mezinárodních a národních povolání dvě hlavní kategorie povolání specifických pro oblast vzdělávání dospělých.

- Učitelé – vzdělávání dospělých, neformální vzdělávání a další vzdělávání.
- Odborníci na vzdělávání dospělých – sem patří poradci, programátoři, organizátoři, manažeři, specialisté ve vzdělávání dospělých, andragogové (Despotović, 2012, s. 82).

Ale jak Despotović (2012) dodává, lze dojít k závěru, že v mezinárodních a národních klasifikacích povolání se činnosti vzdělavatele dospělých jen velmi zřídka uznávají jako samostatná povolání (tamtéž).

V České republice je činnost vzdělavatele dospělých uznána jako samostatné povolání. Existuje přímo Asociace institucí vzdělávání dospělých v ČR, což je nejvýznamnější profesní asociace rozvíjející sektor vzdělávání dospělých a prosazující jeho zájmy (AIVD, 2016). Tato asociace skrze své Pracovní skupiny pro kvalitu v dalším vzdělávání již v minulosti formulovala vlastní kritéria kvality. Pro tuto práci je stěžejní dokument Desatero kvalitního lektora, kde jsou formulovány standardy, jež jsou dále rozvíjeny v podobě soutěže Lektor/Lektorka roku. Cílem je především podpora kvality prostřednictvím identifikace příkladů z praxe. Touto cestou také podporují popularizaci problematiky kvality v dalším vzdělávání (Dvořáková, Šerák, 2016).

Dále v České republice sehrávají podstatnou roli v procesu profesionalizace Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací (Smékalová, Špatenková, 2014). Národní soustava povolání je otevřená a dostupná databáze povolání. Slouží jako nástroj pro zvýšení mobility pracovní síly na základě potřeb trhu práce (NSP, nedatováno). V Národní soustavě povolání je vymezen vzdělavatel dospělých jako: „Lektor dalšího vzdělávání řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání“ (NSP, nedatováno). Dále je zde povolání Specialista vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, který „...plánuje, připravuje a zodpovídá za realizaci vzdělávacích činností a aktivit dalšího rozvoje zaměstnanců“ (tamtéž).

Národní soustava kvalifikací poskytuje informace o profesních kvalifikacích, které jsou schválené a uplatnitelné na pracovním trhu v České republice. Zároveň informuje o novinkách a událostech v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (NSK, 2014). Národní soustava kvalifikací vznikla dle zákona 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Smékalová, Špatenková, 2014). Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací jsou propojeny, proto i zde se pracuje s povoláním „Lektor dalšího vzdělávání“ a „Specialista vzdělávání a rozvoje zaměstnanců“ (NSK, 2014). Národní soustava kvalifikací pomáhá lidem, kteří získali profesní dovednosti nad rámec původního vzdělání, ale nemají k tomu žádný doklad. Národní soustava kvalifikací jim ho umožňuje získat. To díky tomu, že každá z uvedených kvalifikací má uveden svůj kvalifikační standard (strukturovaný popis požadavků na příslušnou kvalifikaci) a hodnotící standard (soubory kritérií a postupů pro ověřování požadavků na kvalifikaci). Člověk, který chce získat doklad je pak prověřen zkouškou na základě těchto standardů u autorizované osoby (Smékalová, Špatenková, 2014). Díky Národní soustavě kvalifikací tak vznikl takový

system certifikace vzdělavatelů dospělých, který je standardizovaný a uznávaný v rámci celé republiky (Dvořáková, 2017).

Přestože je vzdělávání dospělých oblastí ne příliš ohraničenou a začít vykonávat tuto činnost může ledaskdo, je tu možnost alespoň vyžádat si určitá osvědčení. Osvědčení mohou být právě ve formě certifikátu získaného na základě zkoušky v rámci Národní soustavy kvalifikací (tamtéž). Certifikátů relevantních pro sféru dalšího vzdělávání je celá řada. Existují některé vzdělávací aktivity (př.: rekvalifikační programy), kdy pro realizaci je třeba akreditace. To je také nástroj zabezpečování kvality. Lze uvést dále například kurz Profesionální lektor pod záštitou Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR nebo certifikační systém trenérů a konzultantů Asociace trenérů a konzultantů managementu (Dvořáková, Šerák, 2016). Vedle toho je to také vysokoškolský diplom či osvědčení z různých seminářů. Poptat se lze i po publikační činnosti a oceněních, jež jsou také známkou kvality vzdělavatele dospělých (Langer, 2017).

## Shrnutí teoretické části

Teoretická část představila stěžejní koncepty či termíny vztahující se k cíli diplomové práce. Jednotlivá témata byla rozdělena do tří hlavních oblastí.

První oblast se zaměřila na teoretické ukotvení konceptu celoživotního učení. Upřesněny byly termíny vzdělávání a učení, které následně byly rozvedeny ve spojitosti s termínem celoživotní. Byl tak popsán vývoj v pojetí tohoto konceptu, kdy celoživotní učení na rozdíl od vzdělávání zahrnuje veškeré učení i mimo školské instituce. Dále byly uvedeny strategické dokumenty pojednávající o celoživotním učení. Vyplynulo, že celoživotní učení je aktuální téma podstatné pro rozvoj jedince. Přiblíženo bylo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení a v souvislosti s tím i vnitřní dělení celoživotního učení. Protože tato práce pohlíží na vzdělavatele dospělých jako někoho, kdo by se měl neustále vzdělávat/učit (se), byly popsány jednotlivé teorie učení a specifika týkající se dospělého ve vzdělávacím procesu. Ukázalo se, že dospělý jedinec se v řadě věcí odlišuje od dětí a mládeže a je nutno všechny tyto okolnosti respektovat.

Následně byl popsán ideál vzdělavatele dospělých. Definováno bylo, kdo je to vzdělavatel dospělých a jaké může zastávat role, na základě čehož lze konstatovat, že je v této oblasti veliká heterogenita. Různorodost se ukázala i v očekáváních na vzdělavatele dospělých. V návaznosti byl objasněn termín kompetence a byla provedena analýza kompetencí spadajících do profilu vzdělavatele dospělých. Identifikovány byly odborné, sociální a metodické kompetence jako ty, které se nejvíce opakují. Vyplynulo, že kompetence jsou v centru pozornosti při profesionalizaci vzdělavatelů dospělých.

Třetí oblast se týkala právě tématu profesionalizace. Profesionalizace byla zasazena do kontextu doby. Ukázalo se, že se jedná o téma v posledních letech hodně diskutované. Termín profesionalizace byl definován z pohledu různých autorů, kdy se dá obecně říci, že profesionalizace představuje proces za dosažení kvality. Poté byl prostor věnován vzdělavatelům na českém pracovním poli, na základě čehož se konstatovalo, že vzdělavatelem se může stát podle živnostenského zákona každý, kdo dovršil 18 let bez prokázání odborné způsobilosti. V závěru bylo uvedeno pojetí vzdělavatele dospělých jako profese a názory na účelnost profesionalizace. Jako stěžejní v procesu profesionalizace v rámci České republiky se ukázaly Asociace institucí vzdělávání dospělých v ČR, Národní soustava povolání a Národní soustava klasifikací.



## 4 Metodika výzkumu

Druhá část diplomové práce je zaměřena empiricky. Představeny jsou cíle, východiska, výzkumné otázky a výsledky výzkumu, který je zaměřen na oblast vzdělávání dospělých. Konkrétně je pozornost věnována vzdělavatelům dospělých, kteří již působí ve svém oboru delší dobu. Důraz je kladen na jejich pohled ohledně témat dotýkajících se profesionalizace.

Z teoretické části vyplývá, že v kontextu celoživotního učení je další vzdělávání, tedy i vzdělávání dospělých velice aktuální. Od jedince se očekává, že se bude rozvíjet po celý svůj život. Klíčovou roli ve vzdělávání dospělých hraje právě vzdělavatel dospělých. Na kvalitě vzdělavatele, na tom jestli splňuje mnohé očekávané požadavky, z velké části závisí kvalita výukového procesu. Jak bylo ale řečeno, v České republice je cest k tomu stát se vzdělavatelem dospělých mnoho. Na těchto cestách není zpravidla vyžadováno předkládat doklad odborných způsobilostí. Otevírá se tak debata o tom, jestli vzdělavatelem dospělých může být opravdu kdokoliv, a jaká je ve skutečnosti kvalita vzdělavatelů dospělých. Proto je stejně aktuální i otázka profesionalizace vzdělavatelů dospělých obdobně jako snaha za dosažení určité kvality.

### 4.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem empirické části je zjistit, jak se na problematiku profesionalizace dívají samotní vzdělavatelé dospělých, kteří mají v této oblasti již bohaté zkušenosti. Jak oni začínali ve vzdělávání dospělých. To jak oni vnímají profesionalitu, tedy kvalitu ve vzdělávání dospělých.

Jestli se sami v duchu celoživotního učení věnují svému neustálému rozvoji a přispívají tak k získávání požadovaných kompetencí, současně s tím i k profesionalizaci. Profesionalizace může být právě chápána jako osvojování si kompetencí, což se může dít formou samostudia nebo například absolvováním kurzu zaměřeného na lektorské kompetence (Dvořáková, 2017). Dále jestli samotní vzdělavatelé dospělých někde případně vidí možnost zlepšení kvality a jestli je to cesta profesionalizace prostřednictvím standardizace.

Na základě uvedeného cíle, který je zjistit pojetí profesionality z pohledu zkušených vzdělavatelů dospělých, je vytyčena následující hlavní výzkumná otázka.

### **Jak samotní vzdělavatelé dospělých vnímají profesionalitu jejich profese?**

Tato hlavní výzkumná otázka je rozšířena o tři dílčí okruhy otázek, které pomáhají dosáhnout stanoveného cíle.

- A. Jak vzdělavatelé dospělých popisují cestu ke své profesi?
- B. Jak vzdělavatelé dospělých pohlíží na potřebu celoživotně se vzdělávat při této profesi?
- C. Jak samotní vzdělavatelé dospělých vnímají kvalitu vzdělavatelů dospělých v ČR?

Okruhy jsou dále rozšířeny o specifické otázky, viz kapitola níže a Příloha č. 1 – Tazatelské schéma.

## 4.2 Strategie a metoda výzkumu

Pro dosažení vytyčeného cíle byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Kvalitativní výzkumná strategie umožní odhalit subjektivní pohled vzdělavatelů dospělých na danou problematiku. *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník ... informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Creswell dle Hendl, 2016, s. 46). Práce má za cíl odhalit, jak samotní vzdělavatelé dospělých vidí realitu. Právě porozumění lidem v sociálních situacích je posláním kvalitativního výzkumu (Disman, 2002). V tomto typu výzkumu jde o široký sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné či hypotézy. Výzkumný projekt není závislý na předem vybudované teorii. Podstatou je prozkoumat do hloubky a kontextuálně zakotveně určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací (Švaříček, Šed'ová, 2007). O tom, jak vnímají vzdělavatelé dospělých otázku profesionality, není mnoho známo. Právě kvalitativní metody se užívají v případě, kdy je záměrem odhalit a porozumět tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho není ještě mnoho známo (Strauss, Corbinová, 1999). V kvalitativní výzkumné teorii je těžké provádět kvantitativní predikce a testovat hypotézy a teorie. Je třeba si být vědom toho, že data získaná v tomto typu výzkumu nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí (Hendl, 2016).

V rámci kvalitativní výzkumné strategie jsou k dispozici různé metody sběru dat. *„Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé*

*interpretují a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 142). Mezi ně patří například: pozorování, metoda moderovaného rozhovoru (interview), skupinové interview, ohniskové skupiny nebo textové dokumenty jako zdroj kvalitativních dat (Miovský, 2006, s. 142-192). Na základě stanoveného cíle výzkumu byla zvolena metoda rozhovoru. Švaříček, který používá označení hloubkový rozhovor, jej definuje jako: „...nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159). Metoda rozhovoru se dále dělí na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor (Miovský, 2006). V této diplomové práci je využit polostrukturovaný rozhovor. U tohoto typu rozhovoru se vytváří určité schéma, kde se specifikují okruhy otázek, na které se ptá účastníků. Schéma je pro tazatele závazné. Otázky lze klást v různém pořadí dle potřeby (tamtéž). Vyznačuje se tedy definovaným účelem, určitou osnovou a také velkou pružností celého procesu získávání dat (Hendl, 2016). Díky této metodě lze lépe porozumět tomu, jak vzdělavatelé dospělých vnímají danou problematiku, protože mají možnost svobodně se vyjádřit. Při kvalitativním rozhovoru se nikdy nepředkládají dotazovanému předem určené formulace odpovědí. Kvalitativní rozhovor nabízí proto svobodu dotazovaného vyjavit zcela subjektivní pohledy a názory. Lze také přezkoumat, jestli dotazovaným otázkám porozuměl (tamtéž).*

Schéma (viz Příloha č. 1) polostrukturovaného rozhovoru se odvíjelo od stanovených tří okruhů otázek, které jsou představeny výše. Do části A. *Jak vzdělavatelé dospělých popisují cestu ke své profesi?*, spadají specifické otázky 1, 2, 3. K druhé části B. *Jak vzdělavatelé dospělých pohlíží na potřebu celoživotně se vzdělávat při této profesi?*, patří otázky 4, 5, 6. Nakonec otázky 7, 8, 9 odpovídají třetímu okruhu, C. *Jak samotní*

*vzdělavatelé dospělých vnímají kvalitu vzdělavatelů dospělých v ČR?*. Tato sada otázek byla doplněna ještě o specifickou otázku 10, kde respondenti mohli doplnit své výpovědi.

### 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro účely diplomové práce byli osloveni zkušení vzdělavatelé dospělých. Z toho vyplývá také jediné kritérium výběru a tou je zkušenost. Zkušenost je pro tuto práci definována jako délka praxe ve vzdělávání dospělých a to minimálně 5 let. Tím se směřuje k výpovědím lidí, kteří se v této oblasti pohybují již delší dobu. Vzdělavatelé byli dále vybíráni bez ohledu na věk a pohlaví. Nebylo zohledněno ani to, co vzdělávají, tedy byli vybíráni bez ohledu na jejich specializaci.

Osloveni byli vzdělavatele dospělých, na které měla autorka kontakt díky své andragogické praxi. Využita byla metoda „sněhové koule“. Tato metoda spočívá v tom, že oslovení jedinci dále doporučí několik málo dalších jedinců pro rozhovor. Tyto osoby slouží jako informátoři (Hendl, 2016). Informátory v tomto případě byli vzdělavatelé pohybující se již několik let ve vzdělávací agentuře.

Osloveno bylo 15 vzdělavatelů dospělých, přičemž s informovaným souhlasem (Informovaný souhlas - viz Příloha č. 2) a tedy i se spoluprací souhlasilo 6 z nich. V informovaném souhlase byli všichni seznámeni s tím, k jakému účelu rozhovor bude sloužit, a jak bude se získanými daty nakládáno. Informovaný souhlas je jedním z bodů pro splnění etických otázek výzkumu, kdy respondent musí být plně informován o průběhu

a okolnostech výzkumu. Výzkumu se zúčastní, pouze když se vším souhlasí (Hendl, 2016).

Výzkumný vzorek je tvořen ženami a jedním mužem. Dále v textu bude použit termín respondent jako synonymum k vzdělavatelům dospělých. Tabulka níže ukazuje, že podmínka délky praxe ve vzdělávání dospělých byla splněna u všech dotazovaných respondentů. Respondenti jsou v tabulce označeni jako Vzdělavatel A-F, aby tak byla zachována anonymita dotazovaných.

Označení respondenta	Délka praxe ve vzdělávání dospělých
Vzdělavatel A (VA)	12 let
Vzdělavatel B (VB)	19 let
Vzdělavatel C (VC)	9 let
Vzdělavatel D (VD)	12 let
Vzdělavatel E (VE)	21 let
Vzdělavatel F (VF)	15 let

Tabulka č. 2: Výzkumný vzorek – délka praxe ve vzdělávání dospělých

#### 4.4 Sběr a zpracování dat

Komunikace se vzdělavatelí (respondenty) probíhala od listopadu 2016 do února 2017, kdy byly provedeny také jednotlivé rozhovory. Rozhovory byly realizovány v některých případech osobně, kdy byl využit pro zaznamenání diktafon. Využita byla také možnost vést rozhovor přes mobilní telefon, kdy byl rozhovor nahráván pomocí příslušné aplikace a přes Skype, kde je zrovna tak možnost rozhovor zaznamenat. Tyto možnosti byly využity s přihlédnutím na časovou

vytíženost respondentů a také proto, že pocházeli z různých částí České republiky. Osobní setkání se uskutečnila na pracovišti vzdělavatelů. U každého z rozhovorů se autorka snažila, aby nebyl průběh ničím narušen.

Konkrétní délka daného rozhovoru záležela na sdílnosti respondentů. O předpokládané délce byli vždy informováni předem. Následně byl rozhovor doslovně přepsán. Rozhovory byly tedy přepsány v původním znění včetně nespisovných výrazů, čímž bylo docíleno zachycení veškerých informací a autenticity. Přepsaný rozhovor byl poslán danému vzdělavateli na kontrolu. Každý tak měl možnost se k tématu znovu vyjádřit, opravit či případně doplnit tak, aby odpovědi byly validní k otázkám.

## 5 Analýza a interpretace

Kapitola je zaměřena již na analýzu a následnou interpretaci dat, jejichž sběr byl popsán výše. Po té, co byly veškeré rozhovory doslovně přepsány, následovalo pečlivé prostudování. Rozhovory si autorka několikrát přečetla a pak přistoupila ke kódování a utváření kategorií.

Přístup, který byl zvolen, se používá v rámci zakotvená teorie, jejímž smyslem je hledání specifické „substantivní“ teorie týkající se jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby (Hendl, 2016). Základní analytickou technikou je zde kódování. Proces kódování začíná od otevřeného kódování. Otevřené kódování je proces, kdy jsou získané údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem (Švaříček, Šedřová, 2007). V rámci otevřeného kódování se lokalizují témata a těm se přiřazují označení (Hendl, 2016). Znamená to tedy, že každé vzniklé jednotce se přidělí nějaký kód (jméno, označení). S nově pojmenovanými jednotkami (fragmentsy textu) se potom dále pracuje (Švaříček, Šedřová, 2007). Autorka si pomocí programu Microsoft Office Excel vytvořila seznam svých kódů s příslušnými očíslovanými fragmenty analyzovaného textu. Tím ošetřila i dohledatelnost daných pasáží. K jednotlivým kódům se tak mohla průběžně vracet a revidovat.

Po tom, co byly v textech lokalizovány jednotlivé kódy, přistoupila k dalšímu kroku – vytváření abstraktnějších kategorií. Vytváření kategorií představuje proces, při němž se seskupují jednotlivé kódy podle podobnosti, nebo jiné vnitřní souvislosti (Švaříček, Šedřová, 2007). Výsledkem jsou následující kategorie, které jsou níže více specifikovány.



- Profesionál
- Začátek vzdělavatele dospělých
- Ověřování způsobilosti
- Profesní rozvoj
- Trh
- Různá kvalita vzdělavatelů dospělých
- A co dál?

## 5.1 Začátek vzdělavatele dospělých

Identifikované kódy: „Hodím Tě do vody a plav“, Zkušenost jako impuls začít, Koníček, Předchozí vzdělání.

Obsahem této kategorie jsou výpovědi o tom, jak samotní respondenti začínali s činností vzdělavatele dospělých. Často to znamenalo postup „**Hodím Tě do vody a plav**“. Ve většině případů byli v pozici laika, co se týče vědomostí o tom, jak vzdělávat dospělé a informace si sami získávali až postupem času.

*„... tam vlastně jsem získala nejvíc zkušeností právě v oblasti lektorství, ale bylo to tak, že jsem byla hozená do vody a všechno v podstatě ze dne na den jsem se učila z knížek.“ (VA)*

*„... takže já jsem nastoupila do toho vzdělávání, jako úplný laik, absolutně jsem nevěděla, co to znamená vzdělávat...“ (VC)*

*„...tak jsem za ní šla, jestli by mi nemohla nějak pomoci, protože jsem vůbec nevěděla, jak to v tom světě vzdělávání chodí, co a jak... a jak se dělají nabídky, kolik to stojí, nevěděla jsem vůbec nic, jenom mě to bavilo...“ (VB)*

Na začátku to byla zejména **Zkušenost jako impuls začít**. Roli sehrálo předchozí či současné zaměstnání, ve kterém získali respondenti cenné znalosti a dovednosti, které mohli předat dál.

*„... bylo to, protože jsem pracovala v té pojišťovně už čtyři roky na různých pozicích manažerských,...hledali lidi, kteří jsou z oboru, protože tam byla cenná ta zkušenost toho provozu, toho servisu.“ (VC)*

*„... pracovala jsem v... obchodním oddělení. To jsem začala školit vlastně svoje obchodní týmy...“ (VB)*

Současně to byl ale také zájem o vzdělávání jako takové a pojetí své práce jako **Koníčku**. Záliba ve vzdělávání byla proto jeden z dalších impulsů na začátku.

*„... tak jsem se rozhodla, že bych chtěla dělat lektorku na plný úvazek..., protože mě to strašně bavilo vždycky...“ (VB)*

*„Tak ona to není ani tak profese jako spíš koníček... a vedle mé práce.“ (VD)*

*„... jakože mě to bavilo, tak mě tu nabídku tenkrát dali...“ (VC)*

Tématem kategorie je i **Předchozí vzdělání**, kdy se respondenti zamýšlejí nad důležitostmi předchozího zejména vysokoškolského vzdělání pro vzdělavatele dospělých. I když předchozí vysokoškolské vzdělání poskytlo užitečné informace, nebylo dostačující. Vysokoškolský titul není stěžejní.

*„To, co jsme měli na škole bylo hodně důležitý,...hrozně se snažili, abychom to měli praktický, takže my jsme měli semináře, který hodně byly právě si to vyzkoušet, dělat nějaký projekty, psát práce, takže docela mě na to připravili, ale stejně pak jakoby tu konkrétní věc jsem si musela nastudovat sama a od jinejch lidí.“ (VA)*

*„Není. Není vůbec důležitý. My jsme zkoušeli lektory, kteří mají středoškolský vzdělání.“ (VF)*

*„... nemyslím si, že to o tom je. Samozřejmě, že to hraje také roli, právě i prokázání toho seberozvoje..., ale znám hodně lektorů, praktiků, který nemají tituly a jsou dobrými lektory.“ (VD)*

Z kategorie vyplývá, že respondenti sami sebe na začátku kariéry označují spíše jako laika, který byl „hozen do vody“. Začínali ve většině případů bez znalostí toho, jak to ve vzdělávání chodí. Pobídka k tomu začít vzdělávat přicházela jednak proto, že působili v nějakém oboru, ve kterém již nasbírali cenné zkušenosti. Dalším impulsem často bylo to, že je vzdělávání bavilo a baví. Dále se vyjadřují o vysokoškolském vzdělání, které spíše hodnotí jako ne nutné pro to, aby byl vzdělavatel dospělých kvalitní.

## 5.2 Profesionál

Identifikované kódy: Osobní nastavení, „Znalost receptu“, Vědomosti a ty umí předat, Zábavná forma, Vlastní zkušenost, Chuť se neustále vzdělávat.

Profesionál je kategorií o tom, jak respondenti vidí ideál vzdělavatele dospělých. Zmiňují na jedné straně, co považují u sebe jako kvalitu, na straně druhé, co od kvalitního vzdělavatele dospělých očekávají. Jsou zde zahrnuty vlastnosti či dovednosti, které byly zdůrazněny.

**Osobní nastavení** znamená důležitost osobnosti vzdělavatele dospělých, který by měl být empatický, měl by umět lidem naslouchat

a být schopen potlačit vlastní ego. Umět se přizpůsobit lidem a být pokorný. V ideálním případě je struktura osobnosti daná, ale ideál samozřejmě nikdy neexistuje.

*„Určitě to musí být osobnost toho člověka, protože pokud tam není... není...hm...empatie, schopnost naslouchat těm lidem, dokázat přizpůsobit to školení těm lidem, těm jejím aktuálním potřebám... a zároveň pokora!... vůči těm lidem, vůči tomu, že tam přišli, vůči té práci jejich a tak dále.. takový to osobnostní nastavení a potlačení toho vlastního ega.“ (VC)*

Dále je to „**Znalost receptu**“, což znamená, že vzdělavatel musí mít znalosti o tom, jak sestavit vzdělávací akci. Musí jinými slovy umět projektovat, vědět, co je ve které fázi potřeba udělat.

*„... vyhodnocování, příprava.. to jsou vlastně všechny ty věci,...“ (VF)*

*„... pak k tomu musíme přidat nějaké ty informace teoretický, to znamená, jak se správně staví, jak se správně projektuje kurz, co má být výstupem, co ten člověk kdy v jaké fázi si má udělat, ...jaký pak musí být systém práce, až on se vrátí z toho školení ...“ (VC)*

**Vědomosti, které umí předat**, charakterizují vzdělavatele dospělých jako odborníka na určité téma a jako někoho, kdo musí umět vědomosti předat ostatním.

*„...musí to být jako rozhodně odborník na úrovni, to znamená, že musí mít za sebou opravdu už nějakou vzdělavatelskou historii ...“ (VE)*

*„... má informace, dokáže ty informace podat, reaguje na dotazy účastníků... minimálně, když už hnedka teďka neví odpověď, tak jenom tím, že si ji zjistí a mailem odešle správnou informaci samozřejmě...“ (VD)*

Žádoucí je, aby vzdělávání mělo **Zábavnou formu**. Kladně je hodnoceno, když vzdělavatel umí věc vtipně povyprávět nebo vzdělává pomocí různých her, cvičení.

*„...vtipně jim to povyprávět, takže to bylo jakoby..., že asi jako jsem dokázala ty lidi nějakým způsobem pobavit a nadchnout a že jako si odnášeli nějaký podstatný informace no...” (VC)*

*„No, já ke svým školením používám hry. Různé pomůcky didaktický, mám hrozně moc pomůcek praktických, různých testů a her, a soutěží a mám vymyšlený i různý cvičení, jako že ne jenom s papírama, ale i že si i něco zkusíme prakticky...” (VB)*

**Vlastní zkušenost** je jedna z klíčových věcí, jež je vyžadována od vzdělavatele dospělých. Vzdělavatel, aby mohl být kvalitní, musí být zároveň v praxi, aby mohl dál předávat své zkušenosti. Na základě toho používat také příklady z praxe.

*„... to fakt musí být hodně praktický, příklady, že člověk o tom musí hodně vědět o tom tématu, dělat to v praxi, protože, jakmile to v praxi nedělá, tak to je nějak poznat” (VA)*

*„... že troám na názoru, že ten lektor by měl být i v praxi ..., že by se měl i vlastně zabývat tou praxí, aby mohl předávat ty zkušenosti z praxe do těch dalších účastníků těch školení...” (VB)*

V neposlední řadě je to **Chů se neustále vzdělávat**. Neustálá touha se dál vzdělávat, jako něco, co by mělo být vzdělavateli dospělých vlastní.

*„... že mám chů se dál vzdělávat. Součástí osobních nějakých kompetencí.” (VE)*

*„... ta obrovská touha pořád se učit, sám se rozvíjet, sám se učit, sám se vzdělávat...” (VC)*

Respondenti vidí vzdělavatele dospělých v ideálním případě jako někoho, kdo má pro tuto činnost nastavenou osobnostní strukturu (je empatický, naslouchá, pokorný aj.) Vedle toho má teoretické znalosti jednak o tom, jak projektovat vzdělávací akci a jednak je odborník na dané téma. Vědomosti umí i předat, nejlépe zábavnou formou pomocí her a různých cvičení. Jako odborník se pohybuje i v praxi, kde čerpá neustále zkušenosti a dále sebe i jinak neustále rozvíjí.

### 5.3 Ověřování způsobilosti

Identifikované kódy: Váha certifikátů, Hlavně ty reference, Osobní prověření.

Třetí kategorie vypovídá o tom, jakou mají respondenti zkušenost s tím, jak jsou oni samotní ověřováni na pracovním poli, nebo jak u jiných v praxi běžně probíhá ověřování kvality.

První oblastí je **Váha certifikátů**. Respondenti se vyjadřují k tomu, jestli po nich samotných někdo někdy vyžadoval ony certifikáty (certifikát o způsobilosti vzdělavatele dospělých mají až na jednoho všichni respondenti). Odpověď zněla ve většině případů, že nikoliv. Ohledně důležitosti certifikátů se názory různí. Někteří si myslí, že jsou důležité a bez toho, aby vzdělavatel prošel zkouškou, může nadělat škody. Jiní spíše mluví o tom, že je to ve finále jen papír, který tak podstatný není.

*„Certifikát, i když ho mám, vlastně na to jsem zapoměla, tak po mně nikdy nikdo nechtěl.“ (VE)*

*„Ale za mě to důležitý je. Protože ten lektor, kterej bude bez toho, aniž by prošel tím kurzem, nebo vlastně tou zkouškou toho lektora na základě který dostane to*

*vysvědčení, který je normálně akreditovaný od Ministerstva školství, tak podle mě může nasekat paseku, protože to těm lidem nepředá tak, jak by jim to předat měl.“*

(VC)

*„...ve finále ten papír jako není až tak důležitý, je důležitý co ten člověk umí, jak s těma lidma jedná, jak prostě je schopnej.“* (VF)

Vedle certifikátů v praxi fungují **Hlavně ty reference**. Ať už jsou to reference od vzdělávacích agentur či od samotných účastníků vzdělávací akce. Objevil se ale i názor, že reference, jako cesta k ověřování způsobilosti, je jen povrchní ověření, které nezjišťuje, co daný jedinec doopravdy umí.

*„Reference. Určitě, já si myslím, že to mám založené hlavně na referencích. A to jak když spolupracuju s několika vzdělávacíma agenturami, tak i reference od účastníků, u kterých pak opakovaně slyším...“* (VD)

*„Reference dneska fungují tak, že na webových stránkách se podívám, kde všude ten člověk školil, on si tam nakopíruje spoustu značek, jako co jsou na trhu známý a tak podobně, ale už nikdo nejde do hloubky, aby si zjistil ten výsledek, ten skutečnej přínos...“* (VC)

Najdou se ale i jiné cesty ověřování způsobilosti a to **Osobní prověření**, kdy si jde vzdělavatele někdo poslechnout, jak ve skutečnosti vzdělávají.

*„A tam mně řekli, že si mám připravit ukázkou prezentace na téma, dali mi ho dopředu, a pak jsem se tam šla předvíst.“* (VA)

I když si tedy někteří vzdělavatelé myslí, že certifikáty mají smysl, skoro nikdy je po nich nikdo nevyžadoval. V praxi to funguje především na referencích od vzdělávacích agentur či účastníků. Jsou tací, kteří mají

pocit, že reference nejdu do hloubky. Ověřování vzdělavatelů ale probíhá i osobně při jeho výkonu.

## 5.4 Profesní rozvoj

Identifikované kódy: Učení se za pochodu, Celoživotní učení aneb „bez toho to nejde“, Více různých zdrojů učení, Rovnováha mezi teorií a praxí, Vzdělavatel musí chtít sám.

Obsahem kategorie profesní rozvoj jsou výpovědi týkající se celoživotního učení jakožto neodlučitelné součásti profese vzdělavatele dospělých. Z jedné z předchozích kategorií se ukázalo, že vzdělavatelé začínali především jako laici. Až postupně si získávali potřebné vědomosti. To lze označit jako **Učení se za pochodu**. Respondenti uvádějí, jak si dodělávali v průběhu potřebné vysoké školy, kurzy a získávali certifikáty.

*„To vzdělávání probíhá vlastně celý život, takže to, co bylo potřeba, jsem se učila sama, protože andragogiku jsem nevystudovala... takže vlastně ty věci kolem jsem se naučila tak nějak za pochodu.“* (VE)

*„... a mě to čím dál více začalo bavit, začalo mě to zajímat, takže já jsem si udělala vlastně toho bakaláře na Management řízení lidských zdrojů v Praze na UJAKu.“* (VB)

**Celoživotní učení aneb „bez toho to nejde“.** Učení/vzdělávání není nikdy u konce. Je to něco, co vzdělavatele dospělých doprovází nutně celou jeho kariéru. Vzdělavatel by se měl neustále vzdělávat a i samotní respondenti se stále zdokonalují.



*„Já jsem přesvědčená o tom, že každý vzdělavatel by se měl neustále vzdělávat. Pokud někdo ustrne na vavřínech a jede si svoje semináře pořád to samý, nehledí vůbec na to, co nového, tak nemůže ty lidi dostatečně obohatit, žejo...“ (VE)*

Způsoby, jakými se respondenti sami vzdělávají, je více. Existuje **Více různých zdrojů učení**. Jmenovitě knihy, zákony, internet, návštěvy kurzů. Jiným způsobem je i učení se od ostatních. Mnohé se lze naučit poslechem některého z kolegů a vzájemné výměny poznatků.

*„... jakoby kurzy, že buď jsem se šla na někoho podívat...Takže já jsem jela na ten kurz a v podstatě jsem se učila to know how od těch lidí, jak přednášejí, jaký dělají cvičení, protože tu teorii to si najde každé, ale hlavně jako, aby ty praktický cvičení takže ..ehm jakoby učit se od ostatních...“ (VA)*

Důležitá je také **Rovnováha mezi teorií a praxí**. Důležité je mít teoretické vědomosti a ty stále rozšiřovat z různých oblastí, ale vedle toho jsou důležité i praktické zkušenosti. Je to spolu vše spjato.

**T: "Ale jestli to teda správně chápu, tak to jde ruku v ruce praxe, ale to vzdělání prostě je k tomu taky potřeba?"**

**R: „Určitě ano. A dá se to samozřejmě dohnat, doladit i.. oni totiž obecně jako v Čechách, co já jsem se s tím setkala u spousty lidí je to, že tady se traduje takový to, že já tomu rozumím, v té dané oblasti, v té specializaci, tak to můžu učit... ale to vůbec není pravda, tak jako dobrý, dobrej hráč nikdy nemusí být vždy dobrej kouč... jo prostě, dobrej specialista nemusí být dobrý manažer a už vůbec ne dobrej odborník nemůže bejt často lektorem...“ (VC)**

**Vzdělavatel musí chtít sám** se neustále vzdělávat. Je to jedna z vnitřních podmínek, kterou by měl vzdělavatel mít, ale na druhou stranu je na každém, ať se rozhodne a přistupuje k sobě se sebereflexí.

*„... stejně je to na tom člověku, jako takovým. Když bude chtít se v té oblasti rozvíjet a půjde do toho opravdu s tou sebereflexí a sebeuvědoměním, že to nikdy není dokonalý a že vždycky to může být lepší, s tou pokorou bude se chtít učit...“*  
(VC)

*„Jedinec musí chtít sám, sám se musí chtít zdokonalovat...“* (VF)

U kategorie je stěžejní, že bez neustálého seberozvoje podle respondentů nelze vykonávat činnost vzdělavatele dospělých. Respondenti to považují jako něco, co je nutné a sami se tím i řídí. Všichni respondenti během své kariéry doplňují vědomosti a dovednosti různými způsoby. Dále zmiňují, že je třeba zůstat v kontaktu i s praxí. Je to ale vnitřní nastavení, o kterém by si měl každý vzdělavatel dospělých rozhodnout sám.

## 5.5 Trh

Identifikované kódy: Cena versus kvalita, Vzdělávání jako business.

Kategorie se váže ke kontextu, ve kterém se vzdělavatelé dospělých pohybují. Tím kontextem je trh, kde se určuje i cena vzdělavatelů dospělých. Objevuje se otázka **Cena versus kvalita**. Dobrý vzdělavatel má vyšší cenu, sice to není pravidlem, ale je to tak ve většině případů.

*„Jako většinou to tak není jo, oni o sobě vědí, že jsou dobří, že škojej v dobrejch firmách, právě sami se sebevzdělávaj, zlepšujou se, tak si nastaví třeba nějakou cenu, kterou si drží, a nechtěj jít níž...“* (VF)

Situace je taková, že **vzdělávání je business**. Někdy je otázkou zdali si kvalitního vzdělavatele lidé zaplatí. Na trhu se objevuje i sklon

k tomu raději si objednat méně kvalitního vzdělavatele, který je ale také levnější. Dokud ale bude poptávka, bude i nabídka.

*„Vemte si, že když se dělá, když se dělá výběrový řízení, který je placený z Evropský unie, tak se dost často hraje na cenu....Ne dost často, ale vždycky... tak já si nemůžu dovolit vydělat si tisícovku za hodinu, teda tisícovku za den, protože pak úroveň toho člověka je pravděpodobně musí být někde jinde..“ (VB)*

*„Ale jsou tam peníze, takže jako peněz se tam válí spousta, protože dneska vzdělávání to je velkej business...akorát prostě ten výsledek jako je špatnej,... aby to vypadalo dobře, ale ta kvalita vevnitř není..., protože dneska vzdělávání dělá v republice opravdu kde kdo..“ (VB)*

Respondenti vidí tedy souvislost mezi cenou a kvalitou vzdělavatelů dospělých. Přičemž kvalitní vzdělavatel rovná se zpravidla i vyšší cena. Otázkou ale je, jestli si mohou všichni kvalitního vzdělavatele dovolit. Označují vzdělávání dospělých jako oblast, kde se točí peníze, ale často je volena raději nižší cena na úkor dobrého vzdělavatele.

## 5.6 Různá kvalita vzdělavatelů

Identifikované kódy: „Roztrhl se pytel“, Projevy nekvalitního vzdělavatele dospělých.

Již z předchozí kategorie vyplývá i fakt, že situace na trhu je taková, že kvalita vzdělavatelů dospělých je opravdu velmi různá. Problém je v tom, že dnes může dělat vzdělavatele v podstatě každý. Jinými slovy „**Roztrhl se pytel**“ se vzdělavateli dospělých. Důsledkem je právě různá kvalita vzdělavatelů, která je někdy i otřesná.

*„No protože teď se roztrhl pytel, trová to už nějakých dvacet let na trhu, kdy v podstatě vzdělává každý, kdo má pocit, že má pocit, že může předstoupit před skupinu lidí...“ (VE)*

*„No, tak to je různé. Lektorů je zaregistrováno hrozně moc a jsou dobří lektoři a jsou špatní lektoři.“ (VF)*

*„... já jsem teď tři čtvrtě roku věnovala těm webinářům a tady těm věcem a opravdu někdy ta kvalita je otřesná...“ (VC)*

Ohledně toho se respondenti vyjadřují o svých konkrétních zkušenostech, jaké jsou **Projevy nekvalitního vzdělavatele dospělých**. Mezi tyto zkušenosti patří především situace, kdy vzdělavatelé pouze předčítají připravené prezentace bez zájmu, bez konkrétních příkladů. Nikdo už kolikrát nezjišťuje, jestli vzdělávací akce měla nějaký přínos. Ne všichni vzdělavatelé se dále rozvíjí a těch, co na sobě neustále pracují, není mnoho.

*„Mám za sebou sama jako účastník několik seminářů, několik, kdy lektor pouze sedí a čte z notebooku prezentace, který si připravil a sice rádoby předá hodně informací, ale bez zájmu, bez výkladu, bez příkladů... a tady to si myslím, že v současný době už tak jako není moc zajímavé.“ (VD)*

*„... kolikrát pořádají kurzy, tam to prostě kolikrát někdo odříká, udělaj si čárky a už pak nikdo nezjišťuje, jestli jim to k něčemu bylo, jestli prostě ty lidi to pak jenom nevyпустěj, jestli z toho mají nějaké užitky...“ (VF)*

*„Ale já vím, že nás není úplně moc. Že jsou jako jiní, kteří na to kašlou. Prostě jim to je jedno.“ (VB)*

O kategorii lze tedy říci, že kvalita vzdělavatelů dospělých je opravdu různá. Vedle kvalitních vzdělavatelů se na trhu pohybují i ti,

kteří vzdělávají bez zájmu a nepracují na sobě tolik, jak by měli. Důvodem je do značné míry to, že vzdělavatele dospělých může dělat kde kdo.

## 5.7 A co dál?

Identifikované kódy: Trh jako přirozená cesta selekce aneb „ono se to vyselektuje samo“, Oficiální zahrnutí mezi profesionály.

Poslední kategorie je jakýmsi vyústěním popsané situace. Již z předešlých kategorií lze vyčíst, že mají respondenti pocit, že by se daly některé věci změnit. Po zobecnění se rýsují dvě cesty, kterými by se to mohlo ubírat. První **Trh jako přirozená cesta selekce aneb „ono se to vyselektuje samo“**. Přestože se „roztrhl pytel“ se vzdělavateli dospělých, trh je možné síto, které oddělí kvalitní vzdělavatele od nekvalitních. Trh také vede k tomu, že se vzdělavatel musí neustále vzdělávat, protože jsou zákazníci náročnější.

*„Zase, já bych to nechal tomu trhu, protože jako něco povinného, povinně jako nějak..., že dávat ji, že lektor bude muset mít kurzy, jinak to dělat nemůže, to nevím.“ (VF)*

*„Lidi jsou už, nebo ty zaměstnanci, který školím, tak jsou... ehm... přeškolení... mají za sebou spoustu kurzů, takže už jsou docela jako rozmazlení, takže se jim člověk jako už jen tak ... nejsou za všechno vděční. Opravdu člověk musí vynaložit hodně úsilí, aby měli pocit, že z toho něco mají a že se jim to líbilo.“ (VA)*

Druhá cesta, jak dál ke zlepšení kvality vzdělavatelů, je formální cestou. Tento pohled lze nazvat jako **Oficiální zahrnutí mezi**

**profesionály.** Přeci jenom by mohl být nějaký základ povinný pro všechny, například složení určité zkoušky či absolvování kurzu. Tuto oficiální cestu by mohly například vedle vzdělávacích agentur poskytovat i univerzity. I samotné vzdělávací agentury by mohly provádět lepší selekci, také například cestou klasifikace. Dále by se mohly vytvořit oficiální databáze vzdělavatelů dospělých, kdy jednak zahrnutí do databáze komunity vzdělavatelů by byla určitá známka kvality a zároveň prostředek k získání referencí.

*„Já si myslím, že je velký problém, že nemají ty lidi a nemusí mít nějaký kvalifikační stupně. Dneska, když se rozhodnu, tak si tady založím živnost volnou... tak, jak jsem to ve finále udělala i já a můžu cokoliv dělat. Ale já na to mám aspoň ty certifikáty...” (VC)*

*„Ještě mě napadá, že neexistuje žádná nějaká centrální databáze nějakých lektorů, kteří jsou třeba OSVČ, aby si eventuelně firmy, nebo lidi mohli vybírat. Takže to je, ty informace jsou strašně roztříštěné.” (VE)*

Cesty, jak by bylo možné se ubírat dále, jsou vnímány tedy různě. Někteří respondenti vidí trh jako určující v selekci kvalitních a nekvalitních vzdělavatelů. Jiní by raději upřednostnili cestu, kdy by bylo třeba mít určité osvědčení o způsobilosti, ať již cestou složení zkoušky či zahrnutím do oficiální databáze vzdělavatelů dospělých.

## 5.8 Integrace výsledků

Z výše uvedenými kategoriemi autorka dále pracovala tak, že zvažovala vztahy mezi nově vzniklými kategoriemi. Hendl tento postup

označuje jako axiální kódování, kdy výzkumník „... uvažuje příčiny, důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osy“ propojující jednotlivé kategorie“ (Hendl, 2016, s. 252). Pomocí poznámek a nákresů byly vytvořeny jednotlivé spojitosti mezi kategoriemi. Na závěr analýzy se provedla integrace výsledků. Tento krok se jmenuje selektivní kódování, kdy se určí hlavní téma jako ústřední bod vznikající teorie. Jedná se o fenomén, kolem kterého jsou integrovány ostatní kategorie (Hendl, 2016). Jako fenomén byla zvolena kategorie „Profesionál“. Výsledkem celého procesu je následující schéma.

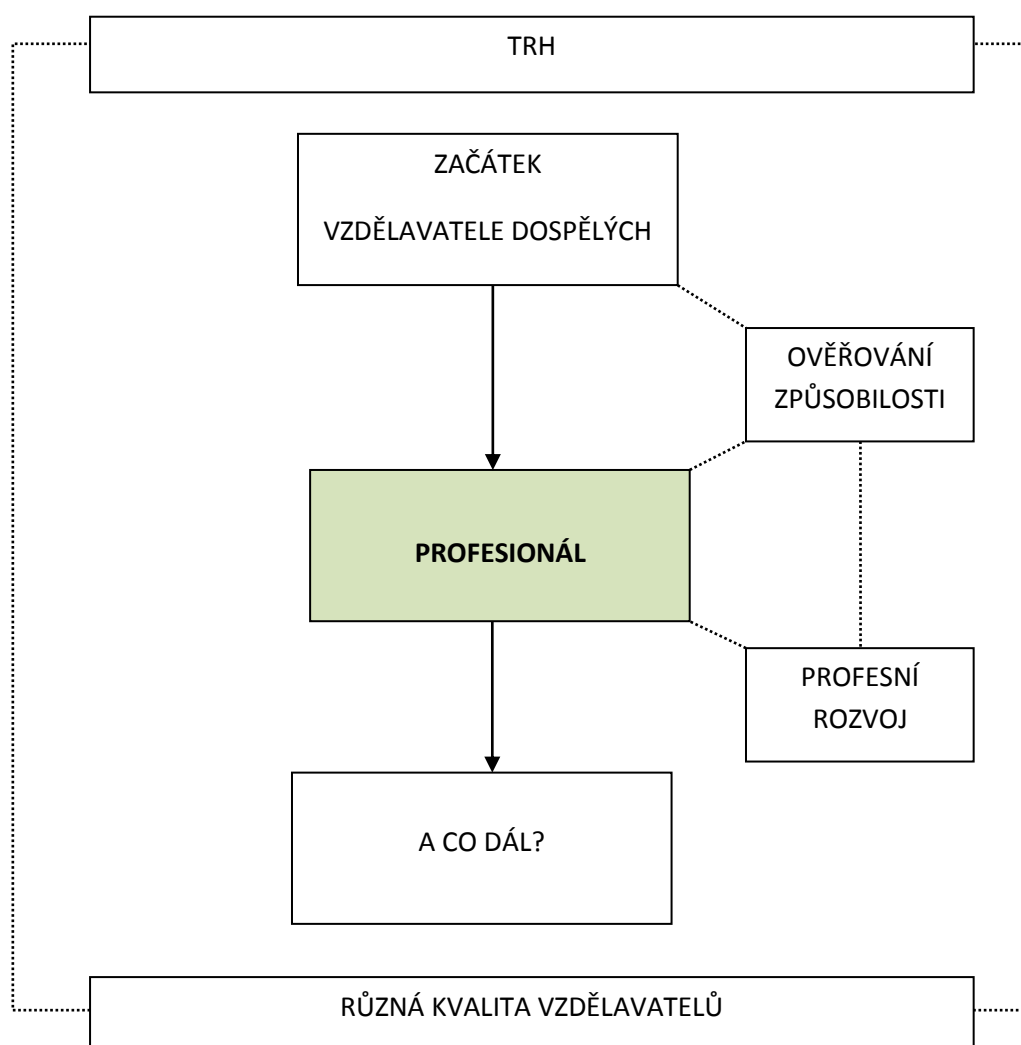


Schéma č. 2: Schéma výsledných kategorií

Na výše uvedeném schématu jsou patrné souvislosti mezi jednotlivými kategoriemi. **Začátek vzdělavatele dospělých** představuje podmínky vedoucí k tomu stát se vzdělavatelem dospělých. Žádoucí je dosáhnout plné profesionality. Ústřední kategorií (fenomémem) je proto **Profesionál**. Profesionál vystihuje ideál, ke kterému by se mělo směřovat. Během kariéry vzdělavatele dospělých dochází k **Ověřování způsobilosti**. Kdy certifikace, reference a jiná ověření ovlivňují činnost a pozici vzdělavatele v této sféře. S tím souvisí i **Profesní rozvoj**, díky kterému mohou být získávány nové vědomosti a dovednosti, které jsou pak předmětem ověřování. Profesní rozvoj je ale také strategií profesionála, jež podmiňuje jeho kvalitu. Vzdělavatelé dospělých se pohybují na **Trhu** tvořícím kontext jejich činnosti. Na trhu je určována cena. Nabídka a poptávka se vztahuje i ke kvalitě vzdělavatelů dospělých a determinují situaci, v níž se vzdělavatelé pohybují. Dále je to **Různá kvalita vzdělavatelů** jako součást prostředí, v němž se pohybují. S různou kvalitou vzdělavatelů se všichni potýkají a mají různé názory, jak by se dala špatná kvalita vzdělavatelů změnit. Vyústění proto tvoří poslední kategorie **A co dál?**. Ta vypovídá o tom, kam by se vzdělávání dospělých mohlo dále ubírat, aby byla kvalita vzdělavatelů lepší a to vše v rámci onoho kontextu.



## Shrnutí výsledků empirické části a diskuze

Ze získaných dat a z nich utvořených kategorií lze učinit následující shrnutí, které odpovídá na hlavní výzkumnou otázku: Jak samotní vzdělavatelé dospělých vnímají profesionalitu jejich profese?

Z rozhovorů je patrné, že respondenti popisují cestu k profesionalitě z vlastních zkušeností jako neustálý proces vzdělávání a učení (se). Samotní na této cestě začínali jako laici, kteří neměli vědomosti o tom, jak vzdělávat dospělé. Teprve postupně si dodělávali různé kurzy či školy.

Vnímají profesionalitu v pojetí ideálního obrazu vzdělavatele dospělých následovně. Vzdělavatel profesionál by měl mít v nejlepším případě nastavenou osobnostní strukturu tak, aby byl empatický, uměl naslouchat a byl pokorný. Aby mohl být vzdělavatel dospělých kvalitní, musí znát všechny kroky, jak sestavit vzdělávací akci a i následné kroky po ukončení. Dále se po něm chce, aby byl odborník na dané téma a uměl své vědomosti a dovednosti předat dál a to nejlépe zábavnou formou. Svou odborností si musí neustále prohlubovat i v praxi, se kterou musí být v neustálém kontaktu. To souvisí i s touhou neustále se rozvíjet, která musí být vzdělavateli vlastní. Profesionalitu respondenti ale také vnímají jako ideál, který nikdy neexistuje.

Na své cestě během kariéry se setkávají s různými způsoby, kterými je ověřována způsobilost vzdělavatelů dospělých. Vyplynulo, že jsou to především reference. I když někdy nemají takovou váhu, protože nejdou do hloubky. Přílišnou váhu nemají ani certifikáty. Ti, kteří v systému certifikací vidí smysl, uvádějí, že je důležité, aby vzdělavatel prošel zkouškou. Dalším způsobem ověření se ukázalo být osobní ověření.

Profesionalitu také vnímají jako něco, co by mělo být neustále doprovázeno vzděláváním a učením (se). Celoživotní učení pro ně představuje prvek, bez kterého to nejde. Způsobů, kterými se lze rozvíjet je více. Jako příklad lze uvést učení se od ostatních. Vzdělavatel musí chtít ale sám, je to něco, do čeho ho nelze nutit.

Ukázalo se, že důležitou roli hraje trh, který představuje prostředí, v němž se pohybují. Na trhu se pohybují vzdělavatelé, kteří si za svou práci nastaví různou cenu. Vyšší cena bývá pak zpravidla rovna vyšší kvalitě, ale nemusí to být pravidlem. Objevuje se ale také poptávka po raději nižší ceně na úkor kvality.

V opozici k profesionalitě pociťují respondenti v českém prostředí také nedostatečnou kvalitu. Příčinu spatřují zejména v tom, že vzdělavatelů dospělých je na trhu mnoho a tento vstup na trh není příliš legislativně ošetřen. Popisují pak zkušenosti se vzdělavateli, kteří vzdělávají bez zájmu a pouze předčítají prezentace. Nemají kolikrát ani zájem na sobě neustále pracovat.

Závěrem lze uvést dvě cesty, které respondenti vidí jako možnost, kam by se to mohlo ubírat dále, aby byla kvalita vzdělavatelů větší. První cestu lze charakterizovat jako volnou, bez vnějšího zásahu, kdy pouze trh vyselektuje nekvalitní vzdělavatele a kvalitní. Vidí jinými slovy v trhu přirozenou cestu selekce. Druhou cestou by mohlo být zavedení povinného vzdělání pro všechny formou složení například určité zkoušky. Nebo také vytvořením oficiální databáze, kdy zahrnutí do databáze by představovalo znak profesionality/kvality a zároveň prostředek k ověření referencí.

Autorka si je vědoma, že získané závěry nemají potenciál pro zobecnění na celou populaci. Jedná se pouze o vzhled na danou

problematiku od úzké skupiny vzdělavatelů dospělých. Na druhou stranu jsou data získaná od expertů z oboru. Dále si je také vědoma, že tento typ výzkumu je ovlivněn subjektivním pohledem samotného výzkumníka. Výsledky jsou vnímány jako podnět k diskusi nebo k následnému výzkumu.

## Závěr

Diplomová práce se věnovala tématu profesionalizace vzdělavatelů dospělých v souvislosti s profesním rozvojem. Problematika byla zvolena, protože celoživotní učení je stěžejní koncept současnosti. V kontextu celoživotního učení zastává vzdělavatel dospělých zásadní roli. Objevuje se vyšší poptávka po vzdělavatelích a jejich počet na trhu díky tomu roste. Otázkou je, kdo všechno může v České republice působit jako vzdělavatel dospělých a jaká je kvalita. Na situaci reaguje snaha o profesionalizaci vzdělavatelů dospělých jako proces za dosažení vyšší kvality. K tomu přispívá i zmiňovaný profesní rozvoj.

Na základě výše uvedeného byl pro diplomovou práci zvolen cíl analyzovat koncept profesionalizace vzdělavatelů dospělých a jejich profesního rozvoje. K naplnění cíle přispěly dvě části práce.

Teoretická část práce se věnovala objasnění konceptu celoživotního učení. Byl uveden vývoj od celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení a uvedeno, o čem pojednává současné pojetí s odkazem na konkrétní dokumenty. Dále se práce zabývala oblastmi spadajícími do celoživotního učení a ukotvení vzdělávání dospělých v rámci tohoto dělení. Následně pozornost patřila dospělému jedinci v procesu vzdělávání/učení (se), kdy byly představeny teorie, jak se lidé učí, stručně formy vzdělávání dospělých a jaká specifika se váží k dospělému jedinci. Další kapitola charakterizovala ideál vzdělavatele dospělých. Bylo uvedeno, kdo je to vzdělavatel dospělých a jaké může zastávat role. Analyzovány byly kompetence spadající do profilu vzdělavatele dospělých. Poslední kapitolou teoretické části byla pasáž týkající se profesionalizace vzdělavatelů dospělých. Nejprve bylo definováno, co je to profesionalizace z pohledu jednotlivých autorů. Zmapována byla

situace na pracovním poli v české republice, což ukázalo, kdo může vykonávat činnost vzdělavatele dospělých. Nakonec text představil pojetí profese vzdělavatelů dospělých v souvislosti s profesionalizací.

K naplnění cíle přispěla dále empirická část, v rámci níž byla stanovena hlavní výzkumná otázka: **Jak samotní vzdělavatelé dospělých vnímají profesionalitu jejich profese?** K zodpovězení výzkumné otázky a přispění lepšímu dosažení cíle byla hlavní výzkumná otázka rozšířena o tři oblasti. V empirické části byla představena metodika výzkumu, kde byl objasněn typ výzkumu, výzkumná metoda, výzkumný vzorek a postup, jímž byly získávány a zpracovávány data. Vyústěním práce je interpretace dat a jejich integrace zobrazena ve schématu.

Na hlavní výzkumnou otázku odpověděly kategorie získané z provedených rozhovorů. Na základě těchto kategorií lze konstatovat, že cesta k tomu stát se profesionálem znamenala start „hodím Tě do vody a plav“. Výzkum ukázal, že samotnému vzdělávání dospělých nepředcházelo žádné odborné vzdělání týkající se toho, jak vzdělávat dospělé. Veškeré vědomosti a dovednosti si respondenti doplňovali až postupem času. Ideál neboli profesionál byl vnímán jako zralá osobnost schopná empatie, naslouchání a potlačení vlastního ega. Je žádoucí, aby profesionální vzdělavatel dospělých byl odborníkem na dané téma se zkušenostmi z praxe, ve které se neustále pohybuje a udržuje tak rovnováhu mezi teorií a praxí. Aby byl ale také odborníkem na to, jak předat poznatky dál a uměl projektovat vzdělávací akci.

Ústředním tématem se ukázalo být vnitřní nastavení, touha se neustále vzdělávat. Profesní rozvoj jako strategie nezbytná nejenom k tomu stát se profesionálem, ale také jako nutnost, která by měla

vzdělavatele doprovázet po celou jeho kariéru. Vyplynulo, že o této cestě za dosažením profesionality by si měl každý rozhodnout ale sám.

Výpovědi dále odkryly, že ověřování způsobilosti vzdělavatelů probíhá v praxi především skrze reference, které jsou garanty kvality. Dále je to osobní prověření a téměř se nevyžaduje předložení certifikátů či jiných ověření.

Při popisu toho, jak vnímají samotní vzdělavatelé profesionalitu jejich profese, se objevilo i téma nekvalitních vzdělavatelů na českém trhu. Výzkum ukázal osobní zkušenosti se špatnou kvalitou, jako například vzdělavatele bez zájmu, co na to kašlou a pouze předčítají prezentace. Vyplynulo, že kvalitnější vzdělavatel rovná se zpravidla vyšší cena, což může ale také znamenat, že ne každý je ochoten takového vzdělavatele zaplatit. Někdy je pak volena přednostně nižší cena na úkor kvality.

Vyústěním pojetí situace na poli vzdělavatelů dospělých se zaměřením profesionalitu jsou dvě cesty, kudy by se to mohlo ubírat dál. Z dat vyplynulo, že jednou možnou cestou je ponechat to trhu. Tedy že v rámci trhu dojde k selekci kvalitních vzdělavatelů od těch nekvalitních. Není tedy třeba podnikat žádný zásah z vnějšku. Druhá možnost je skrze vnější zásah cestou jakéhosi oficiálního zahrnutí mezi profesionály. To by se mohlo dít například stanovením povinného základu pro všechny (splnění zkoušky, kurzu, získání certifikátu) nebo zahrnutím do nově vytvořené databáze vzdělavatelů dospělých. Do databáze by byli přijati pouze ověření vzdělavatelé, takže by fungovala jako garant kvality a prostředek ke sdílení referencí. Ať již certifikace či databáze by mohla být zprostředkována nejen skrze vzdělávací agentury, ale i univerzity.

Na základě uvedených závěrů je možné konstatovat, že cíle diplomové práce byly naplněny. Získané poznatky mohou být inspirací pro další diskuze či výzkumy.

# Seznam použitých zdrojů

## Literatura

1. ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
2. BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.
3. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1192-X.
4. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
5. BENEŠ, Milan. *Andragogika. Teoretické základy*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, s.r.o., 2003. ISBN 80-86432-23-8.
6. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
7. ČIHÁKOVÁ, Hana. *Osobnost lektora dalšího vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-51-4.
8. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
9. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-246-0139-7.
10. DVOŘÁKOVÁ Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7.
11. EGETENMEYER, Regina a Ekkehard NUISSL. *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning: Asian and European Perspectives*. Peterlang, 2010. ISBN 978-3.631-61298-9.



12. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
13. ILLERIS, Knud. *Transformative learning and identity*. Abingdon: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-83891-7.
14. JÍRA, O., RAMPOUCHOVÁ, J. a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-07-X.
15. KUBEŠ, M., D. SPILLEROVÁ a R. KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
16. LANGER, Tomáš. *Moderní lektor*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-9187-1.
17. MALACH, Josef. *Kapitoly z andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. ISBN 80-7042-245-9.
18. MALACH, Josef. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-945-3.
19. MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.
20. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1362-4.
21. MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
22. PALÁN, Zdeněk. *Základy Andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o., 2003. ISBN 80-86723-03-8.
23. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele 2., rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
24. PROCHÁZKA, Miroslav a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Pohled lektorů firemního vzdělávání na faktory úspěchu své vzdělávací činnosti*. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 2016, roč. 6, č. 2. ISSN 1804-526X.

25. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
26. RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
27. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.
28. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert Boskovice, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
29. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
30. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
31. TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0405-6.
32. TURECKIOVÁ, Michaela. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. ISBN 978-80-86723-80-8.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.
34. VETEŠKA, Jaroslav. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. Století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1.

## Elektronické zdroje

35. BIERMA, L. Laura. *Reflections on the Profession and Professionalization of Adult Education*. PAACE Journal of Lifelong learning, [online], 2011, č. 20, [cit. 29. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.iup.edu/ace/paace/v20-2011/>.
36. DESPOTOVIĆ, Miomir. *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem*. Studia paedagogica, [online], 2012, roč. 17, č. 1 ISSN 2336-4521, [cit. 2. 10. 2017]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/306>.
37. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení*. MŠMT, [online]. 2007, cit. [26. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>.
38. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání*. NÚV, [online], 2017, [cit. 30. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>.
39. JANÍK, Tomáš. *O potřebě integrace myšlenkových snah zaměřených k profesionalizaci učitelství: diskuze na okraj monotematického čísla pedagogiky č. 3 – 4/2010*. Pedagogika, [online], 2010, č. 3 – 4, ISSN 2336-2189, [cit. 20. 2. 2017]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=891&lang=cs>.
40. JARVIS, Peter. *Learning from Everyday Life*. HSSR, [online] 2012, roč. 1, č. 1, [cit. 26. 10. 2016]. Dostupné z: <http://hssrp.uaic.ro/?sectiune=5&positie=1>.
41. LANGER, Tomáš. *Určuje kvalitu vzdělávání pouze lektor?* NÚV, [online], 2017, [cit. 3. 2. 2017], Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/urcuje-kvalitu-vzdelavani-pouze-lektor>.

42. *Memorandum o celoživotním učení*. Zpravodaj, [online]. 2001, [cit. 23. 10. 2016]. Dostupné z:  
<http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.
43. MILANA, Marcella a Oleksandra SKRYPNYK. *Konceptualizace profesionality u vzdělavatelů dospělých*. *Studia paedagogica*, [online], 2012, roč. 17, č. 1, ISSN 2336-4521, [cit. 1. 2. 2017]. Dostupné z:  
<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/308>.
44. *Národní soustava povolání*. [online], nevedeno, [cit. 3. 2. 2017].  
Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>.
45. *Národní soustava povolání. Lektor dalšího vzdělávání*. [online], nevedeno, [cit. 3. 2. 2017]. Dostupné z:  
[http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11).
46. *Národní soustava povolání. Specialista vzdělávání a rozvoje zaměstnanců*. [online], nevedeno, [cit. 3. 2. 2017]. Dostupné z:  
[http://katalog.nsp.cz/karta\\_tp.aspx?id\\_jp=102148&kod\\_sm1=2](http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=102148&kod_sm1=2).
47. *Národní soustava kvalifikací*. [online], 2014, [cit. 3. 2. 2017]. Dostupné ze:  
<https://www.narodnikvalifikace.cz/>.
48. NEHYBA, Jan. *Tři inspirace od Petera Jarvise*. *Studia paedagogica*, [online], 2012, roč. 17, č. 1, ISSN 2336-4521, [cit. 20. 2. 2017]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/24/showToc>.
49. PEJATOVIĆ, Aleksandra. *Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?*. *Studia paedagogica*, [online], 2012, roč. 17, č. 1, ISSN 2336-4521, [cit. 10. 2. 2017]. Dostupné z:  
<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/307>.

50. SMÉKALOVÁ, Lucie a Naděžda ŠPATENKOVÁ. *Profesionalizace a profesní rozvoj lektora seniorského vzdělávání*. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, [online]. 2014, roč. 4, č. 2, ISSN 1804-526X, [cit. 2. 1. 2017]. Dostupné z: <http://lifelonglearning.mendelu.cz/archiv-cisel/25893->.
51. Zpravodaj VÚOŠ, [online], 2000, č. 10, [cit. 30. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2000/ZP0010a.pdf>

## Seznam obrázků, tabulek a schémat

Obrázek č. 1: Lektorské způsobilosti, s. 31

Tabulka č. 1: Pojmenování pracovníků ve vzdělávací oblasti, s. 26

Tabulka č. 2: Výzkumný vzorek – délka praxe ve vzdělávání dospělých,  
s. 54

Schéma č. 1: Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení, s. 17

Schéma č. 2: Schéma výsledných kategorií, s. 71

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Tazatelské schéma

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Příloha č. 3: Ukázka přepisu rozhovoru

## Přílohy

### Příloha č. 1: Tazatelské schéma

Hl. Jak samotní vzdělavatelé dospělých vnímají profesionalitu jejich profese?

A) Jak vzdělavatelé dospělých popisují cestu ke své profesi?

1. Jak byste popsal/a Vaši profesní historii jako vzdělavatel/ka dospělých?
2. Pociťujete vysokoškolský titul jako důležitou položku v životopise při výkonu této profese?
3. Potřeboval/a jste nějaká jiná osvědčení pro to, abyste vykonával/a tuto profesi?

B) Jak vzdělavatelé dospělých pohlíží na potřebu celoživotně se vzdělávat při této profesi?

4. Myslíte si, že je důležité neustále se vzdělávat jako vzdělavatel dospělých?
5. Co pro Vás konkrétně znamená profesní rozvoj?
6. Vidíte potřebu profesně celoživotně se vzdělávat z pohledu vzdělavatele dospělých jako něco, co by mělo být povinné?

C) Jak samotní vzdělavatelé dospělých vnímají kvalitu vzdělavatelů dospělých v ČR?

7. Jak by podle Vás měl vypadat vzdělavatel dospělých profesionál?
8. Jak vnímáte celkově kvalitu vzdělavatelů dospělých v ČR?
9. Co by se podle Vás mohlo změnit, aby měla tato profese větší úroveň?

10. Chtěl/a byste k tomuto tématu něco dodat?



## SOUHLAS S ÚČASTÍ NA DIPLOMOVÉ PRÁCI

**Téma: Profesionalizace a profesní rozvoj vzdělavatelů dospělých**

Výzkumník: Bc. Barbora Moravcová

Garant výzkumu: Doc. Mgr. Jana Poláčková Vašátková, Ph.D.

Pod záštitou: Univerzita Palackého v Olomouci, FF, Katedra sociologie,  
andragogiky a kulturní antropologie,

Tř. Svobody 26, 779 00 Olomouc

Vážená paní/ vážený pane.

Tímto bych Vás chtěla požádat o Váš cenný čas a spolupráci na mé diplomové práci. Diplomová práce se týká tématu: Profesionalizace a profesní rozvoj vzdělavatelů dospělých.

Podpisem tohoto dokumentu souhlasíte s uskutečněním rozhovoru na toto téma. Vámi poskytnuté informace budou sloužit pouze pro potřeby uvedené diplomové práce. Rozhovor bude zachycen na diktafon a přepis rozhovoru Vám bude poskytnut ke kontrole. Informace budou dále kódovány a tím bude zaručena anonymní účast. Výsledná podoba diplomové práce bude zveřejněna na internetu. Účast na diplomové práci je zcela dobrovolná. V průběhu rozhovorů, máte právo na určité otázky neodpovídat, nebo rozhovor kdykoliv ukončit bez udání důvodu.

Děkuji za případnou spolupráci.

Děkuji,  
Bc. Barbora Moravcová

V Olomouci, dne .....

Podpis komunikačního partnera

Příloha č. 3: Ukázka přepisu rozhovoru

**Vzdělavatel D**

T – Tazatel

1 VD – Vzdělavatel D

**Respondent č. 4**

**1 T: Já bych Vás nejdříve poprosila, jestli byste mi v krátkosti popsala  
2 cestu ke své profesi jako vzdělavatel?**

3 VD: Tak ona to není ani tak profese jako spíš koníček...aa a vedle mé  
4 práce. A cesta byl taková, že jsem byla oslovena jednou vzdělávací  
5 agenturou, jestli bych pro ně nechtěla na klíč připravit seminář na téma  
6 sociálního zabezpečení.

7 T: Mhh...

8 VD: A s tou organizací jsem navázala spolupráci i na jiná témata... a  
9 pak se naskytla možnost v druhé vzdělávací agentuře, třetí a už to tak  
10 jako hezky plynulo.. ale bylo to o náhodě, že mě oslovili.

**11 T: Takže spíš, jestli tomu správně rozumím, tak se vycházelo z toho,  
12 že Vy jste měla nějaký odborný zaměření a na základě toho Vás  
13 oslovili?**

14 VD: Ano.

**15 T: A při těch začátcích, když si vzpomenete, z čeho jste tak vycházela.**

16 VD: Hodně z praxe. A pak já mám všechny témata, kterým se věnuju i  
17 v rámci zaměstnání, protože [REDACTED]  
18 [REDACTED]..a takže rozpracovávám dál témata, která mám v kompetenci...  
19 takže, hodně, hodně ze své profese. No a samozřejmě z odborné  
20 literatury a ze zákonů, který jsem si sháněla sama.

21 **T: Mhh. A setkala jste se třeba někdy s tím, že by po Vás někdo chtěl**  
22 **nějaká osvědčení, co se týče lektorských dovedností?**

23 VD: Ano. A já jsem si i tady tím zvyšovala v rámci sebevzdělávání...,  
24 takže mám například za sebou dva seberozvojový kurzy a ten první už  
25 ani nevím, jak se ta vzdělávací agentura jmenovala, ale ten druhý byla,  
26 byl projekt od společnosti █████, která sama se zabývala vzděláváním  
27 dospělých a v rámci jednoho projektu oni sami vzdělávali lektory,  
28 takže i tady to jako mám. **T: Ale jak to popisujete, tak vy jste si tady**  
29 **ty kurzy dodělávala až později?**

30 VD: Jo.

31 **T: A když takhle mluvíte o tom sebevzdělávání, tak je to pro Vás**  
32 **něco důležitého při té profesi, nebo toho koníčku?**

33 VD: No určitě. Bez toho to nejde. Takhle, vím, že pro některý to není  
34 tak důležitý, ale pro mě to je hodně důležitý.

35 **T: A třeba takhle, když říkáte, že pro někoho to důležité není, tak**  
36 **narážíte tím na kvalitu vzdělavatelů dospělých v České republice?**

37 VD: Ano. Přesně tak. Mám za sebou sama jako účastník několik  
38 seminářů, několik, kdy lektor pouze sedí a čte z notebooku prezentace,  
39 který si připravil aaa... sice rádoby předá hodně informací, ale bez  
40 zájmu, bez výkladu, bez příkladů a tady to si myslím, že v současný  
41 době už tak jako není moc zajímavé.

42 **T: A napadá Vás třeba něco, jak by se to mohlo změnit? Aby ta**  
43 **kvalita byla lepší.**

44 VD: Mhh. Určitě typologií toho lektora. Možná i vzdělávací agentury  
45 kdyby lépe dbaly výběru.. a to nejenom tak, že vezmou zvučná jména,  
46 ale neví, jak sám lektoruje. Takže i vzdělávací agentura by mohla  
47 udělat nějaký.. mhhh..nějakou klasifikaci, ale já bych to viděla i tak,  
48 aby se omezila možnost rozšiřování různých vzdělávacích agentur. Na  
49 trhu jich je hodně. A takové ty malé, vzniklé.. například z různých

50 evropských projektů, tu kvalitu prostě neudrží.

51 **T: A když jste říkala, že ty vzdělávací agentury, že si nezjišťují od**  
52 **vzdělavatele tu jeho kvalitu, tak jakou máte zkušenost teda s tím, jak**  
53 **Vás si ověřovali?**

54 VD: Reference. Určitě, já si myslím, že to mám založené hlavně na  
55 referencích. A to jak, když spolupracuju s několika vzdělávacíma  
56 agenturami, tak i reference od účastníků, u který pak opakovaně  
57 slyším.. „Já jsem na Váš seminář přišla, protože už jsem na Vás byla a  
58 moc jste se mi líbila“..

59 **T: Mhh. A co se týče dokládání nějakých certifikátů, nebo něčeho**  
60 **takového?**

61 VD: Tak více méně to chtějí vždycky u toho prvotního, jinak si myslím,  
62 že po mně nikdo nic nechtěl. Já to uvádím v životopise, samozřejmě  
63 vždycky k těm programům, který jsou akreditovaný, já spolupracuju  
64 na akreditovaných seminářích... a tam u toho se dává životopis, takže  
65 tam to je vidět, takže agentura i sama vidí, jestli si doplňuju vzdělání,  
66 jestli ten seberozvoj tam je..., ale jinak po mně skutečně tak jako priority  
67 nikdo nic nechtěl.

68 **T: A třeba vnímáte to tak, že ten profesní rozvoj je teda něco, co by si**  
69 **ten vzdělavatel k tomu měl směřovat sám, nebo by to mělo být něco,**  
70 **co by mělo být povinné pro všechny**

71 VD: Já sama za sebe to mám tak, že by lektor měl sám. Vzdělávací  
72 agentura, která má rozšířený spektrum nabídky, není schopna tohle  
73 uhlídat.

74 **T: A když jsme se teda ještě bavily o tom, že ta kvalita není tak dobrá**  
75 **kolikrát, tak naopak by mě zajímalo, jak pro Vás vypadá vzdělavatel**  
76 **profesionál?**

77 VD: Nechte prezentace ze slajdu, má informace, dokáže ty informace

78 podat, reaguje na dotazy účastníků...minimálně, když už hnedka  
79 teďka neví odpověď, tak jenom tím, že si ji zjistí a mailem odešle  
80 správnou informaci samozřejmě...mhh...projev, hlas, příprava..  
81 dodržování mhh... dodržování rozvrhu, tady to všechno velmi  
82 důležitý je.

.....

96 **T: Dobře. A napadá Vás ještě něco, co Vy byste k tomu tématu chtěla  
97 dodat?**

98 VD: Teď už je to asi všechno.

99 **T: Dobře, tak Vám děkuju za rozhovor.**