

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**Filozofická fakulta**

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

**KULTURY V KARIÉROVÉM  
VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH**

Cultures in the Career Education of Adults

Disertační práce

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

15. prosince 2022

.....  
vlastnoruční podpis

Vojtěch Kořen





## ANOTACE

Předmětem předkládané práce je identifikace vysvětlovací schopnosti teorie kultur ve vzdělávání pro kariérové vzdělávání dospělých. Cílem je analýza kariérového vzdělávání dospělých s využitím teorie kultur ve vzdělávání (Leirman, 1993, 1994, 1996, 2009), teorie dimenzí učení (Illeris, 2004a, 2004b, 2007, 2008, 2015) a její aplikace v koncepci *Learning triangle* (Illeris, 2003, 2007, 2009, 2015). Základní výzkumnou otázkou je, zda lze porozumět realitě kariérového vzdělávání dospělých aplikací uvedených teorií a konceptů. Jak ovlivňují kultury ve vzdělávání deklarované cíle vzdělávání, a jak jsou jimi ovlivňovány role a pozice těch, co učí (vzdělavatelé) a role a pozice těch, co se učí (vzdělávaní)? Postup odpovědi na uvedené otázky reprezentuje typologická metoda aplikovaná na typologizaci kariérového vzdělávání dospělých pomocí třídících, kategorizačních kritérií Leirmanovy teorie.

**Klíčová slova:** Kultury ve vzdělávání, Walter Leirman, Learning triangle, dimenze učení, Knud Illeris, typologie, typologizace, kariéra, kariérové vzdělávání, kariérový rozvoj, kompetence, vzdělávání dospělých, andragogika, vzdělávání, učení, teorie vzdělávání

## ABSTRACT

The subject of the presented work is the identification of the explanatory ability of the theory of cultures in education for the career education of adults. The goal is the analysis of adult career education using the theory of cultures in education (Leirman, 1993, 1994, 1996, 2009), the theory of learning dimensions (Illeris, 2004a, 2004b, 2007, 2008, 2015) and its application in the Learning triangle concept (Illeris, 2003, 2007, 2009, 2015). The basic research question is whether the reality of career education for adults can be understood by applying the above theories and concepts. How do cultures in education affect the stated goals of education, and how are they affected by the roles and positions of those who teach (educators) and the roles and positions of those who learn (educated)? The process of answering the above questions is represented by the typological method applied to the typology of adult career education using the sorting and categorizing criteria of Leirman's theory.

**Keywords:** Cultures in education, Walter Leirman, Learning triangle, dimensions of learning, Knud Illeris, typology, career, career education, career development, competence, adult education, andragogy, education, learning, educational theory



## OBSAH

<b>Anotace</b> .....	- 3 –
<b>Úvod</b> .....	- 9 –
<b>1 Teoretická konceptualizace</b> .....	- 12 –
1.1 Vymezení klíčových pojmů .....	- 12 –
1.2 Kariérově orientované vzdělávání .....	- 16 –
1.2.1 Theory of Work Adjustment (René V. Dawis) .....	- 16 –
1.2.2 Theory of Vocational Personalities in Work Environments (J.L. Holland) .....	- 17 –
1.2.3 Theory of Career anchors (E. H. Schein) .....	- 18 –
1.2.4 Theory of Circumscription and Compromise (Linda S. Gottfredson) .....	- 19 –
1.2.5 Theory and Practice of Career Construction (Mark L. Savickas) .....	- 20 –
1.2.6 Social Cognitive View of Career Development (R. W. Lent) .....	- 23 –
1.2.7 Shrnutí části 1.2. (Kariérově orientované vzdělávání) .....	- 25 –
<b>2 Leirmanova teorie kultur ve vzdělávání</b> .....	- 28 –
2.1 Krátký exkurz do Leirmanova díla spojeného s kulturami ve vzdělávání .....	- 28 –
2.2 Čtyři kultury ve vzdělávání .....	- 31 –
2.3 Souvislost kultur ve vzdělávání s kariérovým vzděláváním .....	- 42 –
2.4 Kultury ve vzdělávání jako ideální typy .....	- 43 –
<b>3 Illerisova teorie dimenzí učení a learning triangle theory</b> .....	- 47 –
3.1 Tři dimenze učení .....	- 47 –
3.2 Rozvoj kompetencí .....	- 49 –
3.3 Trojúhelník učení .....	- 51 –
3.4 Illerisových teoretické závěry, důsledky pro kariérové vzdělávání .....	- 53 –
<b>4 Learning triangle v Kulturách ve vzdělávání</b> .....	- 56 –
4.1 Ideální konfigurace Learning triangle ve vztahu ke Kulturám ve vzdělávání .....	- 58 –

<b>5</b>	<b>Analýza kariérově orientovaného vzdělávání</b>	- 61 –
5.1	Důvody pro volbu typologické metody	- 62 –
5.2	Design výzkumné procedury	- 64 –
5.3	Typologizace vzdělávacích akcí	- 78 –
5.3.1	Model vyhodnocování míry shody teoretického a empirického typu	- 79 –
5.3.2	Školení „Situační leadership“	- 81 –
5.3.3	Školení „Hodnocení podřízených“	- 85 –
5.3.4	Přednáška: „Inspirativní leadership“	- 88 –
5.3.5	Individuální coaching	- 92 –
5.3.6	Test platnosti (konfirmace)	- 96 –
5.3.7	Závěr o typech	- 99 –
<b>6</b>	<b>RESUMÉ</b>	- 101 –
6.1	Proč vlastně kultury v kariérovém vzdělávání	- 101 –
6.2	Kultury ve vzdělávání a typologie kariérového vzdělávání	- 103 –
6.2.1	Kulturní (ne)kompatibilita	- 103 –
6.2.2	Nutnost otevřenosti	- 105 –
6.3	Závěrem	- 105 –
	<b>Seznam obrázků, schémat a grafických přehledů</b>	- 109 –
	<b>Seznam příloh</b>	- 110 –
	<b>Reference</b>	- 111 –

<b>Přílohy</b> .....	- 119 –
1 Situační leadership – Profil vzdělávací akce .....	- 121 –
2 Situační leadership – Přepis záznamů z dotazování účastníků .....	- 123 –
3 Situační leadership – Přepis pracovních poznámek lektora .....	- 129 –
4 Hodnocení podřízených – Profil vzdělávací akce; strana .....	- 132 –
5 Hodnocení podřízených – Přepis záznamů z dotazování účastníků .....	- 134 –
6 Hodnocení podřízených – Přepis pracovních poznámek lektora .....	- 141 –
7 Inspirativní leadership – Profil vzdělávací akce .....	- 137 –
8 Inspirativní leadership – Přepis záznamů z dotazování účastníků .....	- 146 –
9 Inspirativní leadership – Přepis pracovních poznámek lektora .....	- 153 –
10 Individuální coaching – Profil vzdělávací akce .....	- 157 –
11 Individuální coaching – Přepis záznamů z dotazování účastníků .....	- 159 –
12 Individuální coaching – Přepis pracovních poznámek lektora .....	- 166 –



## ÚVOD

Předmětem předkládané práce je identifikace vysvětlovací schopnosti teorie kultur ve vzdělávání pro kariérové vzdělávání dospělých. Cílem je analýza kariérového vzdělávání dospělých s využitím teorie kultur ve vzdělávání (Leirman, 1993, 1994, 1996, 2009), teorie dimenzí učení (Illeris, 2004a, 2004b, 2007, 2008, 2015) a její aplikace v koncepci *Learning triangle* (Illeris, 2003, 2007, 2009, 2015). Základní výzkumnou otázkou je, zda lze porozumět realitě kariérového vzdělávání dospělých aplikací uvedených teorií a konceptů? Jak ovlivňují kultury ve vzdělávání deklarované cíle vzdělávání, a jak jsou jimi ovlivňovány role a pozice těch, co učí (vzdělavatelé) a role a pozice těch, co se učí (vzdělávaní)? Postup odpovědi na uvedené otázky reprezentuje typologická metoda aplikovaná na typologizaci kariérového vzdělávání dospělých pomocí třídících, kategorizačních kritérií Leirmanovy teorie.

Teorie Waltera Leirmana konceptualizuje, i když ne výhradně, poměrně širokou interpretaci kultur ve vzdělávání pro vzdělání a učení. Illerisovy teorie dimenzí učení a *Learning triangle* zase velmi dobře umožňují systematicky analyzovat mechanismy (vztahový, informační, rozvojový), dimenze (kognitivní, motivační, sociální) a východiska vzdělávání a učení (kultury) v úrovni mezosociální a mikrosociální. S využitím možnosti kombinovat obě perspektivy lze proto nahlížet na kariérové vzdělávání dospělých komplexněji. Zatímco teorie kultur ve vzdělávání poskytují široký rámec celému tématu, koncepce dimenzí učení poskytuje pomyslný sociální mikroskop, který umožňuje detailní analyzování sledovaných proměnných v individuální úrovni. Tento holisticko-syntetický přístup lze v perspektivách andragogického výzkumu považovat za více než vhodný. Andragogika, uvažujeme-li o ní jako o funkcionálně zaměřené vědě, je totiž disciplínou syntetizující s výrazně holistickou orientací náhledu na dospělého člověka v situacích jeho adaptace, socializace, profesionalizace a personalizace skrze vzdělávání a učení a v rámci něj.

Kromě studia a analýzy výše uvedených teorií je za hlavní nástroj zkoumání zvolena typologická analýza. Už sám Leirman své kultury ve vzdělávání konstruuje jako víceméně ideální typy<sup>1</sup>. Skrze ně lze za určitých okolností analyzovat různé vzdělávací situace a v ideálním případě by je mělo být možné i typologicky kategorizovat a třídít. Srovnáváním Leirmanových ideálních typů s různými vzdělávacími situacemi lze zjistit, zda mezi nimi existuje shoda, případně do jaké míry dochází k jejich překrývání a variabilním konstelacím. Proto je v použité typologizaci primárně využíván konfirmační přístup, který umožňuje teoreticky konstruované ideální typy konfrontovat s empirickými daty (Radičová, 1991,

---

<sup>1</sup> Ideálním typem je zde v duchu Weberovské tradice myšlen teoretický konstrukt (srov. Weber, 1942; Weber, 1998).



s. 28-29). Záměrem je zároveň přinést ilustrativní příklad možné typologizace vzdělávacích akcí, která by umožňovala jejich kategorizaci a posuzování ve vztahu k cílům, prostředkům, formám a ve výsledku i evaluaci vzdělávání.

Zvolené koncepce Leirmana a Illerise umožňují teoretickou konceptualizaci a vymezení teoretického rámce práce. Zkoumání vybraných typologických kategorií a typů vzdělávacích akcí pak umožňuje transpozici teoretické perspektivy do perspektiv praktické andragogiky. A zpětně, koncepčně analyzovaná empirická perspektiva praktické andragogiky (konkrétních reálných andragogických intervencí) umožňuje zkvalitňovat teoretické poznatky fenoménů učení a vzdělávání dospělých, a tím opět vice versa zkvalitňovat praxi.

**Pro celou práci jsou klíčová následující východiska:**

1. Vychází ze tří hlavních činitelů (mechanizmů) kariéry, a to rozvojového mechanismu (získávání kompetencí pro kariéru / ke kariéře), informačního mechanismu (informace o potenciálu jedince, potenciálu prostředí a potřebách prostředí) a vztahového mechanismu (vztahy s těmi kdo rozhodují a s těmi kdo je ovlivňují). Vzdělávání prostřednictvím učení primárně zvyšuje kompetence (rozvojový mechanismus), ale také poskytuje prostředí (organizaci) informace o jednotlivci (informační mechanismus). Rozvojové úkoly, proces vzdělávání, učení a pracovní zkušenosti, kromě rozvoje kompetencí také rozvíjejí vztahy (vztahový mechanismus) těch co se učí s těmi od koho se učí a s těmi, kdo hodnotí rozvoj jejich kompetencí (srov. Bagdadli & Gianecchini, 2019, s. 361-365).
2. Učení zahrnuje zpravidla tři dimenze: kognitivní (znalosti), emoční (pocity a motivace) a sociální (komunikace a kooperace). Všechny jsou zakotveny v sociálně situovaném kontextu. Proto je vedle, psychologického procesu zpracování a osvojování znalostí a dovedností, klíčovým činitelem učení a vzdělávání je interakce mezi tím kdo se učí a jeho sociálním, kulturním a materiálním prostředím (Illeris, 2004a, 2004b, 2007, 2015).
3. Směřování vzdělávání je vychází nejen z existující úrovně a rozsahu poznání, a společenského řádu, ale i ze sdílených i individuálních ideálů, hodnot a kultury jako celku (srov. Bauman, 2020, 2021; Brezinka, 1992; Liessmann, 2009), tedy jednodušeji z charakteristik učení v rámci vzdělávací akce a z charakteristik učících se (Baert, De Rick & Van Valckenborgh, 2006).
4. Pro porozumění praxi kariérového vzdělávání se z výše uvedených předpokladů nabízejí existující čtyři ideální typy kultur ve vzdělávání (Leirman, 1993, 1996, 2009). Každá z nich má specifický náhled na primární účel vzdělávání, pozici a roli toho, kdo učí a pozici a roli toho, kdo se učí. Pomocí těchto kategorií (účel, pozice a role), je možné klasifikovat každé kariérové vzdělávání.

5. Mechanizmy působící na kariéru (rozvojový, informační, vztahový), dimenze učení (kognitivní, motivační, sociální) a kultury ve vzdělávání vytvářejí kontext kariérového vzdělávání.

Z perspektivy těchto východisek, která jsou podrobněji zdůvodněna a rozpracována v částech 1 až 3, vychází logika řešení celé práce a přístupu ke zkoumaným fenoménům.

**Práce se skládá z šesti hlavních částí:**

- 1. Kariéra, kariérový rozvoj a kultury a dimenze vzdělávání**

Smyslem této části je uvedení do problematiky, konceptualizace pojmů a obecné vymezení souvisejících teoretických koncepcí kariérového vzdělávání.

- 2. Kariérové vzdělávání dospělých a Leirmanova teorie kultur ve vzdělávání**

Účelem této části je vymezení, teoretické ukotvení, kategorizace zkoumaných jevů a operacionalizace vybraných závěrů Leirmanovy teorie kultur ve vzdělávání.

- 3. Kariérové vzdělávání dospělých a Illerisovy dimenze učení a learning triangle**

Cílem této části je vymezení, teoretické ukotvení, kategorizace zkoumaných jevů a operacionalizace vybraných závěrů Illerisovy teorie dimenzí učení, rozvoje kompetencí a koncepce *Learning triangle* (trojúhelník učení).

- 4. Learning triangle v kulturách ve vzdělávání**

Smyslem této části je syntetizující propojení poznatků a závěrů Leirmanovy a Illerisovy teorie s ohledem na předmět práce, kterým je provázanost kultur ve vzdělávání s kariérovým vzděláváním dospělých.

- 5. Typologizace kariérově orientovaného vzdělávání**

Úkolem této části práce je analýza a následná typologizace vybraných akcí kariérového vzdělávání dospělých a jejich porovnání s typy (kulturami) vzdělávání prostřednictvím operacionalizovaných kategorií (kategorizační indikátory) Leirmanovy teorie.

- 6. Resumé**

Zde jsou sumarizována hlavní zjištění a závěry práce a jsou zde také definovány důležité otázky pro budoucí možné směřování výzkumu v této oblasti.

Výše uvedené části tvoří zároveň základní strukturu práce.

## 1 TEORETICKÁ KONCEPTUALIZACE

### 1.1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

Kariéra, i přesto že se to tak může v současnosti jevit, není čistě jen fenoménem industriální a postindustriální éry, ale vzhledem k její výraznější variabilitě v těchto obdobích, nabývá její studium právě v těchto obdobích na významu. Bauman uvádí, že ve vztahu ke kariéře, která v podstatě vyjadřuje určitou cestu, milníky a cíle v rámci sociální mobility, je vhodné neopomenout různou míru této mobility v různých společenských uspořádáních. Jiná je úroveň a dynamika sociální mobility v prostředí feudální společnosti, jejíž sociální prostor je výrazně determinován sociálními statusy „děděnými po předcích“ a jiná v prostředí společnosti kapitalistické, komunistické, utopické atd. (srov. Bauman, 1967, s. 9-11).

Slovo kariéra je odvozeno z francouzského *carrière* – dráha. Lze ji obecně definovat jako dráhu směřující k cílové socio-profesní pozici (srov. Armstrong & Stephens, 2005; Bělohávek, 1996; Schein, 1971; Schein, 1978; Schein, 2010; Illeris, 2003; Šimek, 1996 ad.). Podle Baumana (1967) má kariéra tři odlišné významy. Je termínem sociologickým, užívaným ve výpovědích o určité sféře objektivních společenských faktů (fixace nebo změna sociální pozice). Je termínem ideologickým – označuje individuální modely životního úspěchu, které však mají svoje sociální zdroje, a které usměrňují lidské jednání a snažení. A je termínem morálním, spjatým s jistým systémem hodnocení životních postojů, vztahů k okolí a závazků, jaké z těchto vztahů vyplývají, nebo naopak vyplývat nemají (srov. Bauman, 1967, s. 8-9). Kariéra je z tohoto pohledu tedy i faktem kulturním, kulturou ovlivněným.

Na kariéru lze nahlížet přinejmenším ze dvou různých perspektiv. První je perspektiva individuální (individuální kariéra). Studia, která se jí zabývají řeší psychologické aspekty kariéry (interní zájmy, potřeby, orientace, motivace, předpoklady, vůle, prožívání, vývoj), kulturně sociální aspekty (hodnoty, symboly, zvyky, společenský status, rituály, sociální mobilita, socializace), sociálně-psychologické aspekty (role, skupina, přijetí, vyloučení, status) a edukační aspekty (vzdělávání, výchova, učení). Druhou možnou perspektivou, kterou se kariérní studia zabývají, je pohled na kariéru jako fenomén organizační (organizační kariéra). Zde jsou řešeny aspekty organizační (plánování kariéry, řízení kariéry), ekonomické (hodnota, investice, rentabilita, zaměstnanost) a edukologické (vzdělávání, profesionalizace, kvalifikace). Obě perspektivy, organizační i individuální se v celé řadě situací přirozeně prolínají (srov. Bagdadli & Gianecchini, 2019; Baruch, Szúcs, & Gunz, 2015; Haenggli & Hirschi, 2020; McIlveen, 2009; Savickas & Porfeli, 2012; Illeris 2008 ad.).

Organizační a individuální kariéra jsou propojenými entitami, jak zdůrazňují v přehledové studii zaměřené na organizační management kariéry a objektivní kariérní úspěch Silvia Bagdadli a Martina Gianecchini (2019, s. 354), protože organizační investice

se v průběhu času proměňují v individuální úspěchy, které jsou výchozím bodem pro další kariérní rozvoj a základem pro výběr těch, kteří postoupí v hierarchii organizace, jsou-li zaměřeni na hierarchický postup, což není vždy zájmem všech, kteří pracují na své kariéře, jak uvádějí autorky v limitech své studie.

Kariérový rozvoj je procesem adaptace člověka v sociálním prostředí. Výkon určitého povolání je prostředkem sociální integrace, určitou strategií pro začlenění se do společnosti a udržení pozice (role) (srovnejte: Savickas & Porfeli, 2012, s. 661). Individuálním smyslem kariéry je tedy, mimo jiné, dosažení takové socio-profesní pozice, která umožňuje jedinci naplňovat jednotlivé parametry vlastního sociálního statusu (srov. Bauman, 1967; Šimek, 1996; Illeris, 2004b ad.). Organizačním smyslem kariéry, je-li o něm uvažováno, je obsazení konkrétní pracovní pozice člověkem, který bude pro její výkon vybaven požadovanými kvalifikacemi a kompetencemi.

Podle Bagdadli a Gianecchini (2019, s. 356) kariérní úspěch může být jak subjektivní, odkazující na spokojenost jednotlivce s aspekty jeho kariéry (Greenhaus, Parasuraman & Wormley, 1990), tak objektivní, odkazující na hmatatelné profesní výsledky hodnocené ostatními (Judge, Cable, Boudreau & Bretz, 1995). Subjektivní kariérní úspěch je pro organizace, pro které je primárním smyslem kariérového řízení zvýšení efektivity, adaptability a produktivity, vedlejším produktem tohoto procesu.

Mluví-li o kariéře Savickas (2005), popisuje ji jako profesní chování a zkušenost. Podle jeho *Career construction theory* jednotlivci konstruují svou kariéru tím, že vkládají význam svému profesnímu chování a profesním zkušenostem (zvýznamňují je). Zatímco objektivní definice kariéry označuje pořadí pozic, které člověk zastává od školy do důchodu, subjektivní definice, používaná v této teorii, není součtem, ale spíše skládáním pracovních zkušeností do celku, který vytváří celkový (smysluplný) příběh. Z toho lze dovodit, že Savickas ve uvedené teorii kariéru vztahuje především k profesní dráze. Ta je však od dráhy životní prakticky neoddělitelná, proto redukováním kariéry na profesní dráhu nelze pokrýt celou šíři tohoto fenoménu. Navíc sociální realita, ve které je podle Savickase kariéra konstruována, nezahrnuje pouze svět práce a profese, ale celkový kontext, v němž se člověk nachází. Savickas sám uvádí, že jedinci konstruují interpretaci reality, ale ne realitu jako takovou (realitu samu o sobě). Proto tedy ani fenomén kariéry nelze na pouhou profesní dráhu redukovat, a to nezávisle na tom, zda je pouze skrze profesní dráhu interpretována.

Ať už se díváme na kariéru jako na fenomén individuální nebo organizační, oba se setkávají na poli sociálním (srov. Bauman, 1967, 2020; Brown & Lent, 2005; Savickas & Porfeli, 2012 ad.). Na kariéru lze tedy pohlížet jako na jev individuální, který skrze realizaci v rámci organizací, prostupuje společenských prostorem (celkem i jeho částmi).

Kariéra, podobně jako syntetický status, nemá jednoznačně vymezený cílový stav. Důvodem je dynamická proměnlivost povahy jejích cílů, která je ovlivňována jedincem<sup>2</sup> i kontextem, ve kterém se nachází. Proto jsou cíle kariéry spíše než finálními destinacemi pouze dílčími (byť často zásadními) milníky životní dráhy (srov. Bauman, 1967, Baruch, Szűcs, & Gunz, 2015; Bělohlávek, 1996; Schein, 2010; Savickas & Porfeli, 2012 ad.). Při respektování poznámky o nemožnosti jednoznačně vymežit cílový stav životní dráhy směřující k socio-profesní pozici, tedy kariéry, lze pojem milníky kariéry pro zjednodušení substitučně nahrazovat pojmem cíle kariéry.

Kariéra je projevem sociální mobility v rámci sociálního prostoru (Bauman, 1967). Tím může být zároveň jak konkrétní organizace, tak společnost v širším slova smyslu. O kariéře lze mluvit nezávisle na tom, zda se odehrává uvnitř jedné organizace, mezi různými organizacemi (Baruch, Szűcs, & Gunz, 2015 hovoří v tomto kontextu o tzv. „butterfly career“) nebo kariéru mimo formální organizace. Vždy se totiž jedná o sociální prostor.

Aby mohlo dojít k ozřejmění důvodů, proč jsou s pojmem kariéra úzce spojovány další ústřední kategorie této práce (vzdělávání a učení), je důležité vymezení možných způsobů (mechanizmy), kterými je kariérových cílů možno dosahovat. Patří mezi ně například:

1. Vlastní aktivita – angažovanost, dosahování výsledků
2. Využití sociálního kapitálu – Kontakty, známosti a vazby, včetně těch, které získáváme a budujeme v rámci vzdělávání, jsou často klíčovou podmínkou pro získání požadované pozice (Keller & Tvrđý, 2008). Nejde však pouze o znalosti, ale především o jejich využívání v adekvátním sociálním kontextu. Vnímání adekvátnosti je na sociálním kapitálu závislé, protože sociální kontext ovlivňuje charakter sdílených hodnot a míru jejich sdílení (Kessels & Poell, 2004). Sociální kontext, který je jednou z klíčových dimenzí učení, ovlivňuje uplatnitelnost sociálního kapitálu; Je existujícím sociálním kapitálem ovlivňován a zároveň jej může vytvářet (srov. Baruch, Szűcs, & Gunz, 2015; Illeris 2008 ad.).
3. Získání a využití kompetencí, které jsou pro zastávání nebo získání dané (cílové) socio-profesní pozice nezbytné (Plamínek & Fišer, 2004). Podle Illerise (2008) kompetence přispívají k uplatňování formálních kvalifikací v konkrétních situacích, mezi které přirozeně patří i situace změny socioprofesní pozice (kariéry). Výchozím bodem pracovní kompetence je pak individuální úroveň schopnosti a připravenosti čelit měnícím se výzvám zaměstnání (srov. Illeris, 2008).

---

<sup>2</sup> Je užitečné doplnit, že kromě individuálních dispozic jedince (fyzických, psychických, sociálních a kulturních) je vhodné uvažovat i o jeho dispozicích transformačních, nebo ještě lépe dispozicích k transformaci. Tato dispozice ovlivňuje jak učení jedince ve vztahu k jeho procesu a průběhu, tak orientaci jedince na učení samotné i na jeho formy (srov. Mezirow, 1991, 2009 ad.).

Je důležité uvědomit si, že jak vlastní aktivita, tak využití sociálního kapitálu, jsou proměnné, které jsou závislé na existenci a využívání kompetencí. Vlastní aktivita (angažovanost, výkonnost) či využívání sociálního kapitálu (kontakty, známosti, vazby) jsou ve vztahu ke kariéře funkcemi instrumentálními. Existující kompetence jsou funkcí terminální.

Kompetence<sup>3</sup> jsou proto (vědomě i nevědomě) důležitým faktorem ovlivňujícím socio-profesní uplatnění člověka (Plamínek & Fišer, 2004). Kompetence, informace a vztahy zprostředkovávají propojení mezi praxí organizační kariéry a objektivním kariérním úspěchem (Bagdadli & Gianecchini, 2019). Zatímco kvalifikace lze do určité míry chápat a považovat za „objektivní“ kvality, kompetencím je vlastní, že zahrnují osobní a kolektivní motivace, emoce a angažovanost a jejich praktická hodnota do značné míry závisí na pozitivním zájmu a přístupu společnosti (srov. Illeris, 2008, s. 2).

I k vlastní aktivitě, díky které je dosahováno výsledků nebo se projevuje v angažovanosti jedince, je potřeba určitých kompetencí, stejně tak i k využívání sociálního kapitálu. I přesto, že pouhé kompetence nejsou podmínkou postačující, rozhodně je lze považovat za podmínku nutnou.

Zásadním parametrem, který ovlivňuje jejich funkčnost ve vztahu ke kariéře, je jejich využívání tzn. aktivizovaná, realizovaná dovednost (srov. Plamínek & Fišer, 2004). Kompetence lze získávat, rozšiřovat a prohlubovat učením; tedy za předpokladu, že neexistuje nějaký objektivní faktor, který by učení bránil nebo by jej nějak omezoval (biologické, psychologické nebo sociální bariéry) (Illeris, 2007). Kompetence jsou ve vztahu k rozvoji kariéry klíčové navíc kvůli tomu, že na rozdíl od kvalifikace, vybavují jedince především potenciálem ke zvládnutí různých variant budoucích životních (pracovních) výzev (Illeris, 2008).

Protože každé vzdělávání vybavuje (někdy více úspěšně, jindy méně) kompetencemi, které lze uplatnit při získávání nebo udržení konkrétní socio-profesní pozice/pozic, lze tedy podstatě v každém vzdělávání nalézt jeho provázanost s kariérou. Vzdělávání „pro kariéru“ může nabývat jak podoby funkcionální, tak podoby intencionální. Kariérově orientovaným vzděláváním je myšleno vzdělávání, jehož primárním, záměrným účelem je vybavení vzdělávaných takovými kompetencemi a v takové jejich kvalitě, které jsou nezbytné pro dosažení či upevnění konkrétní socio-profesní pozice nebo pozic. Analogicky k tomu je potom kariérově orientované učení vymezeno jako takové učení, jehož hlavním účelem (byť i třeba skrytým či neuvědomovaným) je získání, prohloubení či rozšíření kompetencí nezbytných pro získání či upevnění socio-profesní pozice nebo pozic.

---

<sup>3</sup> Považuji za vhodné doplnit, že termínem „kompetence“ zde není myšleno formální zmocnění k výkonu institucionalizované funkce, ale individuální připravenost (kognitivní, psychomotorická a volní) k řešení různých situací životních, a tedy i pracovních situací.

## 1.2 KARIÉROVĚ ORIENTOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Zabýváme-li se fenoménem kariérově orientovaného vzdělávání, je užitečné uvést alespoň několik stěžejních teorií, které se touto problematikou aktuálně zabývají. Poměrně rozsáhlá přehledová studii „*Career development and counseling: Putting theory and research to work*“ (Brown & Lent, 2005) uvádějí pět klíčových teoretických koncepcí:

- Theory of Work Adjustment (René V. Dawis, 2005; Dawis & Lofquist, 1984)
- Theory of Vocational Personalities in Work Environments (John Lewis Holland, 1997)
- Theory of Circumscription and Compromise (Linda S. Gottfredson, 1999; 2003; 2005)
- Theory and Practice of Career Construction (Mark L. Savickas, 1997a; 1997b; 2005; Savickas, & Porfeli, 2012)
- Social Cognitive View of Career Development and Counseling (Robert W. Lent, 2005; 2013; Lent, Brown, & Hackett, 1994)

Z nich v podstatě vychází většina aktuálně využívaných přístupů v oblasti kariérového vzdělávání, rozvoje a poradenství. Autoři / editoři publikace S. D. Brown a R. W. Lent (2005) na téměř sedmi stech stranách představují jak samotné výše zmíněné teoretické koncepce, tak praktické rozměry jejich aplikací v praxi kariérového vzdělávání, rozvoje a kariérového poradenství. Uvedených pět klíčových koncepcí je možné ještě doplnit šestou, a to teorií kariérových kotev E. H. Scheina (1971; 1978; 2010), která je do přehledu rovněž zahrnuta.

Výše zmíněné teorie jsou rozšířeny o interpretaci koncepcí zásadních pro tuto práci a sice Leirmanovu teorii kultur ve vzdělávání (Leirman, 1994, 1996, 2009) a Illerisovu teorii dimenzí učení (Illeris, 2004a, 2004b, 2007, 2008, 2015) a její aplikaci v koncepci *Learning triangle* (Illeris, 2003, 2007, 2009, 2015). Těmto koncepcím jsou věnovány kapitoly 2 a 3.

### 1.2.1 THEORY OF WORK ADJUSTMENT (RENÉ V. DAWIS)

Podle *Theory of Work Adjustment* (Dawis & Lofquist, 1984; Dawis, 2005 ad.) je kariéra vždy produktem (ovlivňovaným i ovlivňujícím) interakce člověka s prostředím. To, jestli lze naplnit kariérové očekávání člověka, je závislé na jeho kompetencích, motivaci a míře kompatibility jeho znalostí, dovedností a motivace s očekáváním a potřebami prostředí, v němž má být kariéra naplňována. Protože člověk kompetence získává v procesu učení, je pro kariéru rovněž důležitá jeho připravenost k učení (abilita, motivace) a podmínky prostředí, které učení umožňují. Kariéra je ovlivňována tím, jaké reakce (v jedinci i prostředí) vyvolává jejich vzájemná interakce. Ochota učit se je závislá na míře a zaměření motivace, uvědomění si užitečnosti učení a vnímání adekvátnosti časových, mentálních a materiálních investic jedince do učení. Soulad přináší uspokojení a nesoulad vyvolává změnu chování. Pro pochopení kariérových zájmů je ale důležité respektovat, že lidé jako individua jsou rozdílní. Mají rozdílné zájmy, preference, potřeby a různé možnosti a schopnosti interagovat

s prostředím a z této interakce těžit. Proto i kariéry a vnímání jejich úspěšnosti nezávisí ani tak na míře objektivit měřitek úspěchu, jako spíše na míře kompatibility subjektivních hodnot jedince a prostředí, v němž je kariéra naplňována. Pro shodu jedince a prostředí je klíčové nalézt shodu v kariérovém zájmu. Je-li zájem rozdílný (jedinec preferuje něco jiného než prostředí anebo naopak), dochází ke snížené ochotě učit – na straně prostředí – a učit se – na straně jedince. Ve vztahu ke kariéře je tedy nutné nejen učit se rozvíjet vlastní schopnosti a dovednosti, ale také se učit o svých potřebách, hodnotách, zájmech, možnostech a eventuálním potenciálu k jejich vlastnímu rozvoji a změně. Mají-li vzdělavatelé usnadnit těm, kdo se učí sebepoznání, musí být nejprve experty na posuzování potřeb, hodnot, dovedností a schopností na základě pozorování a běžně dostupných informací. Musí vědět, jak naučit sebehodnocení (srov. Dawis, 2005, s. 3-23).

### **1.2.2 THEORY OF VOCATIONAL PERSONALITIES IN WORK ENVIRONMENTS (J.L. HOLLAND)**

Podle *Theory of Vocational Personalities in Work Environments* (Holland, 1997; Spokane & Cruza-Guet, 2005) je klíčová shoda individuálního profilu charakteristik a preferencí jedince s potřebami a preferencemi kariérové pozice. Hollanda (1997) definoval šest profesních typů a k nim paralelně šest typů pracovních prostředí. Jde o typ: Realistický (R), Investigativní (I), Umělecký (A), Sociální (S), Podnikavý (E) a Konvenční (C). Nikdo není nositelem pouze jediného typu. Individuální preference jedince jsou vytvářeny unikátností kombinace jednotlivých typů, jejich vzájemným působením a kontextuální dominancí.

Každý z typů je nositelem specifických projevů, které vůči sobě mohou být v kontradikci, proto dochází nejčastěji ke kombinaci tří vybraných, které se doplňují nebo si přinejmenším neodporují (srov. Spokane & Cruza-Guet, 2005, s. 25-29). Výsledný (třípísmenný) kód charakterizuje organizaci osobnosti daného jednotlivce a jeho rysy související s prací (Savickas, 2005, s. 47).

Pro Hollandovu teorii jsou ústřední čtyři teoreticky odvozené diagnostické indikátory: kongruence, konzistence, diferenciacie a identita. KONGRUENCE vyjadřuje míru shody mezi charakterem jedince a typem (pracovního) prostředí, ve kterém se nachází. KONZISTENCE: Jedinci sice mohou být nositeli jakékoli kombinace profesních typů, ale s různou mírou pravděpodobnosti. Některé z typů si jsou blízké (jejich charakteristiky si navzájem neodporují) a některé vzdálené (jejich charakteristiky jsou inkongruentní nebo se navzájem v podstatě vyvrací). Indikátor konzistence vyjadřuje míru výskytu blízkých profesních typů u jedince. Indikátor DIFERENCIACE sleduje, jaká je vzájemná hierarchie zastoupení jednotlivých typů u jedince. Jsou-li některé z typů dominantní (vysoká diferenciacie), je identifikace kariérové uplatnitelnosti jednoznačnější, než když je tomu naopak (nízká diferenciacie). V případě, že dojde k diferenciaci nulové (plochá diferenciacie), je jedinec nesrozumitelný pro sebe i své okolí což může komplikovat jeho volby i uplatnitelnost. Indikátor IDENTITY sleduje, do jaké



míry má jedinec jasnou představu o svých kariérových preferencích a vlastních předpokladech k jejich naplňování. Kongruentní, konzistentní a dobře diferencovaný jedinec by měl mít vyšší profesní identitu a pravděpodobně se bude chovat a vzdělávat takovým způsobem, aby mohl svou práci vykonávat efektivně a kompetentně (srov. Holland, 1997; Spokane & Cruza-Guet, 2005, s. 28-29).

### 1.2.3 THEORY OF CAREER ANCHORS (E. H. SCHEIN)

V souvislosti s *Theory of Vocational Personalities in Work Environments* je užitečné zmínit obdobný přístup Edgara H. Scheina (1971; 1978; 2010). Ten ve vztahu ke kariéře a kariérovým preferencím mluví o tzv. kariérových kotvách (*career anchors*). Vymezení jednotlivých kariérových kotev je jakousi operacionalizací interních orientací člověka na kariéru a uvnitř kariéry samotné. Vychází ze sebepojetí člověka, které je, ve vztahu ke kariérové orientaci, determinováno vnímáním vlastních predispozic (nadání, schopnosti, kompetence), hodnotami, se kterými se identifikuje, a individuální motivací a potřebami (Schein, 1971; 1978; 2010). Je důležité upozornit, že zejména hodnoty mají komplexní význam. Určují a vyjadřují významy objektů, činností a možností, které má individuuum k dispozici pro vlastní orientaci činností i činnost samotnou (Loučková, 2010).

Schein hovoří o pěti základních kariérových kotvách: (1) autonomie, (2) jistota/bezpečí, (3) odborné kompetence (technicko-funkční připravenost a zdatnost), (4) obecné manažerské kompetence a (5) podnikavost a tvořivost (Schein, 1971; 1978). Tyto kotvy, ve spojení s již zmíněným sebepojetím, finálně ovlivňují celkovou kariérovou orientaci člověka, a tím pádem i jeho orientaci na vzdělávání a učení. Kariéra samotná totiž ovlivňuje (podobně jako v případě syntetického sociálního statusu) míru autonomie, jistoty, bezpečí a příležitost k uplatnění, ale zároveň i k získání či posílení, technicko-funkčních, manažerských, tvůrčích a podnikatelských kompetencí (Schein, 2010; 1978; Arthur et al, 1996).

Ať už (a) primární motivace ke kariéře spočívá v cílové socioprofesní pozici (jedinci jsou motivováni k následování určité cesty tím, že v ní spatřují způsob, kterým lze získat určitou socioprofesní pozici) nebo (b) primární motivace spočívá v zájmu o konkrétní kariérovou dráhu (motivující je už samotná cesta k cílovému statusu), závisí její naplnění výrazně na kompetencích jedince. V obou dvou případech je uspokojitelnost (naplnění) daného motivu ovlivněno existencí a využíváním kompetencí, získaných v procesu učení. Pro kariérou motivované učení lze za důležité považovat právě Scheinem uváděné sebepojetí, jehož součástí jsou individuální hodnoty, potřeby, motivy a vnímání vlastních predispozic k jejich naplňování skrze kariéru.

#### 1.2.4 THEORY OF CIRCUMSCRIPTION AND COMPROMISE (LINDA S. GOTTFREDSON)

*Theory of Circumscription and Compromise* (teorie ohraničení a kompromisů) říká, že v procesu hledání shody mezi individuálním a společenským pojetím kariéry jsou důležité zejména čtyři vývojové procesy: růst kognitivních schopností související s věkem (kognitivní růst), stále více řízený rozvoj sebe sama (seberozvoj), postupné odstraňování nejméně oblíbených profesních alternativ (ohraničení) a uznání a přizpůsobení se vnějším omezením volby povolání (kompromis) (Gottfredson, 2005, s. 72-73).

*Kognitivní růst* – Rozhodnutí, která mají zásadní vliv na budoucí profesi, činí lidé již v dětství. Ještě před počátkem dospívání začínají zužovat své preference a činit profesně relevantní rozhodnutí, často dlouho předtím, než jsou kognitivně zdatní nebo si uvědomí, že taková rozhodnutí dělají. Pochopení dopadu preadolescentního poznávání na profesní rozvoj je proto zásadní pro usnadnění profesního rozvoje v adolescenci i mimo ni. V oblasti povolání jsou dvěma hlavními produkty růstu mentálních schopností dětí kognitivní mapa povolání (uvědomělá znalost toho, jaká povolání existují a co je jejich obsahem) a sebepojetí. Obojí je samozřejmě neúplné, ale organizované chápání světa povolání a sebe sama si děti s věkem rozvíjejí a prohlubují. Přestože si všichni vytvářejí v podstatě téměř identickou kognitivní mapu povolání, sebepojetí se stává v průběhu času stále více individualizované. Tento vývoj je tak přirozený a univerzální, že je zřídka vnímán jako profesně relevantní, pokud si toho vůbec někdo všimne (srov. Gottfredson, 2005, s. 73-74).

*Seberozvoj* – Profesní zájmy jsou produktem vztahu mezi vrozeným a naučeným, ale jejich vznik je více podmíněn kulturou a zkušenostmi než osobnostními rysy a predispozicemi. Avšak vice versa: i genetické výzkumy chování sice potvrzují, že se stáváme tím, kým jsme, prostřednictvím zkušenosti, je ale důležité vědět, že každý přichází na svět s jiným vnitřním genetickým kompasem, což způsobuje, že je přitahován nebo odpuzován různými druhy lidí, činností a prostředí. Směr svého vývoje ovlivňujeme tím, že se vystavujeme spíše některým formativním zkušenostem než jiným. Tím se vlastně stáváme spolutvárci toho prostředí, které formuje nás samotné. Přispívá to určitou konzistencí k našim nesčetným každodenním volbám, které se postupem času kumulují a vytvářejí životní cestu. Každá kultura navíc vytváří jen omezený počet alternativ, ve kterých lze uplatňovat naše genetické sklony s různou mírou úspěšnosti (stát se astronautem ve společnosti, která nelétá do vesmíru nelze) a také nás omezují naše minulá rozhodnutí (ani velmi úspěšné absolvování ekonomické školy nám neumožňuje povolání lékaře). Lidé se navíc rodí do konkrétního sociální pozice (prostoru), ze které se dívají a skrz kterou se dívají na svět, do kterého se budou v rámci profese vydávat. (srov. Gottfredson, 2005, s. 74-76).

*Ohraničení* – Moderní kultura poskytuje rozsáhlou nabídku povolání a životních nik. Většina z nás se o většině z nich nikdy nic nebo téměř nic nedozví. Všichni se však učíme,

že existují rozmanitá povolání, která zaujímají různé pozice a role ve společnosti. Protože jsme sociální bytosti, jsme mimořádně citliví na to, kam ve společnosti zapadáme nebo bychom chtěli patřit. Volba povolání je způsob, jak veřejně vyjádřit kdo jsme. Volba povolání tedy začíná jako proces vymezení, eliminace pracovních alternativ, které jsou v rozporu se sebepojetím (srov. Gottfredson, 2005, s. 77). Podle Gottfredson začnou děti již v raném věku vylučovat celé sady povolání jako společensky nepřijatelné pro někoho, jako jsou ony. Postupně vylučují více sektorů profesního světa, protože jsou schopni vnímat další, abstraktnější dimenze vhodnosti nebo kompatibility. K většině takovýchto ohraničení dochází, aniž by věděli nebo se nad tím moc zamýšleli, co dělníci vlastně dělají v zaměstnáních, které tak rázně odmítají.

Jedním rizikem ohraničování je, že lidé nezískávají dostatek zkušeností pro otestování povolání, která ze svého sociálního prostoru vypudili. Dalším rizikem je, že buď z důvodu vnějšího tlaku nebo nevědomosti, úzkosti, se mohou zavázat k volbě dříve, než skutečně poznají možnosti, které mají k dispozici (srov. Gottfredson, 2005, s. 82).

*Kompromis* – Zatímco ohraničování je proces, při kterém lidé během dospívání postupně vyřazují z úvahy povolání, která považují za nepřijatelná, kompromis je proces, při kterém se začínou vzdávat svých nejpreferovanějších alternativ ve prospěch alternativ méně kompatibilních, ale dostupnějších. Čím bližší je volená alternativa alternativě ideální, tím méně je kompromisní volba bolestivá a zrovna tak naopak (srov. Gottfredson, 2005, s. 82).

Lidé mají tendenci minimalizovat své investice na vyhledávání informací o povolání tím, že vyhledávají informace primárně pro povolání, která je nejvíce zajímaví, pouze když se potřebují rozhodnout, a většinou ze zdrojů, které již znají a kterým důvěřují, jako je rodina a přátelé. To, co se učí, je poměrně úzce zaměřené a závislé na konkrétních lidech a příležitostech v jejich sociálním okruhu. Tato metoda sice snižuje náklady, ale zároveň omezuje množství a druh znalostí, které lidé shromažďují, což omezuje jejich možnosti. Čím více jsou lidé svobodní v odhalování příležitostí a zvyšování své konkurenceschopnosti, tím více mají na jejich uplatnění vliv jejich individuální dovednosti, iniciativa a vytrvalost; což snižuje potřebu kompromisů. Jedinci, kteří jen sedí a čekají na příležitost se vzdávají příležitostí řídit svůj vlastní rozvoj (srov. Gottfredson, 2005, str. 83).

V rámci kariérového vzdělávání je právě proto klíčové pomoci jedincům identifikovat a případně odblokovat ohraničení voleb a omezit vliv kompromisních postupů, které by omezovali jedincovy aspirace i příležitosti uplatnit své reálné předpoklady (Gottfredson, 2005).

### **1.2.5 THEORY AND PRACTICE OF CAREER CONSTRUCTION (MARK L. SAVICKAS)**

Podle Savickase (1997a; 1997b; 2005; Savickas, & Porfeli, 2012) jsou mnohé závěry týkající se kariéry spíše sociálními konstrukty než skutečnými vědeckými objevy. Jeho *Career Construction Theory* vysvětluje interpretační a interpersonální procesy, jejichž prostřednictvím

Jednotlivci dávají smysl a směr svému profesnímu chování. Jednotlivci konstruují svou kariéru tím, že vkládají smysl a význam svému profesnímu chování a profesním zkušenostem (zvýznamňují je). Zatímco objektivní definice kariéry označuje pořadí pozic, které člověk zastává od školy do důchodu, subjektivní definice používaná v *Career construction theory* není součtem pracovních zkušeností, ale spíše skládáním pracovních zkušeností do soudržného celku, který vytváří celkový (smysluplný) příběh (srov. Savickas, 2005, s. 42-43). Termín kariéra označuje subjektivní konstrukci, která vkládá osobní význam minulým vzpomínkám, současným zkušenostem a budoucím aspiracím tím, že je vetkává do životního tématu, které modeluje pracovní život jednotlivce.

*„Subjektivní kariéra, která řídí, reguluje a udržuje profesní chování, tedy vychází z aktivního procesu vytváření smyslu, nikoli z objevování již existujících skutečností. Skládá se z biografické reflexivity, která je diskurzivně produkována a učiněna „skutečnou“ prostřednictvím profesního chování. Při vyprávění kariérních příběhů o svých pracovních zkušenostech jednotlivci selektivně vyzdvihují konkrétní zkušenosti, aby vytvořili narativní pravdu, podle které žijí. Poradci, kteří používají teorii budování kariéry, naslouchají vyprávění klientů ohledně dějových linií typu profesní osobnosti, přizpůsobivosti kariéry a životního tématu (Savickas, 2005, s. 43).“*

Pro *Career construction theory* jsou ústřední tři komponenty:

- Profesní charakteristika individua
- Životní téma (individuální poslání)
- Kariérová adaptabilita

*Profesní charakteristiky individua* definuje Savickas jako individuální, s kariérou související předpoklady, potřeby, hodnoty a zájmy. Nejde však pouze o objektivní osobnostní předpoklady k výkonu profese, ale také o individuální vnímání a interpretaci těchto předpokladů (srov. Savickas, 2005, s. 47).

*„Individuální představy a pocity o sobě, práci a životě odhalují účel; a účel, spíše než vlastnosti, tvoří životní témata, která řídí chování, vysvětlují jeho kontinuitu, udržují soudržnost identity a ovlivňují budoucí akce (Savickas, 2005, s. 44).“*

Je proto důležité uvažovat nejen o tom, jak moc jsou předpoklady k výkonu profese reálné, ale také o tom, jak reálné jsou představy, které si o svých předpokladech člověk vytváří. Stejně jako dochází k interpretacím profesní charakteristiky na straně individua, dochází k nim, vice versa, i na straně organizace, v níž má být kariéra (nebo její část) realizována. Reálnost

(nebo možná spíše realizovatelnost) předpokladů pro výkon dané profese je tedy dána kompatibilitou individuálního konstruktů člověka s konstruktem organizačním.

*Složka životního tématu* v Savickasově teorii pracuje s tím, že při vyjadřování profesních preferencí jednotlivci vkládají do volené profese své představy o tom, jací jsou (při vstupu do zaměstnání se snaží realizovat koncept sebe sama; a po stabilizaci v zaměstnání se snaží realizovat svůj potenciál a zachovat si sebeúctu). Kromě materiálních uspokojení a sociálního statusu je pro ně důležitá smysluplnost, možnost uspokojování osobních ambic vyplývajících z vlastního sebepojetí a užitečnost pro jejich komunitu (vztažnou sociální skupinu). To však nic nemění na faktu, že jedinci mnohdy nevolí z jejich pohledu nebo z objektivního pohledu ideální práci, ale práci, která je prostě dostupná. Silná potřeba zachování sebeúcty a významu pro komunitu je však i pře „neideální“ povolání zachována a výrazně ovlivňuje jak sebepojetí, tak ochotu k vlastnímu rozvoji a přizpůsobení (srov. Savickas, 2005, s. 44-45).

*Kariérová adaptabilita* (třetí ústřední složka této teorie) představuje postoje, kompetence a chování, které jednotlivci používají, aby se přizpůsobili práci, která jim vyhovuje. Prvořadým cílem, k němuž kariérová adaptace směřuje, je situace, ve které pracovní role potvrzuje sebepojetí jednotlivce (srov. Savickas, 2005, s. 45).

Mluví-li Savickas o kariéře jako profesním chování, lze z toho dovodit, že kariéru vztahuje především k profesní dráze. Ta je však od dráhy životní prakticky neoddělitelná, proto redukování kariéry na profesní dráhu neumí pokrýt celou šíři tohoto fenoménu. Navíc sociální realita, ve které je podle Savickase kariéra konstruována, nezahrnuje pouze svět práce a profese, ale celkovou realitu, v níž se člověk nachází jako celek, jeho životní příběh. Proto ani fenomén kariéry, nezávisle na tom, zda je interpretován skrze profesní dráhu, nelze na pouhou profesní dráhu redukovat.

Ze sociologického hlediska je specifickým „faktickým jádrem“ pojmu kariéra přemístování lidských jedinců z nižších sociálních pozic na pozice vyšší. Tato výpověď předpokládá, že existuje sociální prostor (přinejmenším trojrozměrný), ve kterém existují oddělené, od sebe odlišné, hierarchicky uspořádané sociální pozice. Hranice mezi nimi jsou prostupné a lze mezi nimi tudíž migrovat (srov. Bauman, 1967, s.9-11). V okamžiku úvahy o hierarchické uspořádanosti, musíme nutně uvažovat o proměnných, které určují umístění jednotlivých pozic (vyšší, nižší, shodné). Tím se, poměrně přirozeně, termín kariéra přibližuje svému ideologickému rozměru. Hierarchické uspořádání v rámci sociálního prostoru je dané významností jednotlivých pozic, a tím pádem dominantním hodnotovým systémem společnosti, která daný prostor zaujímá. Na to zase navazuje Baumanův termín morální kariéra. Existují-li dominantní a nedominantní hodnotové systémy uvnitř jediného prostoru, existují také různé pohledy na to, která, byť hierarchicky úspěšná, kariéra je kariérou morálně

oceňovanou, která akceptovanou, která tolerovanou, a která tolerovanou není. Je-li v takovém případě jediným měřítkem objektivní měřidla většinová shoda v daném sociálním prostoru, pak kariéra a vymezení její „úspěšnosti“ může nabývat v různých společnostech a v různém kontextu (historickém, společenském) variabilních významů.

Podle Savickas & Porfeli (2012) existují čtyři zdroje kariérové adaptability: zájem, kontrola, zvědavost a důvěra. Zájem o budoucnost pomáhá jednotlivcům dívat se dopředu a připravovat se na to, co může přijít. Kontrola umožňuje jednotlivcům, aby se stali odpovědnými za formování sebe a svého prostředí, aby pomocí sebekázně, úsilí a vytrvalosti ovlivnili budoucnost (skrze sebe i ovlivněné okolí). Existují-li uvědomované alternativní scénáře, jsou prozkoumávány skrze představy sebe sama v různých situacích a rolích. Získané zkušenosti a informace vytvářejí důvěru v existenci alternativních možností a tím pádem mohou vytvářejí i případné aspirace. Hlavním cílem kariérového vzdělávání je tedy především zvyšování úrovně zdrojů kariérové adaptability (Savickas & Porfeli, 2012, s. 663).

Podle stejných autorů lidé budují svou kariéru pomocí adaptivních strategií, které jim umožňují seberealizaci v pracovních rolích. Tato adaptace je motivována a vedena cílem harmonizace vnitřních potřeb, aspirací a vnějších příležitostí. Vyšší úrovně adaptace se očekává u těch, kteří jsou ochotni a schopní přizpůsobení. Adaptivní schopnosti se rozvíjejí prostřednictvím interakcí mezi vnitřním a vnějším světem člověka. Kultura a kontext vytvářejí pro tyto schopnosti omezující podmínky. Adaptabilita proto silně souvisí s konkrétními rolemi a kontextovými událostmi (srov. Savickas & Porfeli, 2012, s. 662-663).

Kariérový rozvoj je tedy kontinuálním procesem přizpůsobování se podmínkám prostředí, které determinují objektivní (pravidla, požadavky, normy) i subjektivní (sebedůvěra, vůle, hodnoty) potenciál člověka i prostředí k získání socio-profesní pozice. Jednou z klíčových adaptivních strategií je získávání, pro kariéru žádoucích, kompetencí. Ty jsou získávány v procesu učení (formálního, neformálního i informálního).

#### **1.2.6 SOCIAL COGNITIVE VIEW OF CAREER DEVELOPMENT (R. W. LENT)**

Lentem představovaná *Social cognitive career theory* (Lent, 2005; 2013; Lent, Brown, & Hackett, 1994) vychází z Bandurovy obecné sociálně kognitivní teorie (Bandura, 1977, 1995). Lent svou *Social cognitive career theory* považuje za komplementární již dříve zmíněné *Theory of Work Adjustment* (Dawis), *Theory of Vocational Personalities in Work Environments* (Holland), *Theory of Circumscription and Compromise* (Gottfredson) a *Theory and Practice of Career Construction* (Savickas). *Social cognitive career theory* je v jeho pojetí v podstatě teorií zastřešující, využívající poznatků ostatních a rozšiřujících je o sociálně kognitivní perspektivu.

*„V mnoha směrech proces kariérového rozvoje a literatura věnovaná jeho pochopení připomínají obří skládačku puzzle. Tato skládačka obsahuje kousky, jako je genetická výbava,*

*zdroje a bariéry prostředí, zkušenosti s učením, zájmy, schopnosti, hodnoty, osobnost, cíle, volby, spokojenost, výkon, změna (nebo vývoj) v průběhu času a mnohonásobné přechody, jako je přechod ze školy do školy – práce a důchod. Ti, které tato skládačka zaujala, neměli problém identifikovat a studovat její jednotlivé dílky. Největší výzva, stejně jako u všech skládaček, spočívá ve vytvoření uceleného obrazu (Lent, 2005, s. 101).“*

*Social cognitive career theory* nabízí sjednocující rámec pro to, jak lidé (1) rozvíjejí své profesní zájmy, (2) jak volí (a mění volby) povolání a (3) jak dosahují různé úrovně kariérního úspěchu a stability (Lent, 2005). Tato teorie zdůrazňuje schopnost lidí řídit vlastní profesní chování, ale také uznává vlivy prostředí a individuální situace (např. kultura, status, osobní předpoklady), které mohou lidské jednání v rozvoji kariéry a kariérovém rozvoji posilovat, oslabovat nebo dokonce potlačovat (Lent, Brown, & Hackett, 1994). *Social cognitive career theory* tedy nezpochybňuje teorie ostatní, ale vyzdvihuje do popředí sociální vlivy na myšlení a sebepojetí těch, co svou kariéru budují, tak těch (jednotlivců, ale i celých organizací), kteří kariéru umožňují. Stejně jako v případě *Theory of Circumscription and Compromise* (Gottfredson, 2005) ani *Social cognitive career theory* nezpochybňuje vliv genetické výbavy a nadání, ale zdůrazňuje silnou závislost rozvoje genetických dispozic a biologických daností na vlivu okolí a životním kontextu jedince.

V návaznosti na obecnou sociálně kognitivní teorii zdůrazňuje *Social cognitive career theory* spolupůsobení tří pro kariéru klíčových proměnných (srov. Lent, 2005, s. 104-105):

1. *Self-efficacy beliefs* (důvěra v osobní připravenost k výkonu aktivity). Podle Lenta může jít o důvěru ve vlastní fyzické předpoklady, zručnost, dovednosti, ale také nadání. Míra této důvěry je podle něj u jedince ovlivněna vlastním sebevědomím (poznáním a vědomím sebe sama, svého potenciálu) a navazující sebedůvěrou, které jsou zase přirozeně ovlivněny:
  - předchozími zkušenostmi, které zprostředkovávají zpětnou vazbu k tomu, jak jsme shodnou nebo obdobnou aktivitu zvládali v minulosti,
  - vnímanou zpětnou vazbou prostředí (např. míra projevované důvěry a podpory),
  - znalostí výsledků objektivního měření/testování našich předpokladů (například výkonnostní, sensorické, psychologické testování) a
  - vlastní znalostí reálných požadavků na výkon a úkolů, které je potřeba při realizaci profese zvládnout.
2. *Outcome expectations* (očekávaný důsledek či výsledek naší aktivity). Zatímco přesvědčení o vlastní připravenosti k výkonu se týká schopností jednotlivce („Můžu to udělat? Zvládnou to? Mám k tomu předpoklady?“), očekávání výsledku zahrnují domnělé důsledky konkrétních aktivit a postupů („Když to zkusím udělat, co se stane?“)

Co tím získám? Jaká bude reakce okolí?“). Pokud lidé nedůvěřují své vlastní připravenosti (individuálním předpokladům), že zvládnou nějaké povolání (např. lékařství) nebo roli (např. vedoucí) snižuje to pravděpodobnost, že se pustí do kariér, jejichž následování přináší jimi vnímané pozitivní důsledky (jak u lékaře, tak u vedoucího jde o vysoký sociální status a příjem). Naopak to funguje velmi podobně.

3. *Personal goals* (osobní cíle). *Social cognitive career theory* rozlišuje mezi cíli volby obsahu (typ činnosti nebo kariéry, které si člověk přeje vykonávat) a výkonnostními cíli (úroveň nebo kvalita výkonu, kterého má člověk v plánu dosáhnout v rámci zvolené činnosti / kariéry). Tyto cíle podle dané teorie poskytují důležitý prostředek, pomocí kterého lidé uplatňují svobodu jednání ve svých vzdělávacích a pracovních činnostech. Stanovením osobních cílů pomáhá lidem organizovat, řídit a udržovat své vlastní chování, a to i dlouhodobě, bez potřeby vnější stimulace.

### 1.2.7 SHRNUÍ ČÁSTI 1.2. (KARIÉROVĚ ORIENTOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ)

Při určitém stupni syntetizujícího nadhledu lze konstatovat, že kariérové vzdělávání je způsobem, prostředkem a v některých případech dokonce účelem kulturní a sociální adaptace (přijetí a integrace hodnot, cílů, zvyků, obyčejů v oblasti kariérové orientace, komunikace a posuzování sociálních, a tím pádem i kariérových pozic včetně typologizace kariér i kariérových předpokladů), kognitivní adaptace (získání znalostí o širí, možnostech, omezeních a vlastních předpokladech uplatnění a na to navazující adaptace myšlení) a adaptace na pracovní prostředí (získání, zkvalitnění a upevnění žádoucích osobnostních, sociálních a profesních kompetencí). Ať už uvažujeme o kariéře jako o objektivní danosti, sociálním či kognitivním konstrukt, adaptace jedince na objektivní i subjektivní kariéru je, vedle možností prostředí, jednou z nejvýznamnějších podmínek k jejímu naplňování<sup>4</sup>.

V souladu se závěry Lentovy studie (2005) lze shrnout, že kariérové modely zaměřené na rysy a přizpůsobení, které představují Holland (Holland, 1997; Spokane & Cruza-Guet, 2005) nebo Dawis (2005), ale zrovna tak i Shein (1971, 1978, 2010) mají tendenci nahlížet na člověka a jeho pracovní prostředí v termínech orientovaných na vlastnosti, zdůrazňující atributy, které jsou relativně globální, konstantní napříč časem a situacemi. Tyto modely předpokládají, že mnohé z toho, co řídí kariérní chování, je založeno na sklonech, které jsou z velké části utvářeny genetickým vybavením a ranými zkušenostmi s učením (srov. Lent, 2005, s. 103). Proto je v rámci kariérového vzdělávání klíčové zabývat se identifikací

---

<sup>4</sup> Vzhledem k proměnlivosti prostředí, hodnot, orientací, myšlení, a tím pádem i vlastní ability nezbytné k dosažení určitého kariérového cíle, je více než vhodné používat vid nedokonavý „naplňování kariéry“ než dokonavý „naplnění“.



předpokladů (zájmy, hodnoty, osobnostní dispozice) pro budoucí kariérové uplatnění a ty v rámci možností rozvíjet.

Vývojové teorie kariéry (např. Gottfredson, 2005) mají tendenci se zaměřovat na více či méně předvídatelné výzvy (poznávání sebe sama, poznávání světa práce, rozvíjení profesní identity, zúžení kariérních možností, výběr povolání a přizpůsobení se práci), kterým lidé čelí na cestě do dospělosti a během ní. Někdy se také zabývají tím (Savickas, 2005), jak pracovní role souvisí s různými životními rolemi (např. rodič), a jak kontextové faktory (např. socioekonomický status) ovlivňují kariérní trajektorie (srov. Lent, 2005, s. 103). Teoretická východiska kariérového vzdělávání vzešlá z těchto koncepcí se podobně jako v případě východisek teorii zaměřených na rysy a přizpůsobení zaměřují na osobní předpoklady a pravděpodobné kariérové cesty jedinců. Část úspěchu kariérového vzdělávání a poradenství odvozeného od osobnostních rysů, obecně platných vývojových úkolů a obecných charakteristik prostředí spočívá v jeho schopnosti pomáhat lidem předvídat typy kariéry, které se jim pravděpodobně budou líbit a v nichž se jim bude dařit. Jak však uvádí Lent (2005), lidé a prostředí se dynamicky mění. Změny přináší technologie, ekonomická globalizace, proměny charakteru a obsahu práce. S tím souvisejí změny v požadavcích na člověka. Ten je nucen kontinuálně aktualizovat své dovednosti a pěstovat nové zájmy (nebo najít nové místo pro ty staré). Jde tedy o sociální a osobní kontext člověka a jeho chování a myšlení v rámci těchto kontextů a myšlení o těchto kontextech (srov. Lent, 2005, s. 103). Lentova sociálně kognitivní kariérová teorie se proto zaměřuje více než na osobnostní rysy a předpoklady, na chování a myšlení. *Social cognitive career theory* ani tak neřeší jaký je vliv rysů, prostředí či sebeřízení na kariéru a kariérový rozvoj, ale spíše to, jak se práce a různé životní role stávají významnými pro konkrétní jedince (Holland, Dawis), jak se stávají kariérní možnosti jednotlivců omezenými nebo ohraničenými (Gottfredson), a jak jsou lidé schopni prosadit své vlastní zájmy ve svém vlastním rozvoji (Savickas). Kariérové vzdělávání v tomto pojetí je tedy především orientované na uvědomění si vlastních dispozic, omezení, a to nejen v kontextu biologickém (geny, fyzické dispozice, kapacitní dispozice) a psychologickém (osobnost, vývojové úkoly), ale také v kontextu sociálně kulturním (srov. Lent, 2005, s. 103-104).

Řízení kariéry je aktivní proces. Může zahrnovat např.: zlepšení sebeuvědomění a znalost osobních preferencí; výběr vhodných profesních cílů a doprovodných vzdělávacích cest; činit kritická rozhodnutí; vyjednávání; zlepšování pracovního výkonu; a dosažení a udržení změn (srov. McIlveen, 2009, s. 67). Cíle kariéry, důvody pro jejich volbu a strategie pro jejich dosahování jsou dynamicky proměnlivé, a to v závislosti na individuálních dispozicích jedince (intelektuálních, sociálních, fyzických), úrovni jeho sociálního a kulturního kapitálu, kontextu (v němž se nachází), míře uvědomění si existujícího potenciálu (sebe sama i prostředí, ve kterém je) a vlastní motivace (Illeris, 2003; Illeris, 2009;

Illeris 2015; Antonacopoulou et al., 2006). Determinujícím faktorem kariérově orientovaného učení jsou individuální kariérové preference (orientace) jedince. Zatímco cíl kariéry lze definovat socioprofesionální pozicí a strategií k jejímu dosažení „způsobem“, kariérová orientace řeší obecné zaměření člověka v jeho aktuální dráze spojené s jeho socioprofesionální rolí.

Jak již bylo uvedeno, ať už se díváme na kariéru jako na fenomén individuální nebo organizační, oba se setkávají na poli sociálním. V rámci něj lze pohlížet na kariéru jako na jev individuální, který, skrze realizaci v rámci organizací, prostupuje společenským prostorem. I kariéra „mimo zaměstnání“ (v rámci zájmové činnosti, rodiny, komunit, sociálních skupin) není fenoménem izolovaným od kariéry organizační. Kariéry „mimo zaměstnání“ ovlivňují ať už přímo či nepřímo i kariéry organizační. McIlveen (2009) uvádí, že rozvoj kariéry je celoživotním procesem řízení učení, práce, volného času a změn s cílem posunout se k individuálně určené a stále se vyvíjející budoucnosti. Úvahy o možnosti zcela od sebe separovat organizační a individuální kariéru jsou tedy liché. Jedním z klíčových prvků prolínání individuální a organizační kariéry je míra shody v preferencích a cílech kariéry. Podporování organizační kariéry skrze vzdělávání může, v případě shody preferencí, podporovat i kariéru individuální a naopak (srov. McIlveen, 2009; Savickas & Porfeli, 2012; Illeris, 2008 ad.).

Pro další směřování práce jsou podstatné přinejmenším tři závěry. Učení a vzdělávání je závislé na individuálním, sociálním a kulturním kontextu (Lent, 2005, Gottfredson, 2005), psychosociálním rozvoji a kulturní adaptaci (Savickas, 2004; Lent, 2005; Dawis, 2005) a tím pádem i vzdělávacím paradigmatu, ve kterém k vzdělávání a učení dochází (Leirman, 2009). Proto je důležité i kariérové vzdělávání a učení pro kariéru posuzovat kontextuálně.

## 2 LEIRMANOVA TEORIE KULTUR VE VZDĚLÁVÁNÍ

Teorie kultur ve vzdělávání (Walter Leirman, 1993, 1996, 2009) je ústřední teoretickou koncepcí této práce. Proto je jeho dílu (podobně jako v případě díla Knuda Illerise) věnována tato samostatná kapitola. Jejím účelem jen nejen seznámit čtenáře s Leirmanovou koncepcí, ale především s těmi teoretickými východisky, která mají klíčový vliv na práci samotnou.

Leirman vychází z toho, že jakékoli vzdělávání (tedy i to kariérové) je výrazně ovlivněno tím, jaký je jeho obecný cíl kultury ve vzdělávání (profesionalizace, socializace, personalizace, emancipace ...), jakou pozici a roli má v procesu vzdělávání a jakou pozici a roli ve stejném procesu zaujímá vzdělávaný. Leirman neignoruje psychologické, biologické a sociální vlivy. Zdůrazňuje však to, že nezávisle na našich kariérových možnostech a aspiracích (ať už jsou biologicky dané nebo sociálně či individuálně konstruované), ovlivňuje životní dráhu jedince také to, ve kterém vzdělávacím paradigmatu je jeho kariérové vzdělávání realizováno. Zatímco jeho expertní kultura ve vzdělávání působí především na rozvoj znalostí a myšlení, kultura proroků zprostředkovává učícím se jedincům především rámec hodnotový, kultura inženýrská pak vybavuje jedince praktickými dovednostmi uplatnitelnými při plnění konkrétních pracovních úkolů a výzev a kultura komunikační pracuje především s rozvojem schopnosti učit se informálně. To ve finále ovlivňuje nejen cíle a obsah vzdělávání, ale také jeho úspěšnost ve vztahu k cílům prostředí i kariéru budoucích jedinců.

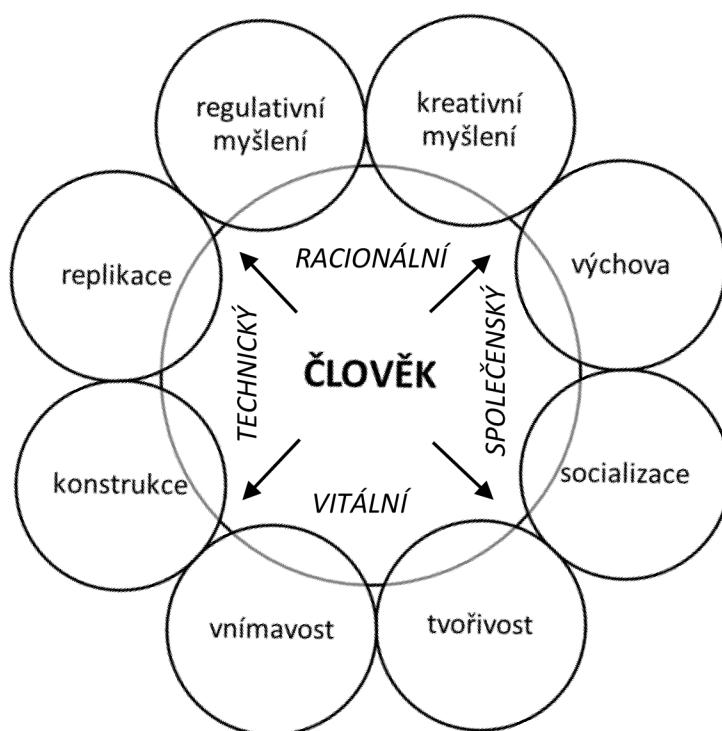
Podle Leirmanova (1996) lze vzdělávání chápat jako vytváření kulturních statků, které by měly, toho, kdo je vzděláván, učinit schopným vyrovnávat se s jeho osobními i sociálními problémy. Ani on však nezpochybňuje, že kromě odpovídající péče a odpovídajících metod, nelze o kvalitě výsledného produktu (vzdělaného člověka) uvažovat bez existence vhodného výchozího stavu produktu, který má být vzděláván, tedy bez potenciálu člověka, jehož součástí je kromě jeho mentální a fyzické kapacity a jeho již existujících znalostí a dovedností také jeho vůle k jejich využití. Učení považuje Leirman (1996) ve shodě s Jarvisem (1993) za proces přeměňování zkušenosti ve vědění, dovednosti a postoje. Přičemž každá z kultur může vnímat a interpretovat žádoucí úroveň vědění, dovedností a postojů rozdílně a může využívat rozdílných prostředků k jejich předávání, rozšiřování, prohlubování nebo transformování.

### 2.1 KRÁTKÝ EXKURZ DO LEIRMANOVA DÍLA SPOJENÉHO S KULTURAMI VE VZDĚLÁVÁNÍ

Belgičan Walter Leirman dlouhodobě působící na katolické univerzitě v Lovani svou teoretickou koncepcí kultur ve vzdělávání poprvé uceleně publikoval v monografii, která vyšla v roce 1993 v holandštině pod názvem *De vier culturen van educatie: expert, ingenieur, profet, Communicator* (Leirman, 1993). O rok později byl publikován její anglický překlad (*Four cultures of education: expert, engineer, prophet, communicator*), díky kterému vešla do širšího povědomí. Tím v podstatě vešla ve známost v mezinárodním prostředí. Do češtiny

byla přeložena v roce 1996 pod názvem *Čtyři kultury ve vzdělávání: expert, inženýr, prorok, komunikátor* s doslovem Jiřího Vymazala „Čtyřlístek kultur“. Ve stejném roce publikace vyšla ve španělštině a následně v mnoha dalších jazycích.

K počátkům konceptualizace teorie kultur ve vzdělávání lze bezesporu přiřadit Leirmanův model existenciálního vztahu mezi člověkem a prostředím, publikovaným ve studii *Kulturelle Bildung in Belgien und den Niederlanden: Grundlagen und Verlauf eines innovativen Handlungsforschungsprojektes* (Leirman, 1981). V něm představuje schéma existenciálního vztahu mezi člověkem a prostředím ovlivňujícím východiska jeho výchovy, vzdělávání a učení.



Obr. č. 1: Leirmanův model existenciálního vztahu mezi člověkem a prostředím<sup>5</sup>

Již v tomto Leirmanově modelu lze vysledovat základní východisko a pojetí čtyř kultur ve vzdělávání, ve kterém „člověk racionální“ představuje ideál kultury expertní, „člověk technický“ ideál kultury inženýrské. Kultura prorocká a komunikativní stojí na pomezí ideálu člověka společenského a člověka vitálního.

Po 16 letech od vydání *De vier culturen van educatie: expert, ingenieur, profect, Communicator* publikoval Leirman ucelený text, doplňující a rozšiřující původní práci pod

<sup>5</sup> Původní schéma *Ein Modell der existenziellen beziehung zwischen Person und Umwelt* (Leirman, 1981), přeložené a upravené pro potřeby této práce.

názvem *Cultures of learning and education: complementary synthesis* (Leirman, 2009). Kromě rozšíření původního textu o oporu v dalších teoretických koncepcích sem připojil Leirman několik doplňujících příkladů realizace jednotlivých kultur v praxi vzdělávání. Zároveň otevřel diskusi nad možností rozšířit původní čtyřlístek kultur ve vzdělávání (expertní, inženýrská, prorocká, komunikační) o kulturu pátou (kultura hry). Sám však nakonec dochází k závěru, že v případě kultury hry jde spíše o kulturu v učení než o kulturu ve vzdělávání.

O vlivu kultur na vzdělávání jakožto východiscích pro stanovování obsahů, forem a prostředků vzdělávání publikoval Leirman dílčím způsobem již dříve. Známa je například jeho studie *Influence of the political culture on adult education: The case of Belgium between 1970 and 1989* (Leirman, 1989), ve které mimo jiné upozorňuje na souvislosti vývoje politického světonázoru, vzdělávacích politik a preferencí jak na straně různých institucí (vzdělávací nevyjímaje), tak na straně těch, kteří se vzdělávají. Považujeme za vhodné upozornit, že v této publikaci Leirman poměrně důrazně upozorňuje na fakt, že přesvědčení o tom, jak politika ovlivňuje vzdělávání a vzdělávání zpětně opět politiku, není jednoznačným axiomem, ale jednou z doposud nevyvrácených existujících perspektiv. Vzdělávání stejně jako politika jsou podle něj především fenoménem kulturním.

V různých obměnách se lze s tématem „kultur ve vzdělávání“ setkat, i když spíše implicitně, i v dalších Leirmanových publikacích jako například:

- *Adult Education: Movement and Discipline Between the Golden Sixties and the Iron Eighties* (Leirman, 2019 [1987])
- *The Facilitation of the Life-World Transformation* (Wildemeersch, & Leirman, 1988)
- *La educación de adultos como proceso* (Leirman, 1991)
- *Moral Issues in Adult Education: From Life Problems to Educational Goals and Postmodern Uncertainty* (Leirman & Anckaert, 1993)

Leirmanova teorie kultur ve vzdělávání byla až na malé výjimky<sup>6</sup> odbornou veřejností poměrně dobře přijata. Kromě citovanosti o tom svědčí mimo jiné i zařazení Leirmanova díla do osnov řady vzdělávacích programů na univerzitách a vysokých školách po celém světě.

---

<sup>6</sup> V odborných periodících se lze setkat, i když velmi sporadicky, i s kritickými pohledy na Leirmanovu koncepci. Ann Murphy například uvádí, že kultury ve vzdělávání jsou spíše jen produktem „západního“ vnímání rozměrů vzdělávání a ani v něm neakceptují takové fenomény jako je vlastní dobrovolné učení v rámci virtuálních médií (Murphy, 2015). Tato kritika má však spíše polemický rozměr vycházejícího z kritické pozice autorky než výzkumný základ. A tak, jak uvádějí Lent a Worthington (2000), dokud empirická data nepotvrdí, že je teorie interkulturně platná, nelze to tvrdit, ale stejně tak nelze hovořit o neplatnosti, pokud ani tato není prokázána. Navíc je vhodné připomenout, že učení a vzdělávání jsou sice související, nikoli však totožné termíny.

## 2.2 ČTYŘI KULTURY VE VZDĚLÁVÁNÍ

V Leirmanových textech se lze setkat (v různých terminologických obměnách) se třemi hlavními perspektivami pohledu na účel vzdělávání dospělých: Vzdělávání jako nástroj humanizace a socializace (být „řádným“ člověkem); Vzdělávání jako nástroj profesionalizace (být profesně užitečný sobě i jiným); Vzdělávání jako nástroj transformace (být součástí změny – společenské, kulturní, náboženské, své vlastní). To vytváří, zejména s ohledem na rozdílná východiska a potřeby různých aktérů vzdělávání (vzdělávací instituce, zadavatelé, vzdělavatelé, vzdělávaní, metodici a metodologové vzdělávání, atp.), prostor pro celou řadu nedorozumění, nepochopení nebo dokonce sporů.

Podle Leirmana lze nalézt kořeny našeho „postmoderního“ zmatku ohledně účelu, cílů a strategií vzdělávání již starořeckém v konfliktu mezi racionálně orientovaným vzděláváním v Athénách a technokraticky orientovanou Spartou (Leirman, 2009). Ať už za účel vzdělávání považujeme humanizaci, socializaci, profesionalizaci nebo k nim směřující transformaci, vždy je náš postoj ovlivněn (pozitivně či negativně) hodnotami kultury, se kterou se ztotožňujeme nebo vůči které se vymezujeme. Vzdělávání, jeho cíle, pozice a role vzdělavatelů i vzdělávaných jsou determinovány kulturou a tedy přesvědčeními, prostředky, hodnotami a modely, které jsou dané kultuře vlastní. Vzdělávání je navíc nejen závislým na kontextu kultury, ale je zároveň jejím projevem. Různé kultury ve vzdělávání jsou tak pouze reakcí na různost hodnot a východisek kultur obecných. To, že se různé vzdělávací kultury společně vyskytují ve shodném prostoru a čase je spíše důkazem heterogenity kultury, ve které se nacházejí než zmatkem kultur ve vzdělávání.

Pro usnadnění vymezení pojmu kultura Leirman (2009, s. 4) uvádí:

1. *„Kultura obsahuje vizi člověka a společnosti spolu se souborem hodnot a norem;*
2. *je společenstvím lidí s určitou identitou;*
3. *je projevem sociální a institucionální praxe, která reflektuje vizi i komunitu “*

Pro kulturu ve vzdělávání platí analogicky to samé. Obsahuje vizi člověka, hodnoty, k nimž se má vztahovat, normy, podle kterých je posuzováno, co je a není přijatelné či akceptovatelné. Zahrnuje společenství lidí sdílejících určitou identitu. A konečně, kultura ve vzdělávání je projevem sociální a institucionální praxe reflektující vizi, hodnoty, normy i potřebu identity svých členů.

V návaznosti na to Leirman identifikoval čtyři kultury ve vzdělávání. Nazval je kulturou expertů, kulturou inženýrů, kulturou proroků a kulturou komunikační. Podle Leirmana (1993, 2009) chce expertní kultura především rozvíjet analytické myšlení a vytvářet společnost dobře informovaných a kritických občanů. Inženýrská kultura chce vidět společnost zdatných profesionálních aktérů a výkonných sociálních systémů. Prorocká kultura sní o morálně

uvědomělem člověku a dobré společnosti. A kultura dialogu (komunikační kultura) považuje za své poslání zachovat autentického člověka žijícího autentický život v autentickém světě.

V kultuře expertů je člověk – *homo sapiens* – racionální a kritický myslitel. V inženýrské kultuře člověk – *homo faber* – není na prvním místě myslitel, ale „architekt“ technicky zdatné společnosti. V kultuře prorocké člověk – *homo viator* – hledá spíše hodnoty než racionalitu nebo technické dovednosti a chce vytvářet morální společnost. V kultuře komunikační se člověk – *homo dialogalis* – staví proti subjektivitě, která je vlastní každé ze tří předcházejících kultur, a nahlíží na existenci jako na společný dialog mezi světem lidského života na jedné straně a sociálně-ekonomickým systémem na straně druhé (srov. Leirman, 2009, s. 31).

Každá z Leirmanových kultur ve vzdělávání vykazuje rozdílné charakteristiky v oblasti primárního cíle (účelu) vzdělávání, pozic a rolí vzdělavatelů i vzdělaných. Na základě těchto kategorií pak lze jednotlivé kultury identifikovat nebo to lze činit přinejmenším s jejich typickými projevy. Uvažujeme-li o ústředním konceptu vzdělávání v jednotlivých kulturách vzdělávání, lze říci, že pro expertní kulturu lze použít metaforu „aktivní a otevřené knihovny“. Pro inženýrskou kulturu lze použít metaforu „dílny“, kde studenti získávají své dovednosti praxí. V prorocké kultuře lze použít obraz „chrámu“, kde jsou studenti nabádáni, aby převzali předkládaný morální model a jeho hodnoty a normy a transformovali je v jednání. Pro kulturu komunikační lze využít metaforu „agory“ nebo „fóra“, kde se studenti shromažďují, vyměňují si zkušenosti, konfrontují svůj záměr s realitou a směřují k dosažení konsensu se společností i se sebou samými (srov. Leirman, 2009, s. 31).

V následujícím textu (2.2.1 až 2.2.4) jsou všechny čtyři typy Leirmanových kultur ve vzdělávání představeny. V části 2.2.5 je pro úplnost doplněna i Leirmanova úvaha pojednávající o potenciální páté kultuře – Kultura her HOMO LUDENS.

### **2.2.1 KULTURA EXPERTŮ**

Je založená na reflexi člověka a společnosti skrze osvícenské poznání a kritické myšlení. V kultuře expertů je ten, kdo se učí nejen hledačem znalostí, ale také moudrosti a rozumného (kritického) myšlení. Je motivován k překonávání své osobní i společenské nevědomosti a k podílení se na učení.

*„V této perspektivě vzdělavatel přijímá pozici experta a informátora. Jeho silným opěrným bodem je samozřejmě odbornost. Představuje „autoritu vědění“, kterou ten, kdo se učí, musí akceptovat (Leirman, 1996, s. 27-28).“*

Učící se lidé v takové kultuře hledají racionální informace v různých stupních: faktické znalosti, vysvětlení, srovnání, referenčního rámce, základních principů, rozpoznání struktur,

uvedení věcí „do jejich skutečného a historického kontextu“ a reflexe. Doufají, že nárůst znalostí jim dá sílu a rozšíří schopnost čelit problémům života (srov. Leirman, 2009, s. 5).

Podle Leirmana (2009) je pro kulturu expertů klíčové zejména propojení znalostí s kontextem skrze reflexi (sebe sama i onoho kontextu), kritické myšlení. Cílem však není pouze získání znalostí, ale především kvalitní myšlení orientované kromě znalostí také na reflexi, sebereflexi a kontext. V kultuře expertů je učení obohacováním vlastní knihovny znalostí a umístění „nového materiálu“ na dobře uspořádané místo. Výsledkem je rozšířená síť znalostí a zároveň lepší porozumění kontextu, ze kterého informace pocházejí.

Učitel je v expertní kultuře informátorem a distributorem platných znalostí. Znalosti jsou jeho mocenskou základnou (Leirman, 1993, 2009). Obsah vzdělávání představují znalosti a kompetence tak, jak jsou reprezentována vědou, knihami nebo jinými spolehlivými zdroji a je potvrzena profesním statutem učitele. Ten, kdo se učí (student) je zpracovatelem informací a racionálním řešitelem předložených problémů (srov. Leirman, 2009, s. 6).

Příklady historických zdrojů kultury expertů lze nalézt v starém Řecku, v renesanci i osvícenství. Narazíme na ni u filozofů jako byl Descartes a zcela jistě Kant. V institucích typu klasických gymnázií Humboldtova typu nebo praktikách jako je programované učení, práce s myšlenkovými mapami nebo brain tréninkem (srov. Leirman, 2009, s. 7).

Expertní vzdělávání pracuje výrazně nejen s poznáním, ale také s racionální analýzou a kritickým myšlením. Jeho možným limitem však může být právě přílišná víra ve svou vlastní expertnost. Poznání není vlastně v žádné oblasti uzavřeno kapitolou. Neustále se vyvíjí, cizeluje, ale také ubírá slepými uličkami. I samotné kritické myšlení, které je často považováno za spolehlivý nástroj ochrany proti iluzi konečného vědění, bývá zákonitě ovlivněno charakterem a mírou existujícího poznání.

Hlavní síla expertní kultury spočívá nejen v předávání znalostí, ale především v jejím potenciálu zaručit rozvoj analytické racionality a schopnosti studentů řešit problémy. Má však také své limity. Podle Leirmana vykazuje tendenci přehlížet důležitost hodnot a emocí. Kultura expertů je „logocentrická“. Nahlíží na svět jako na racionální konstrukt: „kdo věcem rozumí, má nad nimi i moc“ (srov. Leirman: 2009, s. 6). Riziko expertní kultury, přes všechnu její racionalitu, spočívá paradoxně právě na víře (tedy ne racionalitě) v univerzální platnost poznání. Jako bychom zapomínali, že pouhý fakt, že ještě něco nebylo falzifikováno neznamená, že jde o univerzálně platnou pravdu. V duchu tezí Nassima Nicholase Taleba (2007): „Pamatujme na černou labuť, v její existenci také stovky let nikdo nevěřil. Bylo to přeci zcela iracionální. Než byla objevena Austrálie, kde tento pták běžně žije.“



Dalším rizikem expertního vzdělávání je určitá nepohodlnost. Ať už věříme či nevěříme v pravdivost poznání, kultura expertů nutí lidi k analyzování, konceptualizaci, hledání cest, nutí k přemýšlení. K tomu však není každý hotov. Celá řada lidí, a proto také celá řada institucí, preferuje víc (mechanické) dovednosti než poznání. Trh práce, lhostejno zda volný či svázaný, prahne především po masách schopných vykonávat předem definované úkoly, předem definovaným způsobem. Myšlení je někdy dokonce na obtíž. Zdržuje totiž. To nemusí vždy vyhovovat zadavatelům, jak uvádí Konrad Liessmann ve své Teorii nevzdělanosti:

*„Reformátory vzdělání všeho druhu poji jedině, a to nenávisť k tradičnímu pojetí vzdělanosti. Je jim očividně trnem v oku, že by lidé mohli získat vzdělání neúčelové, souvislé, obsahově ukotvené v tradicích velkých kultur, které by je nejen formovalo, ale také by jim umožnilo nezávislost na diktátu doby a módních vlnách. Vzdělání lidé by totiž byli všechno jiné než bezproblémově fungující, flexibilní, mobilní a týmově svázané klony, jaké by mnozí rádi viděli jako výsledné produkty vzdělávacího procesu (Liessmann, 2009, s. 38).“*

Nebylo by však korektní tvrdit, že primárním důvodem k postupnému nahrazování expertního všeobecného vzdělávání úzce zaměřeným vzděláváním profesním je snaha o manipulaci a efektivní vykořisťování pracovní síly. Spor o cíle vzdělávání přeci provází lidstvo od nepaměti (připomeňme ještě jednou Athény a Spartu).

## **2.2.2 KULTURA INŽENÝRŮ**

I přes předchozí připomenutí Athén a Sparty se však dá říci, že především v moderních dějinách začala výrazně oscilovat touha po masivním vzdělávání pro praxi (životní i pracovní).

*„Základní vizí člověka a společnosti je HOMO FABER, člověk jako architekt svého vlastního světa, působící v techno-profesionální společnosti. V této kultuře je kladen důraz na obratné plánování, efektivnost a efektivitu. „Posláním vzdělávání“ je umožnit lidem stát se schopnými profesionálními, efektivními a kooperujícími aktéry (Leirman, 2009, s. 10).“*

Diskusi o (dospělém) vzdělávání začaly dominovat tři aspekty: pevná víra v autonomii a asertivitu občanů v „demokratické společnosti“, zjištění podložené výzkumem, že lidé jsou schopni a ochotni se učit po celý život (celoživotní vzdělávání), a očekávání, že všechny zásadní problémy člověka a společnosti lze vyřešit pomocí „plánovaných společenských změn“ (srov. Leirman, 2009, s. 9).

Inženýrská kultura, podle Leirmana (1993, 2009), vznikla mimo jiné v návaznosti na změny celospolečenského vnímání člověka a jeho role ve světě v druhé polovině 20. století. Leirman (2009) říká, že tuto změnu lze názorně vidět na příkladu Mannheimovy revidované aplikace Comtovy slavné teorie tří stádií vývoje lidstva (Mannheim, 1941). Podle Mannheima,

jak uvádí Leirman, počáteční fázi převahy *objevování* náhodou nebo metodou pokus-omyl; lidstvo prošlo fází převahy *vymýšlení* adekvátních nástrojů (včetně chování) pro specifické potřeby nebo účely. Postupně jsme přešli do fáze *plánování*, v němž člověk již nevyvíjí převážně jednotlivé nástroje pro realizaci konkrétních cílů, ale zkoumá komplexní, univerzální souvislosti a zákonitosti, aby je „reguloval a kontroloval“. Stává se inženýrem svého světa. (srov. Leirman, 2009, s. 9). Pomineme-li fakt, že zkoumání komplexních, univerzálních souvislostí a zákonitostí, se v určité podobě vyskytuje v každém, nám doposud známém období lidstva (pamatujeme na Herakleita, Pythágora, ale také Tomáše Akvinského, Leonarda da Vinci...), je nutné podotknout, že ani sociální inženýrství není věcí novou (Platón, Konfucius, Machiavelli). To podstatné je silně uvědomované poznání možnosti systematicky, plánovaně a kontrolovaně regulovat, které je sdílené takřka celospolečensky. Jedním z klíčových faktorů úspěchu tohoto přístupu stále výraznější potřeby profesionalizace v kontextu rozmachu industrializace a na ní navazující extenzivní diverzifikace a variability dělby práce.

*„Základní strategii inženýrské kultury lze popsat jako socio-profesní, kladoucí důraz jak na dynamické plánování, tak na perfektní provedení pod solidním vedením. Pokud jde o procesní funkce, můžeme rozlišit pět hlavních operací: (1) Operativní analýza existujících zdrojů a nedostatků za účelem zjištění potřeb pro nápravu nebo zlepšení ve fungování lidí, případně celého systému. (2) Vypracování výukového programu obsahujícího akční plán krok za krokem s uvedením metod a technik, které mají být použity. (3) Školení nebo získávání nových dovedností, technik a způsobů jednání, to vše v úzkém vztahu k pracovnímu prostředí nebo praxi (4) Experiment/test: zejména v případech, kdy věci, které se mají naučit, jsou složité nebo se týkají celého systému; tento test by měl poskytnout náhled na to, co funguje a co ne. (5) Implementace nebo pokus o konsolidaci účinků učení, aby bylo možné vytvořit nové „rutiny“; to samozřejmě zahrnuje hodnocení orientované na produkt-výsledek (Leirman, 2009, s. 11).“*

Inženýrská kultura je podobně jako kultura expertů výrazně racionální. Je však na rozdíl od kultury expertní mnohem více zaměřena na akci a systém a nespokojuje se pouze s novými znalostmi bez připojení ke konkrétní praktické funkci. Rozdíl je zřejmý, když se podíváme na koncepty učení: učení zde není ani tak záležitostí zpracovávání informací, ale spíše cílenou transformací akčních struktur. Důraz je kladen na učení se praxi jejím vykonáváním (*learning by doing*). Role a pozice učitele zde není ani tak pozicí experta a didaktického informátora, ale spíše plánovače a procesního manažera vzdělávání. Role a pozice toho, kdo se učí odráží

roli a pozici učitele. K plánovači a manažerovi procesu se připojuje praktikant nebo učeň, který působí jako „konatel“ a „rozhodovatel“<sup>7</sup> (srov. Leirman, 2009, s. 11).

Zatímco pro kulturu expertní je typickým příkladem tradice klasického gymnasia či univerzity Humboldtova typu, pro kulturu inženýrskou nalezneme příklady v učebních oborech, průmyslových školách, ale také ekonomických, polytechnických i zdravotních školách nebo ve vysokoškolských oborech připravujících své studenty pro konkrétní povolání (například: ICT<sup>8</sup>, metalurgie, strojírenství, ale i veřejná správa, učitelství či zdravotnictví). Zatímco úlohou vzdělávání v expertní kultuře je vybavit učícího se člověka především širokými znalostmi a analytickým a kritickým myšlením, úlohou vzdělávání v kultuře inženýrské je vybavit člověka především praktickými dovednostmi pro výkon povolání či pracovní role.

*„Účinným mechanismem je v akčních mechanizmech (vzdělávání) spíše ochota k přijetí než kritický přístup a osobní učení (Leirman, 1996, s. 55).“*

Inženýrská kultura vzdělávání sice nutně neznamená autokratický styl vedení nebo zanedbávání kritického myšlení či diskuse. Ale vedle velkých technických úspěchů není příliš bezpečné dívat se na svět jako na „technokonstrukt“, který lze plánovaně předělat a přizpůsobovat (Leirman, 2009). Pomineme-li to, že naše schopnost řešit svět komplexně je limitovaná (je těžké zcela porozumět tomu, co kontinuálně a po tisíciletí tvoří a přetváří nás samotné, a ještě těžší je to změnit či dokonce plánovaně řídit), je nutné připomenout, že naše znalosti toho, co je a není dobré a naše schopnosti zcela předvídat důsledky našich rozhodnutí, včetně těch systémových, inženýrských, jsou přirozeně limitované. Ani víra v dobrý úmysl často nestačí (konec konců cesta do pekla bývá dobrými úmysly dlážděna). Světonázor totiž zůstává světonázorem, lhostejno jak moc se blíží realitě skutečnosti.

---

<sup>7</sup> Pojmy „vykonavatel“ a „rozhodovatel“ vycházejí Kolbovy typologie (1984), ta rozlišuje čtyři typy studentů:

1. Snílci (dreamers) rádi získávají nové zkušenosti v otevřených a nestrukturovaných situacích, kde mohou jednat kreativně;
2. Myslitelé (thinkers) se zajímají o řešení problémů a porozumění pozadí, aby mohli rozvíjet nové myšlenky;
3. Rozhodovatelé (deciders) preferují dobře strukturovanou učební situaci s důrazem na solidní informace, které pak mohou aplikovat ve cvičení;
4. Vykonavatelé (doers) hledají praktickou použitelnost poskytovaných informací.

<sup>8</sup> Information communication technologies

### 2.2.3 KULTURA PROROKŮ

*„Expertní kultura chce především rozvíjet analytické myšlení a vytvářet společnost dobře informovaných a kritických občanů, inženýrská kultura chce vidět společnost zdatných profesionálních aktérů a výkonných sociálních systémů, prorocká kultura sní o morálně uvědomělem člověku a dobré společnosti (Leirman, 2009, s. 31).“*

Ať už je kultura prorockého učení a vzdělávání spojena s jakoukoli filosofií (včetně té utopické), základním konceptem učení je předávání hodnot a jejich vyjasňování. Proces učení je procesem „učení se podle morálního modelu“, který může představovat svatá kniha, malá komunita nebo „charismatický“ vůdce. Mocenská základna pro prorockého učitele-vychoovatele nespočívá na prvním místě v odbornosti nebo v legitimním postavení, ale v jeho/jejím charismatu a v identifikaci žáka s morálním modelem. Pro kulturu proroků je integrita těch, kdo učí důležitější než jejich znalosti nebo dovednosti (srov. Leirman, 1996, 2009). Prorocký vzdělavatel však nemusí být nutně sám přímo prorokem. Může jím být „vykladač písma“. Může jít o šířitele či popularizátory prorocké myšlenky či hodnotových ideálů. Důležité je navíc upozornit, jak uvádí sám Leirman (1996), že by bylo chybou spojovat kulturu proroků pouze s náboženskými hnutími. Prorocké vzdělávání lze nalézt také v hnutích protináboženských, osvíceneckých, revolučních. Leirman považuje za projevy prorocké kultury ve vzdělávání například velké alfabetační hnutí 20. století v Latinské Americe. Prorockou kulturu lze nalézt i v moderních „vírách“ v technologický pokrok, multikulturalismus, enviromentalismus, spiritualismus. Konec konců i doktrína „specifického“ vzdělávání pro takzvaný průmysl 4.0, která prostupuje do vzdělávacích politik zejména ve dvacátých letech 21. století je více o prorockém vzdělávání, které má společnost „přenastavit“ v duchu hodnot komplexní technologizace než o vzdělávání odvozeném od racionálního poznání (Kořen, 2019).

Základní strategií vzdělávání a učení v prorocké kultuře je strategie uvědomění a normativní reedukace. Povaha vzdělávání a učení je konfrontační. Situace jsou v něm analyzovány nejen z hlediska zkušenosti, ale také z hlediska explicitních nebo implicitních hodnot a norem. Prorocká výchova a vzdělávání mobilizují k individuálnímu i společnému jednání, „k obrácení vln a vyznání nových hodnot“ (srov. Leirman, 2009, s. 14-15).

A právě zde můžeme narazit na dva stěžejní jevy prorockého vzdělávání, které jsou zároveň jak jeho výhodou, tak jeho limitujícím faktorem. Jsou jimi primární, často bezvýhradná, orientace na hodnotový model, jehož existence je zároveň východiskem, prostředkem i cílem vzdělávání a téměř absolutní (často i nekritická) podřízenost hodnotám tohoto modelu, které mohou být dokonce nadřazeny objektivnímu poznání. To má kultura proroků paradoxně téměř totožné s kulturou inženýrů. Vyšším cílem, než objektivní vzdělanost (ideál kultury expertní) je indoktrinace. Zdánlivá racionalita je zde konstruována skrze morální hodnotové soudy.

*„Kultura prorockého vzdělávání tíhne k předávání mýtu vedení bez moci: „charizmatičtí“ vůdci by pro svou morální integritu byli povýšeni nad jakékoli mocenské vztahy poté, co by osvobodili své přívržence (Leirman, 1996, s. 93).“*

Největší potenciál této kultury spočívá ve zvyšování morálního vědomí a základních hodnot, často spojených s emancipací celých skupin lidí. Pokud jde o limity, můžeme se především odkázat na tenkou hranici mezi svědomitostí předávání hodnot a indoktrinací. Postmoderní nebo pozdně moderní myslitelé poukazují na sklon k moralizování a přehlížení reality, která se někdy skrývá za morálními maskami (srov. Leirman, 2009, s. 18).

Aniž bychom zpochybňovali pozitivní přínosy prorockého přístupu ve vzdělávání, jakými mohou být například emancipace, zvyšování sociální úrovně, snižování negramotnosti, prohlubování morální integrity, šíření demokracie a humanity nesmíme zapomínat ani na nebezpečí nekritického následování proroků hlásajících nadřazenost jedněch myšlenek nad druhými. Takový přístup je naopak pro osvěcenské ideály vzdělávání (zejména emancipaci a personalizaci) spíše kontraproduktivní.

*„I když se na první pohled může zdát, že mnohé projekty této kultury vzdělávání jsou pozitivní (emancipace, alfabetizace, demokratizace), má tato kultura i svou stinnou stránku. Učícími proroky nebyli jen Martin Luther King, Jan Amos Komenský nebo Paulo Freire. Proroky jsou často také šířitelé autoritářských režimů, náboženští fanatici a někdy také nekritičtí, eklektičtí šířitelé celé řady moderních ideologií (Kořen, 2019, s. 205).“*

Prorocká kultura ve vzdělávání navíc nemusí být vůbec postavena na přijetí předávaných hodnot a morálky z důvodu ztotožnění. Přijetí nejedné prorocké doktríny může být mnohdy spíše daností nezbytnou než chtěnou. Příkladem nám může být konformita společnosti s přáními prorockého diktátora. Přijmout „nový řád“ je často bezpečnější nebo přinejmenším snazší. Konce konců „Velký bratr“ z románu 1984 George Orwella byl prorokem par excellence. Přijetí (a neustálé přijímání) myšlenek Velkého bratra nebylo v Orwellově slavném utopickém románu jen otázkou víry, ale otázkou přežití (Orwell, 1949).

#### **2.2.4 KULTURA KOMUNIKACE**

*„Kultura expertů, kultura inženýrů a kultura proroků mají jednu společnou vlastnost: jsou zaměřené na cíl a rozhodně chtějí produkovat konkrétní výsledky (Leirman, 2009, s. 18).“*

V kultuře komunikační se člověk staví proti subjektivitě, která je vlastní kultuře expertní, inženýrské i prorocké. Nahlíží na existenci jako na společný dialog mezi světem lidského života na jedné straně a sociálně-ekonomickým systémem na straně druhé. Vychází se zde z předpokladu, že lidská existence je v zásadě intersubjektivní. Kultura a společnost tedy „my“

existuje před „já“. „My“ je konstitutivní pro každého jednotlivého člověka. „Já“ může růst pouze prostřednictvím komunikativního jednání (Leirman, 1996, 2009).

Kultura dialogického vzdělávání a učení obsahuje, stejně jako jiné kultury, rámec pro interpretaci reality a také kodex chování a pragmatickou identitu. Lidská osoba je chápána jako homo dialogalis, tedy nejen člověk dialogu, ale člověk konstituovaný dialogem a komunikativním jednáním. Primárním posláním vzdělávání je pomáhat (skupinám) lidí stát se autentickými a objektivně naslouchajícími aktéry a podněcovat budování konsensu proti všem formám kolonizace a fragmentace vnucených společenským a politickým systémem. Předpokládá to však shodu na určitých pravidlech: každý může svobodně mluvit a vyjadřovat své myšlenky a pocity, neexistuje žádný omezující časový harmonogram, tlaky zvenčí nejsou jednoduše přijímány, rozhodnutí jsou přijímána až po obecném konsensu – pokud ho bylo dosaženo (srov. Leirman, 2009, s. 20). Otázkou však samozřejmě zůstává, jestli právě definovaná pravidla (každý může svobodně mluvit, tlaky zvenčí nejsou přijímány...) nejsou jen jinou formou společensky vynuceného řádu.

Základním konceptem vzdělávání v této kultuře je otevřené zážitkové učení, tj. otevřenost k vyjádření vlastních i cizích zkušeností a jejich skutečných významů a souvisejících potřeb. Podle Leirmana obsahuje tři související funkce: „(1) *Průzkum světa osobního a společenského života: přivést k vyjádření osobní, kulturní a sociální zkušenosti ve vztahu k sociálně-politickému a ekonomickému systému;* (2) *Vyjádření obecně uznávaných potřeb, které lze uspokojit úsilím o učení* (3) *Budování konsensu ohledně společných programů a akcí, které mají být provedeny* (Leirman, 2009, s. 20)“.

Učení a vzdělávání v komunikační kultuře tedy není pouze prostředkem začleňování se do společnosti nebo sociální skupiny (i v kultuře proroků je cílem začlenit jedince do „plánované“ společnosti), ale je prostředkem – někdy více, jindy méně úspěšné – oboustranné transformace. Při dialogické komunikaci dochází k obousměrné transmisi myšlenek, pocitů i postojů, tradičně vymezené role učitele a učícího se překrývají, funkcionálně i intencionálně se totiž učí obě strany.

*„Vzdělavatel zde zaujímá pozici debatéra a facilitátora... Snaží se spojit komunikační strategii pravdivého a autentického vyjadřování se strategickými intervencemi facilitátora, který účastníky debaty stimuluje a povzbuzuje k tomu, aby „mluvili a naslouchali... Účastníci jsou oslovováni jako znalci vlastního světa a partneři v dialogu* (Leirman, 2009, s. 20-21).“

Silnou stránkou komunikační kultury vzdělávání je, že: vychází ze zkušenosti; subjektivismu i totalitarismu se brání; udržuje si odstup od vnějších tlaků; rozhodnutí jsou konsensuální. Má však i svá slabá místa. Potřebuje a zabírá čas (mnohem více, než je často

možné), je vystaveno kolonizaci a fragmentaci nejrozličnějších systémů a institucí, i přesto, že je často naivně přesvědčeno o opaku. Je strategicky slabé (Leirman, 2009, s. 23-24).

Sám Leirman (2009, s. 23) se proto ptá: „*Může dialogická kultura vzdělávání a učení vést k plnému osobnímu a sociálnímu růstu?*“ I přes nezpochybnitelné klady jsou limity kultury komunikační zcela evidentní. Analýza, argumenty, komunikační formy využití při tomto vzdělávání jsou ovlivněny kolonizací a fragmentací skrze různé ideje a ideologie. Hlavním problémem však není ani tak to, že se to děje (to je problém každé z kultur vzdělávání), ale naivní představa, že je kultura komunikační vůči těmto jevům dostatečně rezistentní.

Neuvědomění nebo dokonce ignorování toho, že jsou účastníci vzdělávání pod neustálým vlivem „skrytých“ modelů myšlení a jednání, může být podstatně více svazující než čistá profesionalizace kultury inženýrské, transformace kultury prorocké nebo socializace a personalizace kultury expertní.

Další potenciální komplikací je riziko „nedostatečnosti“ zaměření a rozsahu vzdělávání v této kultuře. Sám Leirman (2009, s. 23) se ptá: „*Může dialogická kultura vzdělávání a učení vést k plnému osobnímu a sociálnímu růstu?*“ Je-li totiž volba vzdělávacích obsahů skutečně svobodná, je jediným měřítkem úspěšnosti vzdělávání naplnění subjektivních cílů těch, co se vzdělávají. Není-li svobodná, je komunikační kultura kulturou nebo metodou vzdělávání nebo kulturou učení (podobně jako v případě již zmiňované kultury her)?

Podobně jako v případě předchozích kultur, je nutné posuzovat i kulturu komunikační nejen ve všeobecné perspektivě, ale také v perspektivě jí deklarovaného primárního poslání vzdělávání. Není jím získání instrumentálních kompetencí (kultura inženýrská), není jím sociální nebo individuální transformace (kultura proroků) a dokonce jí není ani získávání kontextuálních znalostí v duchu hodnot kultury expertní. Jak uvádí Leirman:

*„Hlavním cílem této perspektivy je nadále rozvíjet a posilovat kapacity komunikativního jednání, což znamená jednak vedení dialogu o světě lidského života a uvnitř něj a současně prosazovat své výrazné zájmy vůči vnějšímu světu. V tomto smyslu je posláním vzdělávání napomáhat lidem, aby se stali autentickými a objektivně naslouchajícími činiteli, a stimulovat budování konsensu proti všem formám kolonizace a fragmentace (Leirman, 1996, s. 120).“*

I přes všechnu snahu je tedy i součástí komunikační kultury určité „světonázorové“ paradigma. To však, je-li mu porozuměno a je-li s ním počítáno nemusí nutně, stejně jako v případě kultur předchozích, znemožňovat jeho korektní využití.

### 2.2.5 KULTURA HRY – KULTURA HOMO LUDENS

Více než deset let po publikování „*De vier culturen van educatie: expert, ingenieur, profeet, Communicator (1993)*“ otevírá Leirman otázku existence páté kultury. V kontextu studia Huizingovy koncepce publikované v monografii *Homo Ludens – Study of the Play Element in Culture* (Huizinga, 1949), začal Leirman uvažovat o doplnění předchozích kultur ve vzdělávání o kulturu hry. Leirman upozorňuje, že zde v žádném případě nejde o *edugaming*, ten je pouhou metodou vzdělávání a učení, nikoli kulturou vzdělávání jako takovou.

*Hra, učení a vzdělávání se ale často vysloveně spojují. V případě instrumentální „edugames“ vše závisí na hlavním cíli: když je kognitivně orientovaná, pak se přibližujeme kultuře expertů; v případě technické akční orientace se přibližujeme inženýrské kultuře; někdy jsou hodnoty a morální otázky jádrem hry, a pak se přiblížíme k té prorocké; a existují také situace, kdy se řeší dialog a problémy komunity – jako v některých „nesoutěžních hrách na budování míru“ – v nichž se dostáváme blízko dialogické kultuře (Leirman, 2009, s. 32).*

Otázkou, kterou si klade i on sám, je, jestli se jedná o samostatnou, specifickou kulturu nebo spíš jednu z forem vzdělávání a učení, kterou lze použít v každé kultuře.

*„Můžeme v případě hry použít termín „kultura učení a vzdělávání“? Má „homo ludens“ vizi člověka a společnosti? Pokud ano, lze v ní v tom případě hovořit pouze o vizi kreativního člověka a jeho herní komunity? (Leirman, 2009, s. 23)“*

Čistý homo ludens hraje mimo hranice racionality nebo technicity, nezabývá se příliš morálními otázkami, a pokud jde o dialog, nemá v úmyslu skutečně budovat komunitu typu Já-Ty nebo Já-My. Lze dokonce pochybovat, zda můžeme mluvit o skutečné „kultuře“, snad kromě té neuvědomované kultuře hravé rozkoše. Přesto ve světě čisté hry dochází k učení. Ve shodě s Huizingou (1949) lze říci, že jde vlastně o předchůdce jakékoli „skutečné“ kultury vzdělávání nebo je přinejmenším její předzvěstí (srov. Leirman, 2009, s. 32).



### **2.3 SOUVISLOST KULTUR VE VZDĚLÁVÁNÍ S KARIÉROVÝM VZDĚLÁVÁNÍM**

Leirman vychází z toho, že jakékoli vzdělávání (tedy i to kariérové) je výrazně ovlivněno tím, jaký je jeho obecný cíl kultury ve vzdělávání (profesionalizace, socializace, personalizace, emancipace ...), jakou pozici a roli má v procesu vzdělávání a jakou pozici a roli ve stejném procesu zaujímá vzdělávaný. Leirman neignoruje psychologické, biologické a sociální vlivy. Zdůrazňuje však to, že nezávisle na našich kariérových možnostech a aspiracích (ať už jsou biologicky dané nebo sociálně či individuálně konstruované), ovlivňuje životní dráhu jedince také to, ve kterém vzdělávacím paradigmatu je jeho kariérové vzdělávání realizováno. Zatímco jeho expertní kultura ve vzdělávání působí především na rozvoj znalostí a myšlení, kultura proroků zprostředkovává učícím se jedincům především rámec hodnotový, kultura inženýrská pak vybavuje jedince praktickými dovednostmi uplatnitelnými při plnění konkrétních pracovních úkolů a výzev a kultura komunikační pracuje především s rozvojem schopnosti učit se informální. To ve finále ovlivňuje nejen cíle a obsah vzdělávání, ale také jeho úspěšnost ve vztahu k cílům prostředí i kariéru budoujících jedinců.

Protože kultura ve vzdělávání a z ní vycházející paradigmaty zásadně ovlivňují zaměření, obsah a kontext vzdělávání, jeho cíle, pozice a role vzdělavatelů i vzdělávaných, učitelů i učících se (Leirman, 1994), je i kariérově orientované vzdělávání a učení ovlivňováno kulturou ve vzdělávání. Nezávisle na tom, zda je vzdělávání prostředkem, součástí nebo funkcí socializace, profesionalizace, emancipace nebo transformace, je vždy závislé na kontextu kultury, jehož je také samo nedílnou součástí.

Leirman neignoruje psychologické, biologické a sociální vlivy. Zdůrazňuje však to, že nezávisle na našich kariérových možnostech a aspiracích (ať už jsou biologicky dané nebo sociálně či individuálně konstruované), ovlivňuje životní dráhu jedince také to, ve kterém vzdělávacím paradigmatu je jeho kariérové vzdělávání realizováno.

Leirman (2009) rozlišuje přinejmenším šest specifických kategorizačních znaků kultury ve vzdělávání. Na základě (převažujících) hodnot, kterých jednotlivé znaky nabývají, lze stanovit typ jedné ze čtyř (doposud) definovaných kultur. Jím sledovanými kategoriemi (znaky) jsou: (1) vize člověka ve společnosti, (2) obecné poslání/cíl vzdělávání z hlediska žádoucích globálních efektů, (3) ústřední koncept vzdělávání a učení, (4) strategie a proces vzdělávání a učení, (5) pozice a role vzdělavatele, (6) pozice a role vzdělávaného. Každá z těchto kategorií je zároveň rozhodující pro úspěšnost kariérového vzdělávání. Vize člověka ve společnosti ovlivňuje hodnotovou orientaci společnosti i jejích členů. Obecné poslání vzdělávání rozhoduje, do jaké míry bude vzdělávání připravovat vzdělávané pro jejich individuální nebo organizační kariérovou dráhu (nebo obojí zaráz). Ústřední koncept učení,

jeho strategie a proces, jsou-li v souladu s potřebami kariéry, rozhodují o efektivitě kariérového vzdělávání. Podobně je tomu v případě pozic a rolí vzdělavatelů i vzdělavaných.

Všechny čtyři Leirmanem identifikované kultury ve vzdělávání pak ovlivňují specifickým způsobem i kariérovou dráhu jedince, jeho kariérové motivy, potřeby, potenciál, možnosti i cíle. Kultura expertů vybavuje člověka kompetencemi k zvládnutí společenské role a k porozumění hodnotovému systému společnosti, v jejímž rámci svou kariérovou dráhu sleduje. Kultura inženýrská vybavuje jedince kompetencemi k zvládnutí konkrétní socioprofesionální role, čímž ovlivňuje jeho možnosti v rámci kariéry profesionální (ta pak přirozeně ovlivňuje i pozici člověka ve společnosti). Kultura prorocká má za cíl vybavit jedince kompetencemi pro transformaci jeho samého i jeho životní dráhy, podobně jako v případě kultury expertů, relativně nezávisle na konkrétním „zadavateli“. Kultura komunikační pak v ideálním případě umožňuje člověku získávat (intencionálně, funkcionálně, vědomě i nevědomě) různé kompetence v procesu získávání předávání, vytváření a sdílení informací skrze dialog.

Jsou-li Leirmanovy závěry platné, lze dovést, že existence jednotlivých charakteristických a determinujících rysů kultur ve vzdělávání zakládá předpoklad možnosti vytvoření ucelené, široké a univerzálně platné typologie vzdělávání dospělých. Tu lze využít jak při kategorizaci vzdělávání (a učení) z pohledu makrosociálního (vzdělávací politiky, trendy, normy, obecná vzdělávací kurikula), tak z pohledu mikrosociálního (konkrétní fenomény, kurikula a východiska vzdělávacích programů a aktivit).

## **2.4 KULTURY VE VZDĚLÁVÁNÍ JAKO IDEÁLNÍ TYPY**

Závěry teorie Kultur ve vzdělávání Waltera Leirmana (1993, 2009), která tvoří východiska jeho teorie, lze transponovat do systému charakteristik (kategorií) umožňujících zařazovat různé vzdělávací aktivity do jím definovaných typů kultury ve vzdělávání. Jak již bylo řečeno, jednotlivé kultury ve vzdělávání byly definovány v podstatě jako ideální typy<sup>9</sup>. Skrze jím stanovené kategorie (poslání vzdělávání, cíle vzdělávání, pozice a role učitelů a učících se) lze poměrně úspěšně analyzovat a kategorizovat téměř všechny přístupy ve vzdělávání a ke vzdělávání v doposud známé historii vzdělávání (srov. Kořen, 2019). Této úvaze

---

<sup>9</sup> Jak uvádí Lazarsfeld, ideální typ jakožto mentální konstrukt slouží k vymezení, popisu a vysvětlení konkrétního fenoménu nebo fenoménů. Ideální typy lze na základě empirických dat konfrontovat s realitou. Teoreticky konstruovanou typologii pak lze ověřovat, vyvracet nebo rozšiřovat (Lazarsfeld & Rosenberg, 1966). To stejné přirozeně platí i pro ideální typy Leirmanovy.

a smyslu využití kultur vzdělávání jako prostředku typologizace vzdělávacích akcí (včetně kariérového vzdělávání) odpovídá i šest níže uvedených hlavních závěrů Leirmanovy teorie:

1. Vzdělávání, jeho vnímaný účel, cíle, prostředky, procesy, obsahy, formy, pozice a role vzdělavatele i vzdělávaných jsou determinovány kulturou vzdělávání.
2. Lze identifikovat přinejmenším čtyři kultury ve vzdělávání, které se od sebe liší ve čtyřech základních parametrech (případně v jejich konfiguracích či konstelacích). Jde o: (1) Primární účel vzdělávání, (2) Pozici a roli vzdělavatele, (3) Pozici a roli toho, kdo je vzděláván, (4) Strategie a proces vzdělávání / učení.
3. Primární účel vzdělávání, pozice a role vzdělavatele a vzdělávaného a strategie/proces vzdělávání / učení lze využít jako kategorizační znaky (proměnné) kultur ve vzdělávání.
4. V určitém okamžiku, prostoru a kontextu mohou vedle sebe jednotlivé kultury koexistovat, ale v návaznosti na svůj účel mohou vůči sobě stát jak v opozici, tak mohou být navzájem komplementární.

Silné stránky jedné kultury se v některých případech objevují jako slabé stránky jiné kultury a naopak. Expertní a inženýrská kultura vyniká v racionalitě a plánovaném strategickém jednání, což jsou aspekty, které jsou minimalizovány v "hodnoty zdůrazňující" prorocké a "dialogu otevřené" komunikační kultuře (srov. Leirman, 2009, s. 32).

5. Míra opozice a komplementarity je ovlivněna mírou otevřenosti zaujímaných východisek definujících primární účel vzdělávání, pozice a role vzdělavatelů a vzdělávaných a stanovujících „vhodné“ strategie / proces vzdělávání.
6. Jednotlivé kultury sice mohou být součástí (komponentami) jediné „nadřazené“ „superkultury“, v kontextu svého zamýšleného účelu však mají na pozice a role vzdělavatelů a vzdělávaných a strategie / proces a cíle vzdělávání dominantní vliv.

Je pravda, že Leirman (1993, 1994, 2009) sice explicitně neuvádí, že by o kulturách ve vzdělávání uvažoval jako o typologii, vymezuje je však v logice ideálních typů. To je patrné i z jeho vlastní, níže, přehledové tabulky, uvedené na následující straně, která vymezuje základní kategorizační znaky, na základě kterých jsou jednotlivé typy kultur rozlišovány.

KULTURA → DIMENZE ↓	KULTURA EXPERTŮ	INŽENÝRSKÁ KULTURA	PROROCKÁ KULTURA	KULTURA KOMUNIKACE
<b>POHLED NA ČLOVĚKA NA SPOLEČNOST</b>	HOMO SAPIENS  OSVÍCENÁ SPOLEČNOST	HOMO FABER  PROFESIONALIZOVANÁ SPOLEČNOST	HOMO VIATOR  MORÁLNÍ KOMUNITA	HOMO DIALOGALIS  KOMUNIKATIVNÍ SVĚT ŽIVOTA
<b>Hlavní cíle poslání</b>	RACIONALIZACE  VZDĚLÁVAT KRITICKÉ OBČANY PRO OSVÍCENOU SPOLEČNOST	ZDOKONALOVÁNÍ  VYCVIČIT DOVEDNÉ PRACOVNÍKY PRO ÚČINNÝ SOCIÁLNÍ SYSTÉM	VÝCHOVA MORÁLNÍHO VĚDOMÍ  VYCHOVÁVAT HODNOTOVĚ UVĚDOMĚLÉ, MORÁLNÍ OBČANY	STIMULOVAT KOMUNIKATIVNOST  ROZVÍJET SPOLEČNOST AKTIVNÍHO DIALOGU
<b>POJETÍ UČENÍ</b>	POSTUPNÝ ROZVOJ ZNALOSTÍ A MYŠLENÍ (komparativní, cílesměrné, kontextuální)	TRANSFORMACE DOVEDNOSTNÍCH STRUKTUR (učení se vykonáváním)	UČENÍ SE MORÁLNÍMU MODELU (přenášení hodnot)	EXPERIMENTÁLNĚ-DIALOGICKÉ (vcitování se, střetávání se, dispute)
<b>STRATEGIE PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ/UČENÍ (příklad)</b>	RACIONÁLNĚ-EMPIRICKÁ 1) hledání poznatků 2) přesvědčování 3) zkušební/rozhodování 4) rozšíření vědomostí	SOCIO-TECHNOLOGICKÁ 1) diagnóza potřeb 2) naplánování akcí 3) trénink, učení se 4) ověřování, testování 5) implementace	NORMATIVNĚ-TRANSFORMATIVNÍ 1) zvědomování 2) konfrontace 3) mobilizace 4) upevnění/stmelení	DIALOGICKÁ, PRO-ROZVOJOVÁ 1) Odhalování „živých“ témat 2) Definování potřeb 3) Na konsensus orientované akce
<b>POZICE VZDĚLAVATELE</b>	EXPERT, INFORMÁTOR	PLÁNOVAČ, MANAŽER PROCESU	PODŇEČOVAČ UVĚDOMĚNÍ, MORÁLNÍ PŘÍKLAD	PARTNER V DIALOGU, FACILITÁTOR
<b>POZICE VZDĚLÁVANÉHO</b>	ZPRACOVATEL INFORMACÍ, ŘEŠITEL PROBLÉMŮ	VYKONAVATEL, ROZHODOVATEL	ZVĚDOMŇOVAČ, MORÁLNÍ AKTIVISTA	PARTNER V DIALOGU, ZKUŠENÝ EXPERT
<b>SILNÉ STRÁNKY</b>	ANALYTIČNOST, RACIONALITA, ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	PLÁNOVÁNÍ, TECHNICKÁ TVOŘIVOST	ORIENTACE NA HODNOTY, TRANSFORMATIVNOST	ORIENTACE NA ŽIVOTNÍ ZKUŠENOSTI, BUDOVNÍ VZTAHŮ A POSPOLITOSTI
<b>SLABÉ STRÁNKY</b>	LOGOCENTRISMUS, NECITLIVOST K EMOCÍM A HODNOTÁM	TECHNOCENTRISMUS, PŘECEŇOVÁNÍ VÝZNAMU PRAKTICKÝCH AKTIVIT	MORALISMUS, LIMITY PRAGMATICKÉHO SMYSL	MENŠÍ ORIENTACE NA GLOBÁLNÍ TÉMATA

Obr. č. 2: Přehledová tabulka 7 dimenzí kultury ve vzdělávání (převzato z Leirman, 2009, s. 30)<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Původní tabulka (Leirman, 2009, s. 30) je zde přeložená a upravená pro potřeby práce. Je zkrácena o poslední, sedmý sloupec, který v originále znázorňuje kulturu hry, která však, jak již bylo uvedeno, není kulturou vzdělávání, ale spíše jen kulturou učení, kterým se tato práce primárně nezabývá.

Přehledová tabulka uvádí (první, zvýrazněný sloupec) sedm kategorií<sup>11</sup>, na základě kterých jsou kultury ve vzdělávání rozděleny do nám již známých čtyř ideálních typů (sloupce 2 až 6). Jde o kategorie: (1) vize člověka a společnosti, (2) hlavní cíl / poslání vzdělávání, (3) koncepce vzdělávání, (4) upřednostňovaná strategie/proces vzdělávání/učení, (5) pozice vzdělavatele<sup>12</sup> (6) pozice toho, kdo se učí, (7) silné a slabé stránky.

Každá z uvedených kategorií (dimenzí) s výjimkou kategorie sedmé, která je spíše posudkem na základě hodnotového soudu (opět kulturně ovlivněného), může být využita k typologizaci obecných kultur ve vzdělávání. Při vhodné transpozici a operacionalizaci těchto kategorií do systému sledovatelných indikátorů pak lze v podstatě stejnou typologizaci použít i pro analýzu dílčích aktivit kariérového vzdělávání dospělých. Ilustrační příklad reálnosti, a především případné využitelnosti takové typologizace je součástí páté části této práce.

---

<sup>11</sup> Leirman (2009) termín kategorie nevyužívá; hovoří o dimenzích. Jeho „dimenze“ však lze považovat, s určitou výhradou vůči té sedmé (strengths and weaknesses), za významově shodné s pojmem kategorie.

<sup>12</sup> Pátá dimenze zahrnuje zároveň jak pozici, tak roli vzdělavatele, a to stejné platí analogicky také pro dimenzi šestou, která zahrnuje jak pozici, tak roli vzdělávaného (srov. Leirman, 2009, s. 29–31).

### 3 ILLERISOVA TEORIE DIMENZÍ UČENÍ A LEARNING TRIANGLE THEORY

Dánský teoretik celoživotního vzdělávání a učení Knud Illeris je co do množství publikací podstatně plodnější než Belgičan Walter Leirman. Tato skutečnost nutí pragmatického badatele zabývajícího se Illerisovými pracemi přistoupit k jeho dílu selektivně (nikoli však účelově eklekticky). Teoretickými nebo přinejmenším teoretizujícími koncepcemi Knuda Illerise, které úzce souvisejí s kariérovým vzděláváním, a které jsou proto využity v rámci této práce především, jsou: *Three Dimensions of Learning* (2002), *Competence development* (2007, 2008) a *Learning triangle* (2004b, 2015). Pro tuto práci je stěžejní zejména třetí zde uvedená koncepce *Learning triangle* (*Trojúhelník učení*). Učení (včetně, toho, které je významné pro kariéru) je podle této teorie ovlivňováno (spolu) působením tří oblastí, které tvoří pomyslné vrcholy trojúhelníku učení. Jsou jimi: (a) aktuální kompetence a kapacita člověka, (b) motivace, vůle a hodnoty člověka, (c) stimulační a realizační potenciál prostředí, se kterým jedinec interaguje. Protože každá kultura obsahuje specifické hodnoty a specifický stimulační a realizační potenciál pro kariéru i pro kariérové vzdělávání, dochází právě v Illerisově trojúhelníku k pomyslnému střetu člověka a kultury. Pro pochopení celkového významu *Learning triangle* (zejména pro kariérové vzdělávání) je klíčové nejprve proniknout do logiky Illerisovy teorie dimenzí učení a rozvoje kompetencí.

#### 3.1 TŘI DIMENZE UČENÍ

Učení lze podle Knuda Illerise (2007, s. 3) „široce definovat jako jakýkoli proces, který v živých organismech vede k trvalé změně kapacity a který není způsoben pouze biologickým zráním nebo stárnutím“. Na základě svých výzkumů, uvádí, že každé učení obsahuje tři dimenze: kognitivní (znalosti, dovednosti, porozumění), motivační (pocity a emoce) a sociální (interakce, participace, kooperace). Všechny jsou zakotveny v sociálně, a tedy i kulturně situovaném kontextu (Illeris 2002, 2004a, 2004b, 2007, 2008 ad.). To znamená, že ačkoli učení, podobně jako v případě Leirmanovy teorie, není nutně vázáno na záměrné (zjevné i skryté) cíle, metody a postupy vzdělávání, je ovlivňováno kulturami ve vzdělávání, které ovlivňují situaci, ve které a díky které k učení dochází. Na základě takto širokého a v podstatě všezahrnujícího pojetí lze dovést, že stejně jako v případě Leirmana, i v případě Illerise je jeho teoretické uvažování o vzdělávání a učení výrazně holistické.

Prostřednictvím kognitivní dimenze učení se podle něj snažíme vytvářet smysl (porozumění) a dovednosti, čímž posilujeme naši schopnost optimálně, řádně fungovat ve vztahu k prostředí, ve kterém se nacházíme. V kognitivní dimenzi je snahou toho, kdo se učí porozumění účelu a smyslu obsahu vzdělávání a získání schopnosti využívat jej k vypořádávání se s životními výzvami a tím rozvíjet své individuální uplatnitelné schopnosti

(srov. Illeris, 2004b, s. 83). Takovými životními výzvami mohou být i kariérové cíle nebo kariérová uplatnitelnost v prostředí (například organizaci), ve kterém se jedinec nachází.

Motivační dimenze učení zahrnuje pocity, emoce, hodnoty. Prostřednictvím nich se člověk snaží o zachování duševní a tělesné rovnováhy a současně o rozvoj vnímavosti (senzitivity). Motivace je zároveň dynamizující silou v učení. Ovlivňuje vůli a vytrvalost v učení a spokojenost s jeho výsledky (Illeris, 2002). Podobně jako v případě kognitivní dimenze souvisí s vrcholem již zmiňovaného *Learning triangle* týkajícím se aktuálních kompetencí a kapacity vzdělaného/učícího se člověka, souvisí dimenze motivace s vrcholem motivace, vůli a hodnot. Poslední vrchol trojúhelníku (stimulační a realizační potenciál prostředí) pak zase logicky proniká do třetí dimenze učení, dimenze sociální.

Sociální dimenze zahrnuje interakci, participaci a kooperaci. Prostřednictvím nich se lidé snaží dosáhnout sociální a společenské integrace, kterou považují za přijatelnou, a současně to rozvíjí jejich sociabilitu (srov. Illeris, 2007, s. 29). K plnění těchto funkcí však sociální / interakční dimenze nezbytně potřebuje i dimenzi obsahovou (kognitivní) a motivační (Illeris, 2004b, s. 83). Všechny tři dimenze se tedy navzájem ovlivňují jsou na sobě (při plnění svých primárních funkcí) významně závislé.

Ve vztahu ke kariérově orientovanému vzdělávání a učení je tedy důležité uvědomit si, že pro kognitivní dimenzi je důležité porozumění účelu a smyslu obsahu kariérového vzdělávání a získání schopností využívat získané znalosti a dovednosti k vypořádávání se s životními výzvami, a tedy i kariérovými výzvami. Motivační dimenze umožňuje registrovat a zpracovávat emoce, pocity a na základě nich zaujímat postoje a energetizovat svou vlastní aktivitu v kariérovém rozvoji. Tato dimenze ovlivňuje míru zájmu a energie směřující k učení a tím pádem i ke kariérovému vzdělávání, které učení „pro kariéru“ může zprostředkovávat.

*„Motivační dimenze učení zahrnuje záležitosti týkající se rozsahu a charakteru mentální energie; ta je hnací silou učení. V procesu učení dochází k úzké souhře mezi obsahovou a motivační dimenzí, takže to, co se naučíme, je ovlivněno povahou a silou mentální energie, a přitom jsou zároveň motivace, emoce, postoje a vůle ovlivněny obsahem učení (Illeris, 2007, s. 95).“*

Zde lze nalézt shodu s teorií transformačního učení a vzdělávání, jejímž hlavním představitelem je Jack Mezirow (1991, 2009) ) a jež posloužila Illerisovi jako jedno z východisek. Učení a jeho zakotvenost v určitém sociálním prostoru a reflektování tohoto prostoru v rámci učení transformují učícího se jedince a tím i jeho připravenost (mentální, sociální, emoční) k učení dalšímu.

No a konečně sociální (interakční) dimenze umožňuje, ve spojení s dimenzí kognitivní a motivační společenskou integraci, přičemž jednou z forem této integrace může být změna nebo upevnění socioprofesionální pozice, tedy kariéry.

### **3.2 ROZVOJ KOMPETENCÍ**

Dalším rozměrem Illerisovy práce, který může být bez větších obtíží propojen s kariérovým vzděláváním dospělých, je jeho uvažování o rozvoji kompetencí. Nejde sice o ucelenou teoretickou koncepci, jakou lze nalézt v jeho třech dimenzích učení nebo v teorii trojúhelníku učení (*Learning Triangle*), z pohledu kariérového vzdělávání jde však o kategorii nesmírně důležitou. Nejprve je však vhodné odlišit pojem „kompetence“ od pojmu „kvalifikace“. Illeris uvádí, že koncept kompetencí byl, na rozdíl od kvalifikace, poprvé přijat v organizační psychologii a moderním managementu. Podle něj má pojem kvalifikace své kořeny v industriální sociologii a v zásadě souvisí s pracovními požadavky na konkrétní znalosti a dovednosti. Postupně však podle něj byly tyto požadavky doprovázeny orientací na specifické osobní předpoklady k jejich využívání. V ústředním hledáčku se začaly objevovat požadavky na flexibilitu, odpovědnost, tvořivost, vedení, řízení, spolupráci atp. Tyto však lze, jak píše Illeris, definovat pouhou znalostí anebo dovedností (což stačí pro kvalifikaci) jen velmi komplikovaně (srov. Illeris, 2008). Spíše než o kvalifikaci se tedy jedná o kognitivní (znalosti), psychomotorickou<sup>13</sup> (dovednosti) a volní (motivace, zaměření, vytrvalost, vůle) připravenost jedince k specifickému řešení konkrétních situací, tedy kompetenci.

Výchozím bodem pracovní kompetence je podle Illerise (2008) individuální úroveň schopnosti a připravenosti člověka čelit měnícím se výzvám zaměstnání. Kompetence přispívají k uplatňování kvalifikací v konkrétních situacích práce a pracovních rolích, a to v různých kontextech. Význam kompetencí spočívá v jejich orientaci i na budoucí kontexty.

*„Důležitým rysem kompetencí je, že vytvářejí schopnost vhodně myslet a jednat i v (budoucích) situacích, které nejsou známy a nelze je předvídat v době, kdy jsou kompetence k jejich řešení rozvíjeny... (Illeris, 2008, s. 2).“*

Orientace na rozvoj a budoucí situace je ústřední kvalitou kompetencí. Zatímco kvalifikace lze do určité míry chápat a považovat za „objektivní“ kvality, kompetencím je vlastní, že zahrnují osobní a kolektivní motivace, emoce a angažovanost a jejich praktická hodnota do značné míry závisí na zájmu a přístupu společnosti (Illeris, 2008). To znamená, že je jejich uplatnitelnost výrazně ovlivněna sociálním, a tedy i kulturním kontextem.

---

<sup>13</sup> Psychomotorická připravenost zahrnuje, kromě dovedností, také fyzickou (síla, rychlost, zručnost) a mentální (myšlení, paměť) kapacitu jedince.



*„Jedním z nejpozoruhodnějších rysů současnosti je to, že se charakter znalostí a informací radikálně změnil z toho, že je něco stabilního, co by člověk mohl získat jednou provždy, na něco tekutého, co je třeba znovu a znovu obnovovat. To je přesně důvod, proč se pozornost přesunula ze stabilní a institucionalizované oblasti vzdělávání do mnohem pružnější a individuální oblasti učení a od kvalifikací získaných z obsahu konkrétních pracovních míst ke kompetencím definovaným jako lidský potenciál zvládnout zvládání a řešení současných stejně jako budoucí problémy (Illeris, 2004b, s. 80).“*

Zde zároveň narážíme na to, co Bauman (2020, 2021) nazývá tekutou kariérou v tekutém kapitalismu. V něm podle Baumana nejde ani tak o stabilní, ukotvené uplatnění, ale o kontinuální uplatnitelnost. Tento, podle Baumana výrazně postmoderní fenomén, je výsledkem dynamické proměnlivosti prostředí a příležitostí v něm a doktrín adorujících flexibilitu, širokou uplatnitelnost a permanentní připravenost k pře-vzdělávání se pro nové, potřebnější profese a zaměstnání.<sup>14</sup>

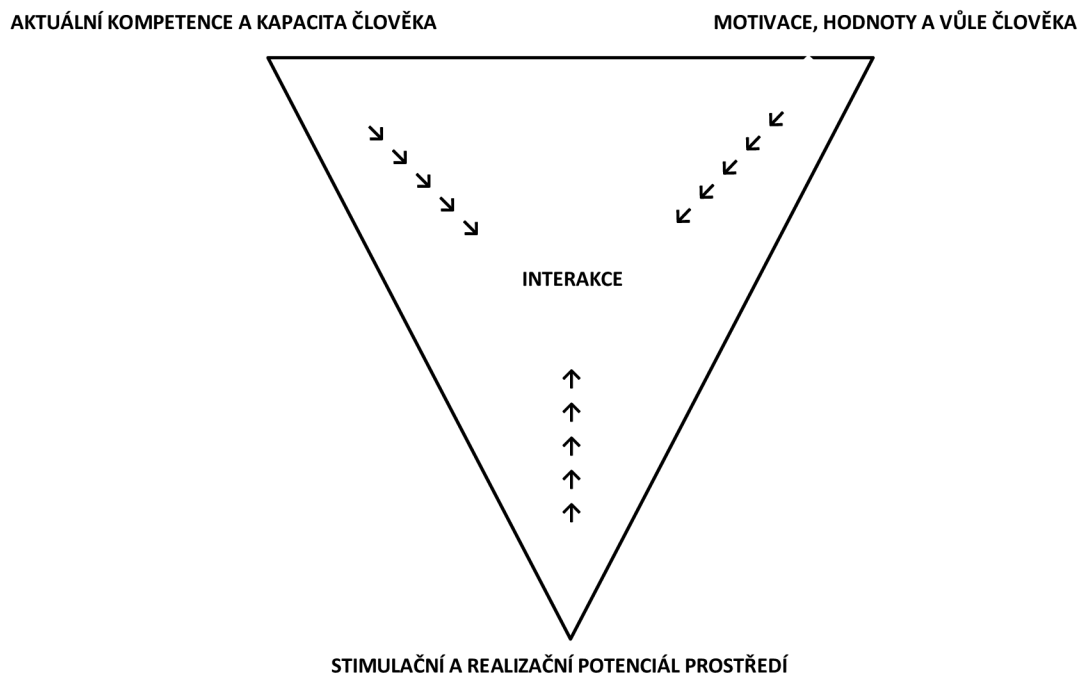
Rozvoj kompetencí je velmi komplexní záležitost, která závisí na souhře širokého spektra vnitřních a vnějších společenských vlivů. Pokud je úspěšný, vede nejen ke zvýšení znalostí a dovedností na straně účastníků vzdělávání, ale co je důležitější, vede také ke změnám postojů, společnosti a celé kultury (srov. Illeris, 2008, str. 3). Tato úvaha tedy předpokládá, že stejně jako jsou kompetence ovlivňovány kulturou, je i kultura ovlivňována kompetencemi. Pokud využijeme možnosti aplikovat tento závěr i na dílčí projevy obecné kultury, kterými jsou i přístup, hodnoty, cíle, prostředky a povaha vzdělávání, lze dovodit, že stejně jako ony mohou měnit kompetence, mohou i kompetence měnit je.

---

<sup>14</sup> Aniž bychom potřebovali příliš mnoho fantazie, můžeme v tomto stavu identifikovat silný vliv prorockého vzdělávání, tedy vzdělávání zaměřeného především na změnu hodnot a transformaci člověka z jedince směřujícího v tradiční společnosti ke konkrétnímu cíli, v jedince, který je nucen své cíle, a tedy i cesty k nim neustále měnit. Smyslem prorockého vzdělávání pro tekutý kapitalismus je transformace společnosti ze stabilní na tekutou.

### 3.3 TROJÚHELNÍK UČENÍ

Jak již bylo řečeno v úvodu třetí kapitoly, učení a vzdělávání je podle Illerise (2007, 2015) ovlivňováno spolupůsobením tří oblastí, které tvoří pomyslné vrcholy trojúhelníku (trianglu) učení. Jsou jimi: (a) aktuální kompetence a kapacita člověka, (b) motivace, vůle a hodnoty člověka, (c) stimulační a realizační potenciál prostředí, se kterým jedinec interaguje.



Obr. č. 3: Trojúhelník učení (vlastní zpracování) <sup>15</sup>

Motivace, vůle, hodnoty, aktuální znalosti, dovednosti a kapacita (mentální i fyzické) jedince představují v Illerisově modelu dispozice (potenciál) jedince k učení. Obsahy vzdělávání, materiální a nemateriální vybavení, sociální kontext a cíle prostředí představují dispozice (potenciál) prostředí ke vzdělávání. Stimulace, kterou prostředí zprostředkovává (stimulační potenciál) má v ideálním případě odpovídat motivačním strukturám a hodnotovým modelům učících se jedinců (Illeris, 2007, 2015). Učení zprostředkované vzděláváním, ale nejen to, je tedy vždy závislé nejen na potenciálu jedince, ale také na potenciálu prostředí, a především na jejich vzájemné interakci a výsledcích této interakce. Potenciál prostředí

<sup>15</sup> Zde představené schéma je autorovou interpretací Illerisova pojetí. Sám Illeris totiž schematizoval svůj *Learning Triangle* v několika různých verzích / obměnách (2003, 2007, 2009, 2015).

spočívá i v jeho kulturním a sociálním kontextu a jeho otevřenosti vůči změnám. V tom se Illerisova teorie v podstatě shoduje s teorií Work adjustment (Dawis, 2005). Interakci umožňuje nejen kontakt, ale také motivace a přirozeně také předchází výsledky učení. Ty vybavují jedince nejen znalostmi a dovednostmi souvisenými s obsahem předchozího vzdělávání, ale také porozuměním a schopností emoční percepce a odezvy.

*„Každé učení je probíhá v určitém kontextu sociální a společenské povahy, který se prostřednictvím interakce s učícím se stává jeho nedílnou součástí (Illeris, 2007, s. 122).“*

To znamená, že sociální kontext výrazně ovlivňuje obsahy vzdělávání, ale také jeho povahu, prostředky, cíle, míru komplexnost, zaměření, hodnoty a hodnocení. Rozvoj kompetencí je tedy výrazně ovlivňován kulturou (kulturním kontextem) a úroveň kompetencí zase více versa ovlivňuje kulturu a sociální prostředí, a tedy zpětně zase i vzdělávaného jedince (opět shoda s Mezirowem, 1991, 2009). Kompetence navíc výrazně souvisí s kariérou, protože vybavují člověka schopnostmi zvládat nejen současné, ale také budoucí situace v osobním i pracovním životě. Ty navíc mohou, a často i bývají, oblastmi, které se překrývají. Vzdělávání zaměřené na rozvoj kompetencí je tedy zároveň vzděláváním zaměřeným (často nevědomě) na kariéru.

V souvislosti s motivací Illeris (2004b, 2008) říká, že v případě transformativně orientovaného vzdělávání (mezi které lze zařadit i kariérové vzdělávání) se lze poměrně často setkat s výraznou ambivalencí potřeby (subjektivní i objektivní) vzdělávání a zájmu o něj. Lidé se na jednu stranu chtějí/potřebují rozvíjet/transformovat, aby lépe/snáze zvládali výzvy jimž jsou vystavováni, ale na druhou stranu se snaží vzdělávání vyhnout, protože ono samo o sobě je výzvou, jejíž zvládnutí nebývá snadné. V tomto závěru lze zase nalézt silnou podobnost s některými závěry Theory of Circumscription and Compromise (Gottfredson, 2005).

Velká část účastníků transformativního vzdělávání je do něj „nucena“ okolnostmi (srov. Illeris, 2004b, s. 85-88). Motivace k učení zde tedy vychází spíše z potřeby naplnit požadavky „sociálního tlaku“ než vlastní potřebu transformace. Podobně jako v případě nutnosti měnit se pro potřeby *tekutého kapitálu* v Baumanově *tekuté modernitě* (Bauman, 2005). To je, ale ve vztahu k tomuto učení výrazně problematické, protože: *„Transformativní učení je pro učícího se velmi náročný proces a pro zapojení se do tohoto typu učení musí existovat silné subjektivní důvody (Illeris, 2004b, s. 88).“* To tedy znamená, že stimulační a realizační potenciál prostředí může být ambivalentní ve vztahu k motivaci a aktuálním kompetencím vzdělávaného (učícího se) člověka. Zde tak nastupuje na řadu, existuje-li silné zadání a potenciál k jeho realizaci, potřeba inženýrského vzdělávání pro rychlé a účelově zaměřené získání chybějících znalostí a dovedností a proročného vzdělávání, jehož smyslem je zajištění shody mezi očekáváními a potřebami jedince a očekáváními a potřebami zamýšlené „ideální“ společnosti. Potřeby

a východiska vzdělání tedy nejsou pouze projevem vzdělávací kultury, ale kultura vzdělávání je také projevem potřeby vzdělávání.

### **3.4 ILLERISOVY TEORETICKÉ ZÁVĚRY, DŮSLEDKY PRO KARIÉROVÉ VZDĚLÁVÁNÍ**

Pokud jsou představné závěry Illerisových teoretických koncepcí platné, je i kariérové vzdělávání dospělých jako každé vzdělávání, ovlivňováno třemi dimenzemi učení: kognitivní (znalosti, dovednosti, porozumění), motivační (pocity a emoce) a sociální (interakce, participace, kooperace). Přičemž všechny tyto dimenze jsou zakotveny v sociálně situovaném kontextu, který je ovlivňován kulturou (tedy i tou vzdělávací). Platí pak následující:

1. V kognitivní dimenzi je snahou toho, kdo se učí porozumění účelu a smyslu obsahu vzdělávání a získání schopností využívat tento k vypořádávání se s životními výzvami, a tím rozvíjet své individuální uplatnitelné schopnosti. Uplatnitelnost je determinována nejen fakticky, ale také kulturně.
2. Motivační dimenze umožňuje registrovat a zpracovávat emoce, pocity a na základě nich zaujímat postoje a energetizovat vlastní aktivitu v kariérovém rozvoji. Tato dimenze ovlivňuje míru zájmu a energie směřující k učení a tím pádem i ke kariérovému vzdělávání, které učení „pro kariéru“ může zprostředkovávat.
3. Prostřednictvím sociální dimenze se lidé snaží dosáhnout sociální a společenské integrace, kterou považují za přijatelnou. Všechny tři dimenze se navzájem ovlivňují, jsou na sobě (při plnění svých funkcí) významně závislé.

Ve vztahu ke kariérovému vzdělávání je tedy praktické uvědomit si, že v rámci kognitivní dimenze je důležité porozumění účelu a smyslu obsahu kariérového vzdělávání a získání schopností využívat získané znalosti a dovednosti k vypořádávání se s životními, a tedy i kariérovými výzvami. Nerozumí-li vzdělávaný obsahu kariérového vzdělávání nebo nedisponuje-li schopnostmi získané znalosti a dovednosti uplatnit, nedisponuje v dostatečné úrovni ani kompetencemi, které jsou pro získání, udržení a naplňování kariéry potřebné. Motivační dimenze umožňuje registrovat a zpracovávat emoce, pocity a na základě nich zaujímat postoje a energetizovat svou vlastní aktivitu v kariérovém rozvoji. Tato dimenze ovlivňuje míru zájmu a energie směřující k učení, a tím pádem i ke kariérovému vzdělávání, které vzdělávání „pro kariéru“ může zprostředkovávat. Nejde tedy pouze o motivaci ke kariéře, ale také k učení se kompetencím, které jsou pro její naplňování užitečné. Sociální (interakční) dimenze umožňuje, ve spojení s dimenzí kognitivní a motivační společenskou integraci, přičemž jednou z forem této integrace může být změna nebo upevnění socioprofesionální pozice, tedy kariéry. Znalosti ovlivňují to, čemu rozumíme a co víme (například o kariérových příležitostech), dovednosti zase to, v čem si důvěřujeme (jakou kariéru zvládneme), motivace

a hodnoty to, kam v kariéře a učení se pro ni směřujeme. Interakce potom ovlivňuje jak proces kariérového vzdělávání a učení, tak jeho zaměření.

S kariérou úzce souvisí mentální, fyzická a volní připravenost k specifickému řešení konkrétních situací, tedy kompetence. Pro ně v kariérovém vzdělávání tedy také platí, že:

1. Skrze vzdělávání je lze získávat případně měnit jejich kvalitu, avšak jejich uplatnitelnost bude vždy závislá nejen na jejich reálné existenci, ale také na cílech, hodnotách a potřebách prostředí (kultury), ve kterém mají být uplatněny.
2. Jejich rozvoj je velmi komplexní záležitostí, která závisí na souhře širokého spektra vnitřních a vnějších společenských vlivů. Jejich rozvoj je proto výrazně ovlivňován kulturou (kontextem).
3. Vytvářejí schopnost vhodně myslet a jednat i v (budoucích) situacích, které nejsou známy a nelze je předvídat v době, kdy jsou kompetence k jejich řešení rozvíjeny. Orientace na rozvoj a budoucí situace je jejich ústřední kvalitou.
4. Zahrnují osobní a kolektivní motivace, emoce a angažovanost, a jejich praktická hodnota do značné míry závisí na přístupu společnosti.

Vzdělávání, a tedy i kariérové vzdělávání dospělých, je ovlivňováno interakcí tří oblastí (pomyslných vrcholů Illerisova *Learning Triangle*); jsou jimi:

1. Aktuální kompetence a kapacita člověka – Sem můžeme v rámci kariérového vzdělávání zařadit výsledky předchozího učení, které člověku zprostředkovává nejen kompetence spojené přímo s kariérovým cílem (například žádoucí kompetence k optimálnímu výkonu povolání), ale také kompetence, které mu slouží k identifikaci vhodných kariérových příležitostí. Ona vhodnost však není dána pouze kompatibilitou kompetenčního profilu člověka s kompetenčními požadavky pozice, ale také jeho vlastní mentální či fyzickou kapacitou k jejich zvládnutí nebo zvládnutí procesu a obsahu vzdělávání směřujícího k získání žádoucích kompetencí.<sup>16</sup>
2. Motivace, vůle a hodnoty člověka – Hodnoty (včetně těch kariérových nebo s kariérou spojených) jsou, ať už vědomě či nevědomě, výsledkem ztotožnění s hodnotami společnosti nebo vymezení vůči nim. Motivace a s ní úzce spojená vůle vychází jednak z těchto hodnot (směřujeme k jejich naplnění) a zároveň z vědomí si vlastního potenciálu k naplnění žádoucí kariéry. Zde lze vysledovat úzké

---

<sup>16</sup> V případě této oblasti lze nalézt výraznou podobnost, ne-li shodu, s *Theory of Circumscription and Compromise* (Gottfredson, 2005), která byla představena v části 1.2. Podobně je tomu i s druhým rozměrem (vrcholem Illerisova triangu), který zahrnuje motivaci, hodnoty a vůli člověka.

propojení (mnohdy determinující) s předchozím rozměrem vzdělávání a učení (aktuální kompetence a kapacita člověka).

3. Stimulační a realizační potenciál prostředí – Ten spočívá nejen v materiálních a technologických prostředcích a zdrojích, které jsou v daném prostředí využívané v kariérovém vzdělávání (a jeho propagaci), ale také v připravenosti vzdělavatelů, dostupnosti času, prostoru a přirozeně také v hodnotách, které ono prostředí preferuje. Ty se poté přirozeně projevují v poslání, cílech, strategiích, prostředcích a zdrojích kariérového vzdělávání dospělých a v pozicích a rolích vzdělavatelů i vzdělávaných.<sup>17</sup> Přičemž stimulační a realizační potenciál prostředí může být ambivalentní ve vztahu k motivaci a aktuálním kompetencím vzdělávaného (učícího se) člověka. Činitelem, který to může změnit, je opět vzdělávání.

Jak již také bylo řečeno, s kariérou úzce souvisí kompetence. Jejich praktická hodnota do značné míry závisí na pozitivním zájmu a přístupu společnosti. To znamená, že je jejich uplatnitelnost výrazně ovlivněna sociálním (a tedy i kulturním) kontextem. Spojíme-li tedy kompetence s kariérovým vzděláváním, je pak i to logicky ovlivňováno kontexty, ve kterých, a pro které, je realizováno. Mají-li být kompetence kariérově uplatnitelné musí být v souladu s potřebami kontextu, ve kterém mají být uplatňovány. Musí být tedy v souladu s kontextem prostředí. Tedy kompatibilní (případně komplementární) s kulturou, ve které mají být uplatněny a s kulturou vzdělávání, díky které mají být získány.

Učení, a tím pádem i vzdělávání (včetně toho kariérového) je vždy situováno v určitém kontextu sociální a společenské povahy. Prostřednictvím interakce s tímto prostředím, například v rámci kariérového vzdělávání, se učící člověk stává jeho nedílnou součástí. Vzdělávání je tím, co je kontextem ovlivněno, tak tím, co kontext zpětně zase ovlivňuje. Kariérové vzdělávání ovlivňuje jak připravenost jedince k určité kariérové dráze (kognitivní, psychomotorické a volní předpoklady), tak připravenost okolí ke kariérovému uplatnění/využití jedince (vztahový a informační mechanismus). Pro kariérové vzdělávání dospělých jsou tedy důležité nejen formy, obsah, cíle a strategie vzdělávání, ale také aktuální úroveň kompetencí vzdělávaného jedince, jeho motivace, jejich vzájemná interakce i interakce s prostředím (kulturou), které vzdělávání zprostředkovává nebo přinejmenším umožňuje.

---

<sup>17</sup> Zde lze zaznamenat výrazné překrytí s dimenzemi Kultur ve vzdělávání Waltera Leirmana.

#### 4 LEARNING TRIANGLE V KULTURÁCH VE VZDĚLÁVÁNÍ

Smyslem této části práce je propojení závěrů všech představených teorií s ohledem na předmět práce, kterým je provázanost kultur ve vzdělávání s kariérovým vzděláváním dospělých. Jak bylo naznačeno v úvodu, teorie Waltera Leirmana konceptualizuje, i když ne výhradně, poměrně široký, takřka celospolečenský vliv kultur ve vzdělávání na vzdělání a učení. Illerisovu teorii dimenzí vzdělávání a učení v aplikaci na jeho koncepci *Learning triangle* lze poté zase použít jako nástroj pro analýzu vlivu kultur ve vzdělávání na konkrétní aktivity kariérového vzdělávání.

Kultury ve vzdělávání jsou teoretickým konstruktem, který vychází z předpokladu, že každé vzdělávání (v souvislosti s kulturou *homo ludens* připomínáme, že mluvíme o kulturách ve vzdělávání nikoli učení) lze na základě stanovených indikátorů (kategorií) zařadit do jednoho ze čtyř doposud identifikovaných typů kultur. Každá z kultur směřuje k něčemu specifickému. Pro kulturu expertů je klíčové obecné poznání a rozvoj analytického a kritického myšlení. Jde v něm o vzdělaného, kriticky myslícího jedince schopného řešit problémy na základě vědeckého poznání a jeho vhodné aplikace skrze kritickou analýzu tohoto poznání. Pro kulturu inženýrskou je důležitá především praktická uplatnitelnost obsahů vzdělávání při vykonávání konkrétních činností a plnění konkrétních společenských rolí či profesí. Tato kultura stojí na předpokladu, že existují objektivně správné postupy. Cílem vzdělávání je naučení se těmito postupům a jejich aplikaci. Jak kultura expertů, tak kultura inženýrská však často postrádají duchovní nebo přinejmenším etický rozměr. Kultura expertů sice může na základě objektivního poznání dojít k určité hodnotové normativnosti, je to však jejím vedlejším nikoli hlavním produktem. Kultura proroků naproti tomu nadřazuje ideálům vědecké poznání kultury expertů a praktických dovedností kultury inženýrů duchovní či morální nadstavbu. Zatímco kultura expertů a inženýrů primárně říká, co máme umět, kultura prorocká směřuje především k ideálu odpovědi na otázky, proč a kam směřujeme – jako bytosti morální, etické, duchovní a někdy dokonce transcendentální. Kultura komunikativní se pak snaží o vytvoření takových podmínek pro vzdělávání, ve kterém jde především o dialog směřující ke konsenzu jak mezi myšlenkovými proudy a názory jeho účastníků, tak konsenzu uvnitř nás samotných.

To, co Leirman ve svých koncepcích zmiňuje pouze okrajově, je problém kompatibility toho, kdo je vzděláván se vzděláváním, které mu zprostředkovává ta která kultura. V případě nízké kompatibility mezi kulturou ve vzdělávání a tím kdo je vzděláván, bývají i cíle vzdělávání na obou stranách rozdílné. Kompatibilita nebo přinejmenším komplementarita vzdělávání s potřebami, motivy, možnostmi a připraveností jedince jsou však zásadní pro naplňování cílů vzdělávání jak na straně příslušné kultury vzdělávání, tak na straně vzdělávaného. Otázkami bariér učení (a tím pádem i bariér vzdělávání ovlivňovaných učením) se naopak výrazněji

zabývá Illeris, když hovoří o problému: *mislearning* (naučení se něčemu chybnému), k tomu dochází většinou v obsahové dimenzi učení; *learning defence* (obrana proti učení), která se týká většinou motivační dimenze učení a *learning resistance* (rezistence, odpor vůči učení), což se nejčastěji týká dimenze interakční (srov. Illeris, 2007, s. 158). Úspěšnost vzdělávání je tedy mimo jiné ovlivněna kompatibilitou nebo přinejmenším komplementaritou znalostí, dovedností, kapacity, motivace, hodnot a vůle vzdělávaného (vzdělávaných) se stimulačním a realizačním potenciálem prostředí<sup>18</sup>, se kterými interaguje. Tak se dostáváme k Illerisovu *Learning triangle*. Dochází-li k malému překrytí nebo dokonce k rozporu mezi individuálními východisky vzdělávaného (znalosti, dovednosti, kapacita, motivace, hodnoty) a kulturou ve vzdělávání (cíle a strategie vzdělávání, pozice a role vzdělávaných a vzdělavatelů) riziko milného učení, obrany proti učení, rezistence a odporu vůči učení se zvyšuje. Tím je následně ohroženo i dosažení cílů vzdělávání, ke kterým učení směřuje. To, jak moc odpovídá forma, proces, rozsah, intenzita a zaměření interakce v konkrétní kultuře vzdělávání očekáváním, potřebám a připravenosti vzdělávaného jedince, ovlivňuje navíc také efektivitu interakce.

Podíváme-li se tedy na jednotlivé kultury optikou Illerisova *Learning Triangle*, můžeme každou z nich zkoumat z úrovně jednotlivých dimenzí (vrcholů) tohoto trojúhelníku. A zrovna tak můžeme zkoumat cíleně i jejich vzájemné spolupůsobení na kariérové vzdělávání v rámci jejich interakce.

Illeris (2007) definuje učení jako jakýkoli proces, který v živých organismech vede k trvalé změně kapacity a který není způsoben pouze biologickým zráním nebo stárnutím. Leirman (1996) považuje učení za proces přeměňování zkušenosti ve vědění, dovednosti a postoje. Obsah obou definic lze považovat za komplementární. Úplnou shodu lze nalézt v závěru obou teoretiků, že každé učení, a proto i vzdělávání, je ovlivňováno sociálním a kulturním kontextem, ve kterém, na pozadí kterého, a díky kterému, k učení/vzdělávání dochází. Zatímco Illeris ve své teorii podrobně řeší procesy a podmínky učení/vzdělávání především s ohledem na učícího se jedince a jeho interakci s prostředím, Leirmanova teorie ve svém zaměření řeší především determinující vliv interakce prostředí (kultury) s jedincem. Obě teorie tak spolu dohromady umožňují komplexní interpretaci vzdělávání (včetně toho kariérového) jako sociálního jevu i kulturního fenoménu.

---

<sup>18</sup> Součástí potenciálu prostředí je i kultura ve vzdělávání, která se v něm vyskytuje. Ta totiž ovlivňuje prostředky, cíle, proces, role a pozice vzdělavatelů a vzdělávaných, a tím pádem i stimulační (pozitivní a negativní sankce, zpětná vazba) a realizační (kompetence a kapacita prostředí) potenciál celku.



#### **4.1 IDEÁLNÍ KONFIGURACE LEARNING TRIANGLE VE VZTAHU KE KULTURÁM VE VZDĚLÁVÁNÍ**

Preferované znalosti, dovednosti a kapacita člověka v prostředí kultury expertů jsou takové, které umožňují jedinci získávat, rozšiřovat a prohlubovat další znalosti, které jsou v souladu s poznáním vědeckým, a s pomocí kterých lze řešit konkrétní problémy a úkoly s využitím analytického a kritického myšlení a rozhodování zasazeného do širokého kontextu. Jeho vůle, hodnoty a motivace, mají-li být kompatibilní či alespoň komplementární, musí směřovat k širokému, kontextuálně ukotvenému poznání se silnou motivací a ochotou k neustálému kritickému přezkoumávání vlastního i obecného poznání, závěrů a postupů. Stimulační a realizační potenciál prostředí, které mají odpovídat expertní kultuře musí disponovat nejen širokou poznatkovou základnou, ale také vzdělavateli, kteří učí nejen poznatkům, ale také analytickému a kritickému myšlení a tomu odpovídajícímu řešení úkolů. Interakce by pak měla umožňovat nejen zprostředkovávání obsahů vzdělávání, ale také zprostředkovávání žádoucích informací o znalostech, dovednostech, kapacitě, vůli, motivaci a hodnotách vzdělávaných a realizačním a stimulačním potenciálu prostředí. Tak může být využito nejen rozvojového, ale také informačního a vztahového mechanismu ovlivňujícího kariéru, a tedy i kariérové vzdělávání (to stejné platí i pro ostatní kultury).

Preferované znalosti, dovednosti a kapacita člověka v prostředí kultury inženýrů jsou ty, které mu umožňují získávat a zkvalitňovat dovednosti při aplikaci a v aplikování stanovených metod, postupů při řešení úkolů spojených s naplňováním společenské role. Ta může být spojena s výkonem povolání, ale zrovna tak s rolí rodiče, partnera, politika, vůdce, ochránce, tvůrce, pečovatele... Vůle, hodnoty a motivace vzdělávaného, má-li naplňovat svou roli v této kultuře, musí být spojeny s potřebou aplikace naučených postupů a dovedností při praktickém naplňování/výkonu konkrétní role (pracovní nebo společenské). Stimulační a realizační potenciál prostředí zde musí disponovat rejstříkem uznaných modelů řešení různorodých situací a vzdělavateli, kteří směřují vzdělávané k precizní replikaci a aplikaci daných modelů. Dále musí disponovat systémem odměn a sankcí, které zprostředkovávají učícím se jedincům jednoznačnou zpětnou vazbu o postupu jejich učení a úrovni jejich aktuálních dovedností. Inženýrská kultura totiž, na rozdíl od kultury expertní, nepracuje příliš s hodnotou alternativních řešení jako spíše s hodnotou replikace nebo alespoň nápodoby definovaného modelu řešení a myšlení.

Preferované znalosti, dovednosti a kapacita člověka v prostředí kultury proroků jsou takové, které umožňují jedinci porozumět, přijmout a integrovat do existující kognitivní mapy představovaný (prorocký) hodnotový model, jeho pravidla a zákonitosti. Měl by také ideálně disponovat schopností daný model šířit dál nebo přinejmenším potenciálem k získání takovéto schopnosti. Měl by disponovat potenciálem ke konverzi, případně dokonce transformaci. Jelikož jsou pro tu kulturu klíčovými hodnotami vlastní etika a morálka, stojí v centru

její pozornosti také vůle, hodnoty a motivace vzdělávaného. Ty musí být buď v souladu s předkládaným vzdělávacím obsahem nebo musí umožňovat vzdělávanému modifikaci jeho aktuálních hodnot, přijetí nových nebo dokonce komplexní změnu vlastního hodnotového systému. Pro kulturu prorockého vzdělávání jsou totiž, více než pro pragmatickou kulturu expertů a praktickou kulturu inženýrů, důležité emoce, prožitky, akceptování a přijetí hodnot, etiky a morálních imperativů. Stimulační a realizační potenciál prostředí, které mají odpovídat prorocké kultuře ve vzdělávání, proto musí disponovat schopností předávat nejen znalosti a dovednosti, ale také emoční náboj a ovlivňovat prožitky a volní jednání. Vzdělavatel v této kultuře, který je přirozeně také součástí realizačního a stimulačního potenciálu prostředí, musí disponovat takovým charizmatem, který dokáže přesvědčovat k podřízení se a následování vytýčené cesty nebo určeného vůdce. Vzdělavatel nemusí být nutně prorokem sám, podobně jako v náboženství není každý kněz automaticky prorokem, ale každý z nich by měl být šířitelem prorockého poslání, vypravěčem velkého příběhu a „vykladačem písma“.

Preferované znalosti, dovednosti a kapacita člověka v prostředí kultury komunikační jsou takové, na základě kterých dokáže optimálně komunikovat. Součástí žádoucích kompetencí v této kultuře je proto vysoká úroveň jazykových, řečových a vyjadřovacích schopností a dovedností (verbálních i neverbálních) a srozumitelná expresivita. Vzdělávaný zde navíc musí disponovat vysokou mentální kapacitou (myšlení, paměť) potřebnou pro naslouchání, analyzování a interpretaci sdělovaného. Vůle, hodnoty a motivace vzdělávaného, má-li naplňovat svou roli v komunikační kultuře, musí být spojeny s potřebou komunikovat a učit se skrze komunikaci. Vzdělávaný v této kultuře musí být motivován k vlastnímu seberozvoji skrze porozumění a vytvoření vlastního úsudku, nikoli k pouhému získávání návodů od někoho jiného (to by se jednalo o zcela jinou kulturu, ve které je komunikace pouhým prostředkem transmise vzdělávacího obsahu). Stimulační a realizační potenciál prostředí v kultuře komunikace spočívá především na prostoru, času a komunikačních kompetencích vzdělavatelů, kteří více než roli expertního učitele, praktického trenéra nebo ideového vůdce či vykladače, plní roli facilitátora, moderátora případně strážce etických norem komunikace. Interakce, stejně jako v prostředí předchozích kultur (expertní, inženýrské, prorocké), musí umožňovat nejen zprostředkovávání obsahů vzdělávání, ale také zprostředkovávání žádoucích informací o znalostech, dovednostech, kapacitě, vůli, motivaci a hodnotách vzdělávaných a realizačním a stimulačním potenciálu prostředí. Měla by také obsahovat výraznou přítomnost podpory otevřené a ke konsensu směřující komunikace.

Čtyři výše představené možnosti, jsou konfiguracemi ideálními. Každá z kultur preferuje a potřebuje pro naplnění svých záměrů, cílů a potřeb specifické obsahy a úrovně jednotlivých prvků trojúhelníku učení. Navíc je potřebuje ve specifických konstelacích a konfiguracích. Realita ve vzdělávání (včetně kariérového) může a často také bývá zcela jiná.

Může docházet k rozdílům mezi potřebami a preferencemi kultury ve vzdělávání a možnostmi, potřebami a preferencemi vzdělávaného. Může docházet i k míjení se mezi motivací vzdělávaného a jeho potenciálem (znalosti, dovednosti a kapacita). Prostředí, ve kterém je ta která kultura uplatňována, nemusí obsahovat realizační potenciál v podobě vzdělavatelů, kteří by byli kompatibilní s rolemi, které jimi kultura potřebuje naplnit.

## 5 ANALÝZA KARIÉROVĚ ORIENTOVANÉHO VZDĚLÁVÁNÍ/UČENÍ

O Leirmanových kulturách ve vzdělávání lze uvažovat jako o vhodném teoretickém modelu, pomocí kterého můžeme analyzovat, popisovat a porozumět různým vzdělávacím aktivitám (srov. Rootamm-Valter & Kostyukevich, 2016). Jak uvádí Savickas (2004, 2005), kariéra a vzdělávání pro ni jsou součástí, prostředkem, formou a nástrojem kulturní adaptace a psychosociálního rozvoje, který je opět vázán na prostředí, a tedy i kulturu, se kterým a v rámci kterého je kariéra a vzdělávání pro ni realizováno. Kultura ve vzdělávání je v podstatě vždy projevem kultury obecné. Pokud by v obecné kultuře neexistoval potenciál pro existenci kultur ve vzdělávání, nemohly by ani tyto existovat. Proto je kontext kultury ve vzdělávání, ve kterém dochází k aktivitám kariérového vzdělávání, oblastí, která je pro kariéru stěžejní.

Kariérové vzdělávání, kterým se práce primárně zabývá, by mělo být schopno sebe sama reflektovat. Důvodem je potřeba zajištění maximální kompatibility mezi ním samotným a těmi, kterým je určeno (vzdělávaným). V praxi evaluace kariérového vzdělávání dospělých (dochází-li k ní vůbec) se lze poměrně často setkat s hodnocením spokojenosti s lektorem, zaměřením vzdělávání, vzdělávacími pomůckami atp. Text, který byl až do této chvíle představován, však ukazuje, že fundamentální dimenzí vzdělávání, která by v žádném případě neměla být opomíjena je kulturní kompatibilita vzdělávaného s kulturou vzdělávání, a tím pádem i jejími cíli, obsahy, procesy, prostředky a tím, jaké v ní zaujímají pozice a role vzdělavatelé a vzdělávání.

V souvislosti s potřebou kompatibility vzdělávaného s kulturou ve vzdělávání je užitečné doplnit, že kariérové vzdělávání dospělých je zároveň součástí, formou a nástrojem integrace. Integrace jednotlivých prvků kultury (kariérové vzdělávání je jedním z nich), a proto i kultury jako celku. To koresponduje s logikou Illerisovy koncepce Learning triangle (2004a, 2004b, 2007), která říká, že jedním z účelů interakce jedince s prostředím, při které dochází k učení/vzdělávání, je integrace jedince do prostředí, v tomto případě prostoru realizace kariéry. Landecker uvažuje o čtyřech možných typech integrace: (1) Kulturní integrace, která vyjadřuje konzistentnost mezi standardy kultury; (2) Normativní integrace, která je vyjádřením souladu chování ve skupině s kulturními standardy; (3) Komunikační integrace – ta je vyjádřena úrovní sdílení významů v rámci skupiny; (4) Funkční (funkcionální) integrace, která je vyjádřena závislostí členů skupiny na vzájemné směně (služeb). V každé z těchto perspektiv se může integrace pohybovat od vysoké po nízkou (srov. Landecker 1951; Landecker, 1965, s. 19-27). Proto je i žádoucí kompatibilita vzdělávaného se vzděláváním vyjádřitelná polohou mezi stejnými póly (vysoká / nízká). Nástrojem, který může pomoci zvyšovat takovou kompatibilitu, je ucelená analýza a reflexe. Jednou z vhodných možností je typologizace, která umožňuje kariérové vzdělávání dospělých analyzovat, porozumět mu, vysvětlit ho a kategorizovat jej skrze srovnání s ideálními typy.

## 5.1 DŮVODY PRO VOLBU TYPOLOGICKÉ METODY

Typologická metoda je strategií pro analýzu dat. Jejím obecným cílem je identifikace souboru kategorií v rámci zkoumaných jevů, na základě jejichž rozdílných hodnot a konfigurací lze jevy rozřadit od specifických typů. Vytvořené typologie umožňuje jednotlivé jevy rozlišovat, kategorizovat a popisovat. Typologie jsou běžné v humanitních i sociálních vědách a často se například používají k rozlišení mezi specifickými společnostmi, kulturami, styly rodičovství nebo mezi styly učení. Jejich hlavním smyslem není úplný vyčerpávající rozbor a popis zkoumaných jevů, ale především možnost jednotlivé jevy rozdělit do relativně homogenních skupin (typů) na základě typických hodnot sledovaných kategorií či konfigurací těchto kategorií (srovnej například: Ayres & Knafel, 2008; Kubičková, 1969; Lazarsfeld & Rosenberg, 196; Lazarsfeld, 1937; Radičová, 1991).

*„Typologická metoda může vystihnout sociálně strukturální členitosti společenské skutečnosti a jejich procesů, sociálně psychologickou rozrůzněnost a strukturovanost historickou. Přitom ji nově člení, strukturuje a formalizuje, čímž do ní vnáší významy a činí ji přehlednější, porovnatelnější a konec konců – což je vlastním cílem vědy – i ovladatelnější (Kubičková, 1969, s. 8)“*

Výraznou výhodou typologické metody je její vlastní interní zásada otevřenosti. V typologizaci navíc zdaleka nejde pouze o otevřenost závěrů vůči případné falzifikaci, ale především otevřenost vůči dalšímu rozšiřování typologie o nově identifikované typy. Typologie ve společenských vědách tak mohou pružně reagovat nejen na vývoj a úroveň poznání, ale také na proměny společnosti a společenského řádu. Typologie tak vlastně nikdy nemusí, a často ani nemůže, být finálně uzavřena (srovnej například: Kubičková, 1969; Radičová, 1991). V této souvislosti upozorňuje Kubičková (1969) navíc na to, že pokud dojde k předčasné myšlenkové fixaci, k znehybnění, k zmrtnění typů, popřípadě k empiricky neověřenému spoléhání na určitý uzavřený typ nebo soustavu typů jako výkladový kategoriální prostředek vzniká nebezpečí gnoseologických omylů a deformací. Musíme proto vždy počítat s možnostmi opakované konfrontace s novým empirickým materiálem, variabilním stupněm přílnutí, a také s eventualitou, že určitý počet zkoumaných jevů, do vytvořeného (konstruovaného) typu nepůjde zařadit (srov. Kubičková, 1969, s. 9). Zvolená konfirmační typologizace je nejen prostředkem konfrontace, ale zároveň metodou, díky které lze objevovat typy nové a tím rozšiřovat kategoriální soustavu typů.

I přesto, že Leirman (1993, 2009) při popisu kultur ve vzdělávání explicitně nehovoří o typologii, je v podstatě každá z jeho kultur jako ideální typ konstruována. Proto je lze využít jako ideální typy, se kterými lze srovnávat zkoumanou sociální realitu. Ideální typy (v podobě čistého konstruktů) mají totiž při zkoumání reality funkci etalonu měření, se kterým lze

porovnávat zkoumané situace (srov. Radičová, 1991, s. 7). Leirman vzdělávání zasazuje do širokého kulturního kontextu. Skrze ním postulované dimenze kultur ve vzdělávání (typologické kategorie), lze poměrně úspěšně analyzovat, kategorizovat a třídit téměř všechny přístupy ve vzdělávání a ke vzdělávání v doposud známé historii vzdělávání (srovnej např.: Kořen, 2019; Rootamm-Valter & Kostyukevich, 2016). Typologizace kariérového vzdělávání dospělých skrze kultury ve vzdělávání vychází z předpokladu, že pokud kultura obecně ovlivňuje zvyky, zvyklosti, rituály, hodnoty, role, symboly a hierarchii společnosti (Murphy, 2008), pak přirozeně ovlivňuje i cíle, strategie procesu vzdělávání, role a pozice vzdělavatelů i vzdělavaných. Jako dochází k vytváření širokých společenských kultur, které ovlivňují téměř všechny aspekty společenského dění včetně toho mikrosociálního, dochází i k vytváření obecných kultur ve vzdělávání, které ovlivňují i dílčí vzdělávací aktivity. Tak jako široké společenské kultury ovlivňují očekávání, pozice a role těch co se s nimi identifikují i těch co se vůči nim vymezují, ovlivňují kultury ve vzdělávání analogicky to samé. Jsou-li tyto předpoklady správné, měla by být každá konkrétní vzdělávací aktivita a jevy v ní obsažené specifickým projevem příslušné kultury ve vzdělávání.

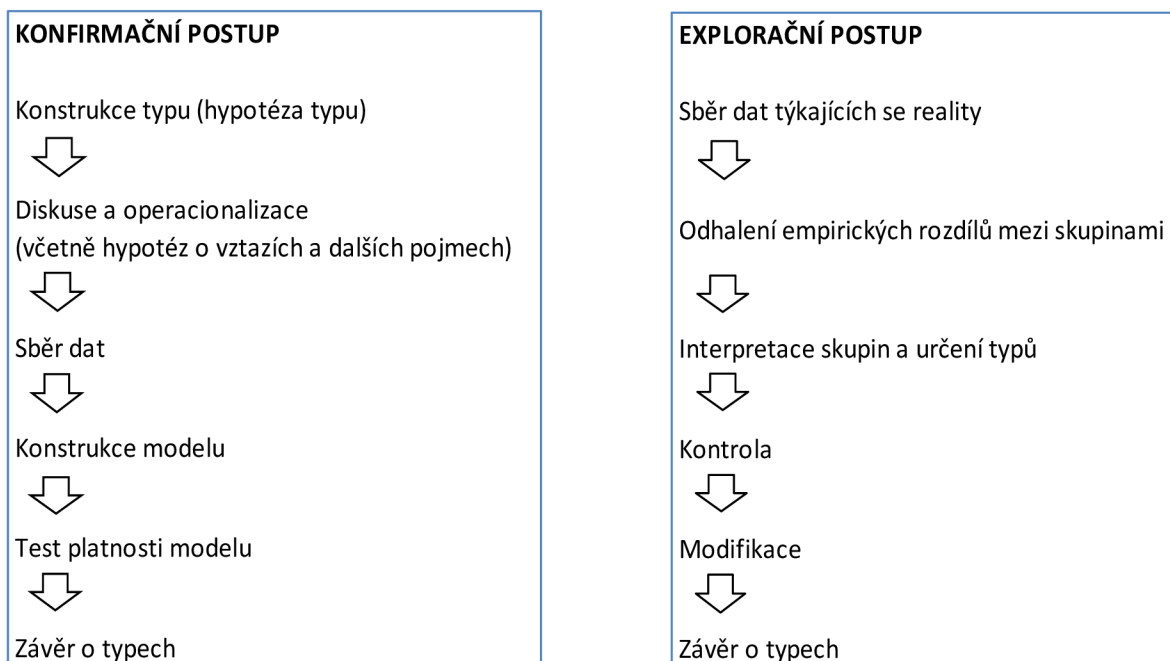
Kultury ve vzdělávání jsou popisem fenoménu vzdělávání z úrovně makrosociální perspektivy. Makrosociální jevy ve vzdělávání mají vliv i na realitu konkrétních vzdělávacích aktivit, které jsou navíc ovlivňovány jevy a perspektivami mikrosociálními, a dokonce i individuálními. A zde právě přichází na řadu propojení Leirmanovy teorie kultur ve vzdělávání s koncepcemi Knuda Illerise. Jeho teorie dimenzí učení (Illeris, 2004a, 2004b, 2007, 2008, 2015) a především její aplikace v *Learning triangle* (Illeris, 2003, 2007, 2009, 2015) totiž umožňují analyzovat vliv kultur ve vzdělávání i v úrovni mikrosociální. Zatímco teorie kultur ve vzdělávání poskytují široký rámec celému tématu, koncepce *Learning triangle* poskytuje badateli pomyslný sociální mikroskop, který umožňuje detailní analyzování sledovaných kategorií v úrovni konkrétních vzdělávacích akcí. To je z hlediska typologizace směřující ke konfrontaci s teorií více než užitečné.

Ideální typologie má podle Kubíčkové (1969) za cíl odrážet aktuální, empiricky existující typy, ale zároveň je definovat z hlediska určitého teoretického východiska. Zde zvolenými teoretickými východisky jsou koncepce Leirmana a Illerise. Nesmíme však opomenout, jak uvádí Kubíčková, že to, že je ideální typologie založena na teorii, je její předností i slabostí. Pokud je konstruována s využitím empiricky fundované a validní teorie, může pomoci hlubšímu vhledu do strukturálních souvztažností v objevených typech. V opačném případě může být zdrojem deformací a zkreslení. Typologie, která si činí nárok na vědeckou, spolehlivou a validní metodu poznání, musí být svou povahou analyticko-induktivní a současně synteticko-deduktivní (srov. Kubíčková, 1969, s. 11–14).

Leirman mechanizmy a oprávněnost svých kultur ve vzdělávání demonstruje více v úrovni teoretických konstruktů než skrze empiricky doložená šetření. Je-li však jeho typologizace platná a zároveň dostatečně komplexní, měly by se v ní popisované zákonitosti projevat (intencionálně, funkcionálně, vědomě i nevědomě) i v konkrétních aktivitách kariérového vzdělávání dospělých, které lze považovat za dílčí projevy komplexního fenoménu, kterým kultura ve vzdělávání je.

## 5.2 DESIGN VÝZKUMNÉ PROCEDURY

Jak uvádí Radičová (1991) při použití typologické metody můžeme zvolit buď postup explorační nebo konfirmační. U exploračního postupu na začátku v podstatě neexistuje ucelená představa v podobě teoreticky konstruovaného (ideálního) typu. Ten je vytvářen až na základě odhalení empirických rozdílů mezi zkoumanými jevy nebo skupinami jevů. Jednotlivé typy jsou tak v tomto případě konstruovány čistě empiricky. Druhou možností je konfirmační postup. Při kterém dochází nejprve k vytvoření teoretického modelu typu, který je následně srovnáván s realitou. Teoreticky konstruovaný typ je konfrontován se sociální realitou (srov. Radičová, 1991, s. 28-29).



Obr. č. 4: Srovnání exploračního a konfirmačního postupu <sup>19</sup>

Primárním cílem realizované typologické analýzy je potvrzení (případně nepotvrzení) výskytu vybraných teoretických závěrů, definovaných Leirmanovou teorií kultur ve vzdělávání,

<sup>19</sup> Tato vizualizace je inspirována schematickým nákresem uvedeným Radičovou (1991, s. 27).

ve sledovaných případech kariérového vzdělávání. To odpovídá postupu konfirmačnímu. Srovnáním Leirmanových ideálních typů s různými vzdělávacími situacemi lze zjistit, zda mezi nimi existuje shoda, případně do jaké míry dochází k jejich překrývání a variabilním konstelacím. Proto je v představované typologizaci využít primárně konfirmační přístup. Ten totiž mimo jiné umožňuje teoreticky konstruované ideální typy konfrontovat s empirickými daty (srov. Radičová, 1991, s. 28-29). Konfirmační typologie, na rozdíl od typologie explorativní, která postupuje od empirie k teorii, pracuje obvykle s typy předem vytvořenými a snaží se prokázat jejich empirickou relevanci, zpřesnit kritéria jejich diferenciací a případně kvantifikovat jejich zastoupení (srov. Buriánek, 2017).

Sekundárním cílem zvolené výzkumné strategie, jehož opodstatněnost je závislá na míře potvrzení zvoleného teoretického modelu sledovaných teoretických závěrů, bylo předložení ilustrativního příkladu typologické analýzy. Ta by měla při opakování v ideálním případě umožňovat typizování aktivit kariérového vzdělávání a jejich posuzování ve vztahu k cílům, prostředkům, formám a ve výsledku i k evaluaci kariérového vzdělávání.

Postup zpracování konfirmační typologie sestával z osmi kroků:

1. Volba teoretického modelu<sup>20</sup>
2. Analýza zvoleného teoretického modelu
3. Operacionalizace / transpozice typologických kategorií
4. Výběr objektů pro analýzu (aktivity kariérového vzdělávání dospělých)
5. Sběr dat pro nasycení typologických kategorií
6. Konstrukce empirických modelů
7. Test platnosti (konfirmace)
8. Závěr o typech

V následujících částech (5.2.1 až 5.3) jsou jednotlivé kroky, jejich obsah a postup řešení v rámci realizovaného výzkumu, popsány.

### **5.2.1 VOLBA A ANALÝZA TEORETICKÉHO MODELU (KROK 1 A 2)**

Zvoleným teoretickým modelem jsou čtyři typy kultur ve vzdělávání Waltera Leirmana (expertní, inženýrská, prorocká, komunikační). Popisu, rozboru a vysvětlení se, jakožto ústřednímu teoretickému východisku celé práce, podrobně věnovaly kapitoly 2 a 4. Z tohoto důvodu zde tato oblast již není znovu podrobně, a především opakovaně řešena.

---

<sup>20</sup> Standardně je prvním krokem konfirmačního postupu v typologii vytvoření teoretického modelu (srov. Radičová, 1991, s. 28-29). V tomto případě však teoretický model nemusel být vytvářen, protože byl zvolen již existující model Leirmanův.



### 5.2.2 TYPOLOGICKÉ KATEGORIE – OPERACIONALIZACE (KROK 3)

Pro možnost srovnávat typy v podobě Leirmanových kultur ve vzdělávání, bylo nezbytné vymezit specifické znaky (typologické kategorie), díky nimž šlo teoreticky a následně empiricky konstruované typy vymezit a definovat a v rámci nichž lze nacházet diference jak typů, tak samotných kategorií (hodnot/variant, kterých nabývají).

*„Předpokladem povýšení klasifikace na typologii je zvýznamnění třídícího kritéria (či kritérií) klasifikace udělením valence (váhy) jednomu či vícero klasifikačním kritériím. Sociologické poznávání je víceúrovňové, to má své důsledky i ve víceúrovňovosti typologie a tím i nevyhnutně, a především i ve vlastních postupech typologizace (Radičová, 1991, s. 31).“*

Typ, jak uvádí Kubičková, jako teoretický model odráží konstantní vztahy mezi zvolenými znaky (typologickými kategoriemi). Jde o určité zjednodušení a schematizaci sociální reality s cílem ji rozčlenit, zpřehlednit a tím ji připravit k pochopení, diagnostice a vysvětlení (srov. Kubičková, 1969, s. 24). Leirman namísto pojmu kategorie používá termín dimenze, který je však s typologickou kategorií obsahově shodný. Podíváme-li se na Leirmanovy dimenze perspektivy dvou uznávaných nestorů metodologie v sociálních vědách Lazarsfelda a Bartona, logika souvislosti je nabíledni.

Jiří Buriánek (1992, s. 47) zvýznamňuje v této souvislosti poznámky Lazarsfeldova žáka Allena H. Bartone (1965) vycházející „z představy prostoru atributů, jimiž je charakterizován každý sociální jev. Relevantní vlastnosti tvoří jakési osy v prostoru, a každá z nich může být považována za jednu z dimenzí. K reprezentaci takové dimenze stačí jeden znak, který nabývá přinejmenším dvou hodnot. Při užití dvou dimenzí tak vzniká znakový prostor, resp. Minimálně čtyři teoreticky možné varianty jevu. V daném prostoru je pak možno uplatnit základní **typologické operace**, které mohou dále strukturovat jev a převést původní, úplnou, a z toho důvodu často formálně klasifikační typologii na nové operační schéma, na reálnou typologii. Obvykle přitom usilujeme o snížení dimenzionality prostoru, o vytvoření lepších předpokladů pro interpretaci typů ...“

Většinu dimenzí, pomocí kterých Walter Leirman (2009) vymezuje každou ze svých kultur ve vzdělávání, lze jako typologické kategorie využít. Uvádí jich celkem sedm, jde o: (1) dimenzi vize člověka a společnosti, (2) dimenzi hlavního obecného cíle/poslání vzdělávání, (3) dimenzi konceptu učení, (4) dimenzi upřednostňované strategie/procesu vzdělávání/učení, (5) dimenzi pozice vzdělavatele<sup>21</sup>, (6) dimenzi pozice toho kdo se učí,

---

<sup>21</sup> Pátá Leirmanova dimenze, jak sám uvádí, zahrnuje jak pozici, tak roli vzdělavatele, a to stejné platí analogicky také pro dimenzi šestou, která zahrnuje jak pozici, tak roli vzdělávaného. Kvůli překrývání obsahu a zjednodušení sloučil obě původně samostatné dimenze do jediné (srov. Leirman, 2009, s. 29–31).

tedy vzdělávaného, (7) dimenzi silných a slabých stránek. Bohužel zdaleka ne všechny tyto dimenze jsou zcela vhodné pro využití v typologizaci. Dilem kvůli jejich závislosti na hodnotové pozici toho, kdo je posuzuje (například dimenze silných a slabých stránek), dilem kvůli neshodě jejich zkoumání a potvrzování (dimenze konceptu učení). Celý Leirmanův systém dimenzí byl proto pro potřeby představované typologizace a reálnost jejího provedení redukován do čtyř základních typologických kategorií.

Zvolenými typologickými kategoriemi byly:

1. Primární, obecný účel vzdělávání
2. Primární pozice a role vzdělavatele <sup>22</sup>
3. Primární pozice a role vzdělávaného <sup>23</sup>
4. Preferovaná strategie procesu vzdělávání / učení

Leirmanem definované dimenze (typologické kategorie) a vymezení jejich specifik popisují jednotlivé kultury ve vzdělávání v úrovni ideálních typů. Nejde zde ani tak o přesné vymezení jako spíše o vystihující popis, na základě, kterého mohou být jednotlivé typy stanoveny, rozpoznány a popsány. Typ jako teoretický model nemusí být přesný, ale musí mít schopnost vysvětlovat skutečnost (Lamser, 1966, s. 208). To je i smyslem níže uvedených vymezení specifik zvolených kategorií v rámci jednotlivých kultur ve vzdělávání.

**Primární, obecný účel vzdělávání.** *Kultura expertů:* Šíření poznání a kritického myšlení skrze odbornou a kontextuální edukaci. *Kultura inženýrů:* Profesionalizace a instrumentalizace. *Kultura proroků:* Šíření hodnot a transformace (člověka, společnosti, světa). *Kultura komunikační:* Autentičnost a personalizace.

Kultura expertního vzdělávání chce především rozvíjet analytické myšlení a vytvářet společnost dobře informovaných a kritických občanů, inženýrská kultura ve vzdělávání chce vidět společnost zdatných profesionálních aktérů a výkonných sociálních systémů, prorocká kultura ve vzdělávání sní o morálně uvědoměném člověku a dobré společnosti a kultura dialogu považuje za své poslání autentického člověka žijícího autentický život v autentickém světě (srov. Leirman, 2009, s. 31).

**Pozice a role vzdělavatele.** *Kultura expertů:* Odborník na obsah i kontext, vede vzdělávané (učící se) k analytickému a kritickému myšlení v kontextu komplexního poznání. *Kultura inženýrská:* Ten, kdo ví, co se má učit pro praktický život; Školitel, instruktor, trenér, manažer a koordinátor vzdělávání. *Kultura proroků:* Názorový vůdce, inspirátor, vykladač

---

<sup>22</sup> Obě subkategorie (pozice, role) jsou ve shodě s Leirmanovým postupem (2009) sloučeny do jedné.

<sup>23</sup> Viz. poznámka č. 21.

„písma“; Ten, kdo ví, proč učit a měnit sebe i svět a kam jej měnit. *Kultura komunikační*: Partner a strážce procesu komunikace, mediátor, facilitátor řešených témat, pozic a východisek; Ten, kdo ví jak sebe i jiné rozvíjet a kontinuálně emancipovat prostřednictvím dialogu.

V kultuře expertního vzdělávání je podle Leirmana vzdělavatel považován za odborníka na obsah i formu vzdělání, který vede vzdělávané k analytickému a kritickému myšlení v kontextu komplexního poznání. V kultuře inženýrů je vzdělavatel informátorem plánovačem a procesním manažerem snažícím se o předání profesionálních zdatností. Oběma jde o strukturální změny. Jejich pozice jsou „profesionální“, racionální a „transmisivní“. V rámci prorocké kultury a kultury komunikační má pozice vychovatelů etické podtexty. A to nejen ve zjevné roli „morálního modelu“ v kultuře proroků, tak v roli „facilitátora“ který dohlíží na „podmínky opravdového dialogu“ (srov. Leirman, 2009, s. 31).

**Pozice a role toho kdo je vzděláván.** *Kultura expertů*: Student, posluchač oboru, příjemce poznání; Zpracovatel informací o poznání a kontextu, kritický myslitel. *Kultura inženýrská*: Ten, kdo je připravován pro život; Ten, kdo je profesionalizován; Řešitel úkolů, realizátor vlastní budoucnosti. *Kultura prorocká*: Následovatel (myšlenek, ideálů), aktivista; Ten, kdo se transformuje a je transformován. *Kultura komunikační*: Aktivní debatér, hledač odpovědí; Partner v komunikaci, zadavatel témat.

V kultuře expertů a inženýrů jsou podle Leirmana ti kdo se učí zpracovatelé informací a řešitelé problémů nebo rozhodující, činní činitelé. Důraz je zde kladen především na dosažení konkrétních výsledků. Pozice vzdělávaného v prorocké kultuře je pozice následovatele / morálního aktivisty. Ačkoli to nemusí být na první pohled zjevné, velmi podobné je to v případě kultury komunikační, ve které je základním morálním imperativem otevřená komunikace a orientace na konsenzus. Rozdíl spočívá spíše v předem strukturovaném a konkrétně cíleném charakteru prorocké výchovy a v konsensuálnímu, nikdy neuzavřeném charakteru komunikativního jednání, než v roli toho, kdo se učí. Kultura dialogu je navíc typická svým odporem vůči jednostranným doktrínám (srov. Leirman, 2009, s. 31-32).

**Preferovaná strategie procesu vzdělávání** *Expertní a inženýrská kultura mají poměrně racionální charakter.* Postupují od diagnostické analýzy k přijetí nebo implementaci. Kládou důraz na člověka jako aktéra změny (srov. Leirman, 2009, s. 31). Proces vzdělávání v kultuře expertů je procesem práce s dynamickou knihovnou, jejíž obsah je neustále přeskupován a doplňován v kontextu nového poznání a konfrontace s ním. Základní schéma tohoto procesu je (1) Hledání validních informací a podstatného poznání; (2) Přesvědčování pomocí argumentů vystavených na existujícím poznání obsahu a kontextu a logickém vysuzování; (3) Testování zvolených možností a strategií; (4) Integrace nových znalostí a dovedností do existujících struktur (srov. Leirman, 2009, s. 5-6). V kultuře inženýrského

vzdělávání jde především o získávání konkrétních kompetencí pro praxi každodenního života. Spíše než o obecný kontext poznání a kritický nadhled v něm jde o kontext konkrétní situace a praktickou dovednost, která má vzdělávanému pomoci vypořádat se s ní. Základní schéma procesu vzdělávání v kultuře inženýrů je (1) Operativní analýza vzdělávacích potřeb v kontextu aktuálních úkolů člověka či organizace; (2) Vytvoření cíleného „akčního“ vzdělávacího programu; (3) Realizace vzdělávání, které má nejčastěji charakter na praxi orientovaného školení, instruktáže nebo tréninku; (4) Testování úrovně získaných znalostí nebo dovedností; (5) Převedení získaných znalostí a dovedností do akčních struktur, tedy implementace (srov. Leirman, 2009, s. 11).

*Prorocké a komunikativní kultury* pracují především s konverzí, která nastává buď v důsledku konfrontace mezi „MÁ BÝT“ a „JE“ nebo v důsledku konfrontace mezi životními zkušenostmi a kolonizací a fragmentací systémem nebo realitou života samotného (srov. Leirman, 2009, s. 31). Základní schéma procesu vzdělávání v kultuře proroků je (1) Obecná analýza toho co JE a toho co MÁ BÝT s cílem identifikovat nutnost změny; (2) Konfrontace aktuálních hodnot vzdělávaného s „ideálním“ modelem a následná identifikace oblastí, které by měl změnit; (3) Mobilizace a realizace konkrétních akcí, které mění hodnoty a tím pádem i identitu toho kdo je vzděláván; (4) Konsolidace nových hodnot, jejich ukotvení a integrace v rámci osoby vzdělávaného i v organizaci jako celku (srov. Leirman, 2009, s. 14-15). Základní schéma procesu vzdělávání v kultuře komunikace je (1) Zkoumání světa, kultury, hodnot, i sebe sama skrze komunikaci o něm a s ním a o sobě s cílem identifikovat vlastní i obecné potřeby vzdělávání; (2) Pojmenování a volba oblastí, které mají být zdokonalovány skrze učení se v rámci komunikace; (3) Hledání „ideálního“ řešení skrze společný konsenzus a v rámci něj (srov. Leirman, 2009, s. 20-21).

Přítomnost výše definovaných znaků v rámci sledovaných kategorií nabývá u Leirmana pouze dvou nominálních variant: je/není. Při srovnávání s realitou je však využit přístup polytetický. Taková typologie je konstruována seskupováním těch individualit (znaků), které v rámci příslušného souboru mají největší počet podílejících se vlastností. Objekty jsou seskupovány tak, aby maximalizovaly celkovou podobnost v rámci každé skupiny (srov. Bailey, 1973 IN: Radičová, 1991, s. 23-24). Při využití stejných kategorií a shodné logiky jejich posuzování / hodnocení, lze následně typologicky analyzovat a kategorizovat i různé akce kariérového vzdělávání.

Obr. č. 5: Tabulka uspořádání a vymezení zvolených typologických kategorií

Kategorie	KULTURA EXPERTŮ	INŽENÝRSKÁ KULTURA	PROROCKÁ KULTURA	KULTURA KOMUNIKACE
<b>Primární, obecný účel vzdělávání</b>	<i>Šíření poznání a kritického myšlení skrze odbornou a kontextuální edukaci</i>	<i>Profesionalizace a instrumentalizace</i>	<i>Šíření hodnot a transformace (člověka, společnosti, světa)</i>	<i>Autentičnost a personalizace</i>
<b>Primární pozice a role vzdělavatele</b>	<i>Odborník na obsah i kontext, vedoucí vzdělávané k analytickému a kritickému myšlení</i>	<i>Ten, kdo ví, co se má učit pro praktický život; Školitel, instruktor, trenér, manažer a koordinátor vzdělávání</i>	<i>Názorový vůdce, inspirátor, vykladač „písma“; Ten, kdo ví, proč učit a měnit sebe i svět a kam jej měnit</i>	<i>Partner a strážce procesu komunikace, mediátor, facilitátor řešených témat, pozic a východisek; Ten, kdo ví jak sebe i jiné rozvíjet prostřednictvím dialogu</i>
<b>Primární pozice a role vzdělávaného</b>	<i>Student, posluchač oboru, příjemce poznání; Zpracovatel informací o poznání a kontextu, kritický myslitel</i>	<i>Ten, kdo je připravován pro život; Ten, kdo je profesionalizován; Řešitel úkolů, realizátor vlastní budoucnosti</i>	<i>Následovatel (myšlenek, ideálů), aktivista; Ten, kdo se transformuje a je transformován</i>	<i>Aktivní debatér, hledač odpovědí; Partner v komunikaci, zadavatel témat</i>
<b>Preferovaná strategie procesu vzdělávání</b>	<i>Hledání validních informací a podstatného poznání → Přesvědčování pomocí argumentů vystavených na existujícím poznání → Testování zvolených možností → Integrace nového do existujících struktur</i>	<i>Analýza vzdělávacích potřeb v kontextu aktuálních úkolů → Vytvoření „akčního“ vzdělávacího programu → Realizace vzdělávání → Testování úrovně → Implementace</i>	<i>Obecná analýza toho co JE a toho co MÁ BÝT s cílem identifikovat nutnost změny → Konfrontace aktuálních hodnot vzdělávaného s „ideálním“ modelem a následná identifikace oblastí, které by měl změnit → Mobilizace a realizace konkrétních akcí → Konsolidace, ukotvení a integrace "nových hodnot"</i>	<i>Zkoumání světa, kultury, hodnot, i sebe sama skrze komunikaci s cílem identifikovat potřeby vzdělávání → Pojmenování a volba oblastí, které mají být zdokonalovány skrze učení se v rámci komunikace → Učení se hledáním „ideálního“ řešení skrze společný konsenzus a v rámci něj</i>

### 5.2.3 VÝBĚR OBJEKTŮ PRO TYPOLOGICKOU ANALÝZU (KROK 4)

Počet a charakter akcí, které byly do analýzy zahrnuty, byl určen třemi faktory:

1. Použitou strategií. Rozhodnou charakteristikou zvolených akcí bylo to, že se jednalo o kariérové vzdělávání dospělých umožňující analyzovat veškeré sledované kategorie.
2. Potřebou analyzovat více než jednu aktivitu kariérového vzdělávání dospělých, aby bylo možné analyzovat sledované kategorie v prostředí rozdílných na kariéru orientovaných vzdělávacích akcí.
3. Snahou demonstrovat, v případě potvrzení, výskyt specifických projevů každé z kultur vzdělávání v analyzovaných akcích. Z akcí dostupných pro typologickou analýzu, byly zvoleny takové, které v rámci předběžné (předvýzkumné) analýzy vykazovaly základní charakteristiky každé z Leirmanových kultur.<sup>24</sup> Toto hledisko bylo zvoleno v souladu s tím, že předem definovaný typ může sloužit jako opora pro výběr určitého objektu nebo skupiny objektů určených k analýze (srov. Buriánek, 2017).

Konkrétní akce, zařazené do výzkumu, byly zvoleny na základě výsledků předvýzkumné fáze, která se zaměřovala na analýzu dostupnosti informačních zdrojů a analyzování obsahu zadávacích dokumentací vzdělávacích akcí pro dospělé. Pro zařazení do výzkumu byly rozhodné následující faktory:

1. Dostupnost informačních zdrojů (zadávací dokumentace, záznamy rozhovorů s účastníky akcí, záznamy z realizace aktivit).
2. Identifikace toho, zda šlo zařadit aktivity do kariérového vzdělávání dospělých.
3. Existence relevantních informací k sledovaným kategoriím.
4. Možnost triangulace.
5. Omezení redundantního předstávání obdobných příkladů/typů.

V rámci předvýzkumné fáze bylo analyzováno celkem 31 různých vzdělávacích akcí, realizovaných v letech 2018 až 2021. Jednalo se o uzavřené (pro konkrétní organizace) i otevřené akce (veřejná vystoupení, semináře, workshopy). Cílem tohoto prvotního třídění nebylo vyloučení „nehodících se“ typů, to vzhledem k absenci typologické metody v předvýzkumech ani nebylo možné, ale volba vhodného a zároveň početně omezeného vzorku pro analýzu dle stanovených kritérií (viz. výše uvedené).

---

<sup>24</sup> Toto kritérium nemělo za cíl vylučovat nehodící se akce kariérového vzdělávání, ale omezit redundantní multiplicitu podobných ilustrativních případů.

Vzdělávací akce, které byly zahrnuty do předvýzkumu, byly:

1. Otevřené vzdělávací akce pro veřejnost:
  - a. Přednáška: „Inspirativní leadership“
  - b. Přednáška: „Od stimulace k motivaci“
  - c. Přednáška: „Rovné odměňování“
  - d. Přednáška: „Vývoj odměňování 2019-2020“
  - e. Přednáška: „Vývoj odměňování 2020-2021“
  - f. Seminář: „Hodnocení zaměstnanců“
  - g. Seminář: „HR controlling“
  - h. Seminář: „Jak správně nastavit systém odměňování“
  - i. Seminář: „Kompetenční modely“
  - j. Seminář: „Motivace a stimulace nejen v odměňování“
  - k. Seminář: „Recruitment I. Nábor a výběr zaměstnanců“
  - l. Seminář: „Recruitment II. Výběrové metody“
2. Uzavřené vzdělávací akce pro konkrétní organizace:
  - a. Individuální coaching
  - b. Individuální mentoring
  - c. Přednáška: „Inspirativní leadership“
  - d. Přednáška: „Vývoj odměňování v ČR 2017-2018“
  - e. Přednáška: „Vývoj odměňování v ČR 2019-2020“
  - f. Přednáška: „Vývoj odměňování v ČR 2019-2020“
  - g. Přednáška: „Vývoj odměňování v ČR 2020-2021“
  - h. Seminář: „Manažerské dovednosti I.“
  - i. Seminář: „Manažerské dovednosti II.“
  - j. Seminář: „Recruitment strategie“
  - k. Seminář: „Stimulace a motivace“
  - l. Skupinový coaching
  - m. Školení: „Hodnocení podřízených“
  - n. Školení: „Hodnocení pracovní seniority zaměstnanců“
  - o. Školení: „Implementace systému odměňování“
  - p. Školení: „Situační leadership“
  - q. Workshop: „HR strategie“
  - r. Workshop: „Kompetenční model firmy“
  - s. Workshop: „Organizační model firmy“

Do realizované a zde představované typologické analýzy byly nakonec zahrnuty čtyři specifické, organizačně spolu zcela nesouvisející vzdělávací aktivity,<sup>25</sup> které výše uvedené požadavky na charakteristiky a možnosti ilustrace splňovaly. Jednalo se konkrétně o:

1. Školení: „Situční leadership“
2. Školení „Hodnocení podřízených“
3. Přednáška: „Inspirativní leadership“
4. Individuální coaching

Zvolené akce byly vzděláváním zaměřeným na získávání nebo rozvoj kompetencí spojených s kariérou a vykazovaly dílčí charakteristiky jednotlivých kultur ve vzdělávání (identifikováno v rámci předvýzkumu). V případě školení situačního leadershipu nesla vzdělávací aktivita znaky obecného poslání expertní kultury ve vzdělávání. U školení, která řešila hodnocení podřízených, byly v rámci předvýzkumné analýzy identifikovány znaky kultury inženýrské. Přednáška „Inspirativní leadership“ zase vykazovala některé znaky kultury prorocké a v případě individuálního coachingu charakter vzdělávání odpovídal kultuře komunikační. Ověření míry platnosti těchto předvýzkumných závěrů/předpokladů bylo součástí realizované typologické analýzy.

Ani jedna z 31 vzdělávacích aktivit, které byly podrobeny předvýzkumné analýze nevykazovala, v rámci předvýzkumného šetření, znaky, které by nešlo zařadit do Leirmanem definovaných kultur. To nevylučuje obecnou možnost existence kultury ve vzdělávání Leirmanem nepopsané. Jde pouze o konstatování, že v rámci aktivit zahrnutých do předvýzkumu, žádná jiná alternativa, s výjimkou dílčího prolínání, zaznamenaná nebyla.

Volba aktivit byla navíc podmíněna informací a následným souhlasem účastníků vzdělávání s tím, že je část informací získaných před a během realizace využita pro výzkumné účely v oblasti kariérového vzdělávání. Využití získaných dat bylo podmíněno anonymizací.

#### **5.2.4 SBĚR DAT PRO NASYCENÍ TYPOLOGICKÝCH KATEGORIÍ (KROK 5)**

Zpracování typologické analýzy předcházelo cílené shromažďování dat z informačních zdrojů sycených v letech 2018 až 2021. Cílem bylo uspokojení potřeby získat širokou datovou základnu pro výzkum kariérově orientovaného vzdělávání dospělých, která by umožňovala studium tohoto fenoménu v kontextu kultur ve vzdělávání. I přesto, že byla shromážděná data

---

<sup>25</sup> Zvolené aktivity byly organizovány a realizovány pro různé zadavatelské instituce a cílové skupiny. Tímto krokem bylo sníženo riziko výskytu specifických jevů vyvolávaných homogenitou jediné organizační kultury, které by mohly nežádoucím způsobem ovlivnit výsledky analýzy a omezit možnost zobecnění závěrů výzkumu.



použita v představované typologické analýze, nebyla typologizace kariérového vzdělávání primárním účelem jejich shromažďování. Tím byl obecný zájem autora práce o problematiku vlivu paradigmat ve vzdělávání na kariérové vzdělávání (nejen) dospělých.

Informace využitě ve výzkumu byly získány pomocí sekundární analýzy<sup>26</sup> (byly využity informační zdroje, které primárně nesloužily pro potřeby typologické analýzy) a dotazování (interview s participujícími účastníky o předběžných závěrech analýzy).

Informačními zdroji pro sekundární analýzu byli:

1. Profily vzdělávacích akcí (včetně anotací)
2. Dotazování účastníků vzdělávání
3. Pracovní záznamy/poznámky lektora (poznámky k realizaci a z realizací)

Doplňujícím informačním zdrojem bylo interview s účastníky na téma závěrů analýzy použitých informačních zdrojů. Jeho účelem, kromě doplnění informační základny, byla konfrontace předběžných závěrů výzkumu s vnímáním účastníků vzdělávacích akcí.

Jednotlivé informační zdroje měl výzkumník k dispozici z titulu:

- a) výkonu práce v organizaci realizující sledované rozvojově-vzdělávací akce
- b) vlastního podílu na realizaci aktivit v roli odborného garanta, případně lektora
- c) koordinátora realizace vzdělávací akce v pozici osoby jednající se zadavateli

Lze tedy konstatovat, že se částečně jednalo o zúčastněný výzkum. Výzkumná činnost sice nespočívala přímo v zúčastněném pozorování, ale výzkumník byl sám aktérem sociálních situací, které byly následně zkoumány skrze sekundární analýzu. Proto je nutné jeho vlastní přítomnost konfrontovat s faktem, že dané situace ovlivňoval, jako by byl zúčastněným pozorovatelem. Zúčastněné pozorování je standardní výzkumnou technikou, avšak nesmí být opomenut právě fakt vlivu pozorovatele na pozorované.

*„Pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, který stojí mimo předmětovou oblast, nýbrž se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje. Je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících*

---

<sup>26</sup> Základní techniky sběru informací lze podle Aleny Vodákové (2017) rozdělit do tří skupin podle typu a množství zprostředkujících článků mezi výzkumníkem a zkoumaným jevem): 1. techniky přímého pozorování; 2. techniky dotazování tj. (postavené na získávání informací prostřednictvím respondenta); 3. sekundární analýza (postavená na použití a reinterpetaci zdrojů informací určených k jinému než danému výzkumnému účelu). V zásadě jsou všechny tyto techniky založeny na komunikaci mezi výzkumníkem a nositelem informace o zkoumaném sociálním jevu, který je pojmán buď jako součást tohoto jevu anebo jako zprostředkující článek (srov. Vodáková, 2017).

životních situací. To vede k těsnějšímu přiblížení k předmětu a k možnosti odhalit vnitřní perspektivy účastníků. Mnoho otázek se ozřejmí pouze tímto přístupem. Výzkumník přistupuje k pozorování s vědomím toho, že sociální svět je spoluvytvářen subjektivními významy a zkušeností konstruovanou účastníky sociální situace (Hendl, 2016, s. 193).

Klíčové pro výzkum bylo proto vědomí si a akceptace faktu vlivu<sup>27</sup> lektora coby účastníka aktivit na dané sociální situace a jejich interpretování. Podobným jevům, ať už se jedná nebo nejedná o zúčastněný výzkum, se však lze v sociálních vědách zcela vyhnout spíše výjimečně. Jak uvádí Miluše Kubíčková v souladu s T. H. Adornem (1950): „*Neexistuje „čistá“ empirie, která by nebyla ovlivněna naší vlastní filosofickou empirií, naší osobní ideologií* (Kubíčková, 1969, s. 9)“. Podstatné je, že ve zvolené výzkumné proceduře šlo především o sekundární analýzu informací, jejichž zdroj primárně s výzkumem nesouvisel. Veškeré zkoumané vzdělávací aktivity byly navíc realizovány nezávisle na výzkumném záměru a samotná výzkumná metoda (typologická analýza) byly zvolena při analýze získaných dat až 4 měsíce po konání posledních ze zkoumaných aktivit.

Různé zdroje dat (profily vzdělávacích akcí, záznamy rozhovorů, poznámky lektora), které šlo u zvolených akcí využít v rámci typologické studie, metody jejich sběru a analyzování byli kromě multidimenzionálního posouzení zároveň klíčovou podmínkou triangulace (triangulace obsahová i konstrukt<sup>28</sup>).

#### **5.2.4.1 Specifikace využitých informačních zdrojů a cílů jejich analýzy**

Cílem sběru informací bylo získání relevantních podkladů rozhodných pro posouzení obsahu sledovaných typologických kategorií. Těmi, jak již bylo uvedeno v části 5.2.2, jsou:

- a) Primární, obecný účel vzdělávání
- b) Primární pozice a role vzdělavatele
- c) Primární pozice a role vzdělávaného
- d) Preferovaná strategie procesu vzdělávání / učení

To, že byly jednotlivé informace získávány v kontextu perspektivy zadavatelů vzdělávání (profily vzdělávacích akcí), účastníků vzdělávání (rozhovory) a realizátora vzdělávání (záznamy lektora) umožnilo přesněji stanovovat míru shody sledovaných kategorií

---

<sup>27</sup> Použijeme-li Illerisovu terminologii, je tato situace jednou z nich, kdy dochází k interakci, jež ovlivňuje proces, zaměření i výsledky učení/vzdělávání i vnímání a motivaci účastníků vzdělávání.

<sup>28</sup> Vhodnou strategií pro zvyšování validity konstruktů je využití více důkazních zdrojů (srov. Yin, 2003 s. 36). To je také navíc jednou z nutných podmínek triangulace.

s teoretickou koncepcí. Vícezdrojové informace také umožňovaly srovnání shody skrze křížovou komparaci a nezbytnou triangulaci výstupů.

#### *5.2.4.1.1 Profily vzdělávacích akcí*

Ke každé zkoumané vzdělávací akci byl odborným garantem zpracován písemný profil. Ten byl součástí představení programu zadavatelům a účastníkům vzdělávání a byl také součástí schválené zadávací dokumentace vzdělávání. Jeho smyslem bylo přehledné vymezení: záměru, účelu, cílové skupiny, obsahu vzdělávání, zvolených vzdělávacích forem a doporučených vzdělávacích metod. Součástí profilu byla anotace vzdělávací akce stanovující:

- a) Obecný záměr / cíl vzdělávací aktivity
- b) Specifické cíle vzdělávání
- c) Profil absolventa
- d) Osnovu vzdělávací aktivity
- e) Formy a metody vzdělávání
- f) Informace o časové dotaci vzdělávací akce

Pro potřeby výzkumu byly zvoleny ty profily, které byly součástí zadávací dokumentace schválené zadavateli vzdělávání. Specifikem anotací týkajících se individuálního coachingu bylo průběžné doplňování specifických cílů vzdělávání. Zadavatelem těchto cílů byl v jednom případě zástupce zaměstnavatele v kombinaci s účastníkem vzdělávání. V ostatních byli průběžnými zadavateli těchto cílů sami účastníci.

V rámci výzkumu byla provedena analýza obsahu jednotlivých profilů vzdělávacích akcí se zaměřením na sledované typologické kategorie (obecný účel vzdělávání, pozice a role vzdělavatele a vzdělávaného, preferovaná strategie procesu vzdělávání / učení).

#### *5.2.4.1.2 Dotazování účastníků vzdělávání*

Součástí standardní realizace všech analyzovaných vzdělávacích aktivit bylo dotazování účastníků. Jeho cílem bylo získání názorů účastníků na účel, zaměření, pojetí, proces a cíle vzdělávání. Smyslem dotazování byla aktivizace účastníků vzdělávání a zjišťování informací o jejich individuální motivaci, očekáváních vztahujících se k programu i lektorovi, důvodech jejich účasti a také snaha o získání vhledu do jejich aktuální osobní připravenosti „učit se“.<sup>29</sup> Dalším důvodem dotazování bylo získání podnětů k případným modifikacím realizovaného programu a procesu vzdělávání a také získání podkladů pro tvorbu navazujících vzdělávacích aktivit.

---

<sup>29</sup> Podle Illerise (2009) jde o akvizici – osvojování, které spojuje obsah učení a motivaci učícího se.

Při studiu získaných dat se vynořila jako vhodná metoda pro analýzu metoda typologická. Část otázek se totiž zaměřovala na oblasti shodné se zvolenými typologickými kategoriemi (obecný účel a cíl vzdělávání, pozice a role vzdělavatele, pozice a role vzdělávaného, preferovaná strategie procesu vzdělávání/učení).

V případě školení a přednášek bylo dotazování skupinové. V případě coachingu bylo dotazování realizováno v rámci individuálního rozhovoru.

U všech analyzovaných vzdělávacích aktivit byla použita shodná baterie otázek,<sup>30</sup> které lze rozdělit do dvou skupin (úvodní, závěrečné).

1. V úvodu vzdělávací aktivity:

- a. „Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?“
- b. „Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?“
- c. „Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?“
- d. „Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?“

2. V závěru vzdělávací aktivity:

- a. „Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?“
- b. „Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?“
- c. „Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?“

Odpovědi byly průběžně zaznamenávány vzdělavatelem a jejich přepis do elektronické podoby byl analyzován v rámci realizovaného výzkumu (analýza obsahu).

#### 5.2.4.1.3 Záznamy lektora (*pracovní poznámky k realizaci, poznámky z realizací*)

Záznamy lektora vytvářené formou poznámek k realizaci (v rámci přípravy na realizaci) a poznámek z realizace nebyly, podobně jako v případě dotazování účastníků vzdělávání, primárně vytvářeny pro účely typologického výzkumu. Nelze je proto považovat za terénní deník výzkumníka nebo jemu podobný informační zdroj. Metodou získávání informací rozhodných pro výzkum byla opět sekundární analýza obsahu těchto záznamů.

Poznámky z realizací zpracovával lektor z důvodů zaznamenávání:

1. postřehů a podnětů rozhodných pro případné modifikace realizované aktivity
2. reakcí na dotazy a dotazů účastníků pro pozdější rozbor a vysvětlení
3. informací o aktivitách a reakcích účastníků pro další využití v procesu vzdělávání
4. podnětů k zadání individuálních i skupinových úkolů a učebních úloh
5. podnětů pro tvorbu a realizaci dalších vzdělávacích programů

---

<sup>30</sup> Uvedené otázky jsou standardně používány v prostředí organizace zajišťující představované vzdělávací akce.

6. informací o průběhu a výsledcích realizace pro potřeby evaluace vzdělávání

Část informací získaných ze záznamů lektora šlo využít i při samotné typologické analýze.

#### *5.2.4.1.4 Diskuse s účastníky a zadavateli o předběžných závěrech analýzy*

Z důvodu uvědomovaného rizika kontaminace dat neuvědomělou selektivní ignorací, případně neadekvátním zdůrazněním některých informací ze strany výzkumníka, který byl zároveň aktivním účastníkem všech studovaných vzdělávacích aktivit, byla požádána část účastníků vzdělávání a část zadavatelů o posouzení předběžných výstupů analýzy. V návaznosti na jejich postřehy byly provedeny nezbytné korekce a doplnění. Konfrontace byla realizována formou individuálních rozhovorů s participujícími účastníky a zadavateli.

### **5.3 TYPOLOGIZACE VZDĚLÁVACÍCH AKCÍ – KONSTRUKCE EMPIRICKÝCH MODELŮ (KROK 6)**

Jak již bylo řečeno, teoreticky konstruované ideální typy mají při zkoumání reality funkci určitého vzoru, se kterým lze porovnávat zkoumané situace (srov. Radičová, 1991, s. 7). Za ideální, teoreticky konstruované typy, se kterými jsou porovnávány zkoumané situace (aktivity kariérového vzdělávání) byly zvoleny Leirmanovy čtyři typy kultury vzdělávání (kultura expertní, inženýrská, prorocká a kultura komunikační). Radičová (1991, s. 7) v této souvislosti poukazuje na Illnerovo (1984) konstatování, že typ jako syntetická konstrukce vytvořená z vybraných charakteristik se však v ideální podobě nemusí empiricky vůbec vyskytovat. Hodnota ideálního typu ale nespočívá v jeho reálnosti, ale v jeho schopnosti umožnit badatelům (profesionálním i laickým) zkoumat, porozumět a vysvětlovat typy reálné. To, jestli má ideální typ, a především typologické kategorie, které jsou pro jeho konstrukci využity, danou schopnost, lze ověřit mimo jiné pomocí konfirmační typologizace, jejíž výstupy jsou uvedeny v následujících subkapitolách.

Pro typologickou analýzu byly využity jako informační zdroje:

1. přepisy reálných profilů vzdělávacích akcí, zpracovávaných dodavatelem realizovaných vzdělávacích služeb (přílohy 1, 4, 7 a 10),
2. přepisy záznamů z dotazování účastníků, zpracovávaných realizátorem vzdělávání – lektorem, školitelem (přílohy 2, 5, 8 a 11),
3. přepisy pracovních poznámek z realizací, které zpracovával opět realizátor vzdělávání (přílohy 3, 6, 9 a 12).

Z důvodu potřeby anonymizace za účelem ochrany účastníků vzdělávacích akcí a ochrany zadavatelských organizací nebyly v prepisech uvedeny žádné údaje, na základě kterých by bylo možné identifikovat pořadatelské organizace nebo konkrétní účastníky vzdělávání. Na samotný typologický výzkum tato skutečnost nemá žádný vliv, protože zkoumanými objekty byly vzdělávací akce, nikoli jejich účastníci, zadavatelé či realizátoři.

### 5.3.1 MODEL VYHODNOCOVÁNÍ MÍRY SHODY TEORETICKÉHO A EMPIRICKÉHO TYPU

Pro confirmaci shody mezi teoretickými typy (kultury ve vzdělávání) a empirickými typy (analyzované vzdělávací akce) bylo použito srovnání.

Nejprve byla u každé analyzované vzdělávací akce zjišťována přítomnost shody mezi tím, jaké charakteristiky příslušná kategorie stanovuje pro příslušný teoretický typ (kulturu ve vzdělávání) a tím, jaké charakteristiky vykazoval ve shodné kategorii příslušný empirický typ (vzdělávací akce). V rámci každé analyzované kategorie šlo s ohledem na rozsah a charakter existujících informací stanovit, zda existuje nebo neexistuje shoda mezi teoreticky vymezenou charakteristikou a charakteristikou reálnou.

Následně bylo (v rámci každé ze sledovaných typologických kategorií u každého z analyzovaných informačních zdrojů) rozhodnuto o přiřazení jednoho ze tří níže uvedených výroků o shodě mezi teoreticky vymezenou a empirickou charakteristikou každé kategorie<sup>31</sup>:

- A. Existuje převažující shoda
- B. Existuje převažující neshoda
- C. Informace neumožňují posouzení shody nebo neshody<sup>32</sup>

Každé typologické kategorii (účel vzdělávání, pozice a role vzdělavatele, pozice a role vzdělávaného, preferovaná strategie procesu vzdělávání) u každé analyzované vzdělávací akce (situační leadership, hodnocení podřízených, inspirativní leadership, individuální coaching) byl za každý informační zdroj (profil vzdělávací akce, záznam z dotazování účastníků, pracovní poznámky lektora) pro každý teoretický typ (kultura expertů, kultura inženýrů, kultura proroků, kultura komunikační) přiřazen odpovídající výrok.

Na základě četnosti výroků převažující shody s typologickými charakteristikami každého ze čtyř ideálních typů u každé z analyzovaných vzdělávacích akcí šlo následně určit, zda charakteristiky empirického typu převážně odpovídají nebo převážně neodpovídají některému z ideálních typů definovaných v rámci Leirmanovy (ideální) typologie.

Důležitým faktorem posuzování byla nejen shoda převažujících charakteristik, ale také interní shoda mezi jednotlivými informačními zdroji. Porovnání výsledků analýzy obsahu jednotlivých informačních zdrojů bylo nejen triangulačním nástrojem, ale zároveň nepřímým indikátorem potřeby dalšího doplňujícího dotazování na výzkumu participujících účastníků a zadavatelů vzdělávání. To se projevilo zejména při posuzování primární pozice a role účastníků ve vzdělávací akci „Inspirativní leadership“ (blíže oddíl 5.3.4.4).

---

<sup>31</sup> S ohledem na charakter výzkumu nebylo možné, ale ani nezbytně potřebné, stanovit míru shody pomocí intervalové nebo poměrové škály.

<sup>32</sup> Výskyt výroku C (informace neumožňují posouzení shody nebo neshody) poukazoval na situaci, kdy příslušný informační zdroj neposkytoval informace potřebné k posouzení.

Celkové výstupy, znázorněné v následující tabulce, ukazují, že:

- a) vzdělávací aktivita „situační leadership“ odpovídala svým charakterem nejvíce kultuře expertního vzdělávání,
- b) aktivita „hodnocení podřízených“ nejvíce odpovídala kultuře inženýrské,
- c) aktivita „inspirativní leadership“ nejvíce odpovídala kultuře prorocké a
- d) aktivita „individuální coaching“ nejvíce odpovídala kultuře komunikativní.

<b>SITUAČNÍ LEADERSHIP</b>	ČETNOST PŘEVAŽUJÍCÍ SHODY	ČETNOST PŘEVAŽUJÍCÍ NESHODY	ČETNOST NEMOŽNOSTI POSOUDIT
<i>Expertní kultura</i>	12	0	0
<i>Kultura inženýrů</i>	0	12	0
<i>Prorocká kultura</i>	0	12	0
<i>Kultura komunikační</i>	0	12	0

<b>HODNOCENÍ PODŘÍZENÝCH</b>	ČETNOST PŘEVAŽUJÍCÍ SHODY	ČETNOST PŘEVAŽUJÍCÍ NESHODY	ČETNOST NEMOŽNOSTI POSOUDIT
<i>Expertní kultura</i>	0	12	0
<i>Kultura inženýrů</i>	12	0	0
<i>Prorocká kultura</i>	0	12	0
<i>Kultura komunikační</i>	0	12	0

<b>INSPIRATIVNÍ LEADERSHIP</b>	ČETNOST PŘEVAŽUJÍCÍ SHODY	ČETNOST PŘEVAŽUJÍCÍ NESHODY	ČETNOST NEMOŽNOSTI POSOUDIT
<i>Expertní kultura</i>	0	11	1
<i>Kultura inženýrů</i>	0	12	0
<i>Prorocká kultura</i>	11	0	1
<i>Kultura komunikační</i>	0	12	0

<b>INDIVIDUÁLNÍ COACHING</b>	ČETNOST PŘEVAŽUJÍCÍ SHODY	ČETNOST PŘEVAŽUJÍCÍ NESHODY	ČETNOST NEMOŽNOSTI POSOUDIT
<i>Expertní kultura</i>	0	12	0
<i>Kultura inženýrů</i>	0	12	0
<i>Prorocká kultura</i>	0	12	0
<i>Kultura komunikační</i>	12	0	0

Obr. č. 6: Přehledová tabulka celkových výsledků typologické analýzy

Detailní výstupy za jednotlivé akce zkoumaného kariérového vzdělávání a dílčí přehledové tabulky za jednotlivé typologické kategorie jsou uvedeny v následujících oddílech (5.3.2 až 5.3.5).

### **5.3.2 ŠKOLENÍ „SITUAČNÍ LEADERSHIP“**

Související informační zdroje:

- Profil vzdělávací akce (příloha 1)
- Přepis záznamů z dotazování účastníků (příloha 2)
- Přepis pracovních poznámek lektora (příloha 3)

Součástí pracovních poznámek lektora (příprava a záznamy z realizací) byly i záznamy z rozhovorů se zadavateli a vybrané informace ze zadávací dokumentace.

#### **5.3.2.1 Obecná specifikace aktivity**

Dle informací ze zadávací dokumentace bylo školení ve sledovaném období realizováno celkem třikrát. Dvakrát byla zadavatelem soukromá organizace, jednou veřejná vysoká škola. Ve všech třech případech byli cílovou skupinou vedoucí pracovníci zadavatelských organizací. Jednalo se o kariérové vzdělávání s časovou dotací 6 hodin. Specifickým cílem byl rozvoj manažerských kompetencí v oblasti vedení podřízených.

Osnova programu obsahovala:

1. Úvod (seznámení s programem, tématy a cíli vzdělávání)
2. Krátký exkurz do teorie vedení lidí a řízení pracovního výkonu
3. Seznámení s modelem situačního vedení (Hersey, 1985)
4. Skupinový rozbor jednotlivých technik situačního leadershipu a možností využití
5. Práce s výukovými kazuistikami (zadání úkolů, rozbor řešení)
6. Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)

Obecným zadáním identifikovaným v profilu vzdělávací akce a v pracovních poznámkách lektora – záznamy z realizací (přílohy 1 a 3) bylo rozšířit kompetence účastníků vzdělávání v oblasti metod vedení lidí v návaznosti na kontext řešených situací, motivaci a kompetentnost podřízených. Jednalo se o kariérové vzdělávání zaměřené na rozšiřování a upevňování kompetencí spojených s výkonem řídicí pozice a role vedoucího.

Cílem školení nebylo naučit účastníky mechanické dovednosti používat specifický styl vedení, ale především rozvíjet jejich schopnosti analyzovat různorodé situace a s využitím širších znalostí volit vhodné techniky vedení a řízení v závislosti na kontextu úkolu, situace i osobním kontextu vedených pracovníků.

#### **5.3.2.2 Primární, obecný účel vzdělávání**

Z analýzy profilu vzdělávacího programu (příloha 1) vyplývá, že obecným cílem sledované vzdělávací aktivity bylo především rozšíření teoretických znalostí a obecných kompetencí účastníků vzdělávání v oblasti využívání různorodých technik a přístupů při vedení lidí a řízení jejich pracovního výkonu. Účelem vzdělávání nebyl praktický nácvik jednotlivých



technik ani získání praktických dovedností v jejich používání. Smyslem bylo především rozšíření znalostí v oblasti dané problematiky spolu s rozvojem analytických kompetencí sloužících k posuzování, volbě a případně kombinaci teoreticky popsaných manažerských technik vedení a řízení (přikazování, instruování, zapojování, delegování).

Výstup analýzy záznamů dotazování účastníků (příloha 2) ukazuje, že většina účastníků vzdělávání deklaruje takřka totožné vnímání cílů a účelů vzdělávání. Například na otázku směřující k identifikaci obecného cíle vzdělávání se většina účastníků shodla na následujících výrocih:

- „Cílem je rozšíření obecných znalostí a dovedností vedoucího.“
- „Získat nové poznatky, a především nové pohledy na problematiku vedení lidí.“

Minoritní, nikoli však zcela zanedbatelná část účastníků, se však navíc orientuje na získání konkrétních praktických dovedností či doporučení. To potvrzuje i část obsahu přepisu záznamů z realizace (příloha 3). Příklady výroků/reakcí, které byly zaznamenány při zjišťování cílů a osobních preferencí:

- „Získat rady, jak na různé lidi ve svém týmu.“
- „Rady, jak zvládat sebe sama v roli vedoucího.“
- „Hlavně prakticky, teorii nepotřebujeme.“

Uvedené názory však byly spíše ojedinělé. Jediný případ, kdy byl významněji zaznamenán tento demonstrováný úzce na praxi orientovaný přístup, byl záznam odpovědi z rozhovorů s účastníky vzdělávání z veřejné vysoké školy. Ani zde však nepřevládá.

Z hlediska příslušné typologické kategorie (primární, obecný účel vzdělávání) byla tedy zaznamenána nejvyšší shoda s charakteristikou shodné kategorie u kultury expertní, tedy: „Šíření poznání a kritického myšlení skrze odbornou a kontextuální edukaci.

OBEČNÝ ÚČEL VZDĚLÁVÁNÍ				
SITUAČNÍ LEADERSHIP	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	SHODA	SHODA	SHODA	3
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 7: Tabulka – Shoda primárního, obecného účelu vzdělávání (situační leadership)

### 5.3.2.3 Primární pozice a role vzdělavatele

Na základě analýzy obsahu přepisu profilu vzdělávací akce, záznamů dotazování účastníků vzdělávání a záznamů z realizací lze odvodit, že pozice vzdělavatele vycházelo především z jeho odborné erudovanosti, širokých manažerských zkušeností

a schopnosti zprostředkovávat účastníkům poměrně široký vhled do probíraného tématu. Jak je například uvedeno v profilu vzdělávací akce (příloha 1): „*Lektor musí být kompetentním průvodcem v rámci daného tématu, které musí být schopen zasadit do kontextu různorodých situací v různorodém prostředí.*“ Jeho rolí bylo předávat existující znalosti a podporovat rozvoj schopností účastníků volit vhodné strategie vedení a řízení v závislosti na specifikách kontextu situací i kontextu vedených osob.

Také z hlediska této typologické kategorie (primární pozice a role vzdělavatele) byla zaznamenána nejvyšší shoda s charakteristikami kultury expertní. V té je vzdělavatel: uznanou odbornou autoritou, která vede vzdělávané k analytickému a kritickému myšlení.

Při analýze byla navíc zaznamenána částečná podobnost s některými rysy kultury inženýrské, ve které je vzdělavatel ten, kdo ví, co se má učit pro praktický život; Školitel, instruktor, trenér, manažer a koordinátor vzdělávání. Tato podobnost byla zaznamenána především v některých odpovědích účastníků vzdělávání, kteří očekávali nejen obecné poznání, ale také praktické příklady, návody a postupy. Jak je patrné z pracovních poznámek lektora, i on se částečně tomuto požadavku v ojedinělých případech přizpůbil.

I přesto, že šlo zaznamenat v některých odpovědích účastníků částečný zájem o to, aby byl lektor školení také praktickým rádčem a mentorem, expertní pozice a role jednoznačně převažovala.

POZICE, ROLE VZDĚLAVATELE				
SITUAČNÍ LEADERSHIP	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	SHODA	SHODA	SHODA	3
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 8: Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělavatele (situační leadership)

#### 5.3.2.4 Primární pozice a role vzdělávaného

Z hlediska obecných charakteristik typologické kategorie „primární pozice a role vzdělavatele“ lze opět nalézt nejvyšší shodu s kulturou expertní. Z analýzy zkoumaných informačních zdrojů vyplývá, že účastníci vzdělávání jsou v tomto případě především aktivními konzumenty vzdělávacích obsahů, kritickými posuzovateli a diskutéry, kteří mají za úkol rozšíření vlastních znalostí ve studované oblasti a posílení svých dovedností v oblasti analýzy a posuzování kontextu řešených situací. V profilu vzdělávací akce (příloha 1) je například uvedeno: „*Úlohou účastníků není slepě naslouchat, ale kriticky přemýšlet, analyzovat a hledat cesty aplikace získaných poznatků v rámci vlastního prostředí (organizace, firmy, úseku, oboru).*“ Tento pohled potvrzuje i drtivá většina odpovědí účastníků v analyzovaném přepisu

záznamů z dotazování (příloha 2). Je vhodné doplnit, že z analýzy přepisu záznamu dotazování účastníků a z poznámek lektora vyplývá, že část účastníků měla v některých případech tendenci opět zaujímat pasivnější roli příjemců rad a návodů. Ačkoli byla tato skupina z hlediska počtu nevýznamná, je vhodné poznamenat, že právě neshoda mezi očekávanou a reálnou rolí účastníků má dopady na úroveň úspěšnosti interakce mezi učícím se jedincem a realizačním potenciálem prostředí, ve kterém se nachází (viz kapitola 3).

POZICE, ROLE VZDĚLÁVANÝCH				
SITUAČNÍ LEADERSHIP	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	SHODA	SHODA	SHODA	3
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 9: Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělávaných (situační leadership)

### 5.3.2.5 Preferovaná strategie procesu vzdělávání / učení

Jak vyplývá z analyzovaných informačních zdrojů, cílem vzdělávacího programu nebylo naučit účastníky jediný univerzální postup či soubor pouček, ale vybavit je takovými znalostmi a dovednostmi, aby sami dokázali volit vhodné postupy v kontextu řešených situací. Tomuto cíli byla podřízena celá strategie vzdělávání včetně toho, jakou roli v něm měl plnit lektor i samotní účastníci. Využívanými formami vzdělávání byla přednáška v kombinaci s workshopem. Využívanými metodami pak výklad, skupinová diskuse a skupinová práce zaměřená na kritickou analýzu. Takové charakteristiky odpovídají, stejně jako u předchozích kategorií opět kultuře expertní. V jednom případě sice byl zaznamenán požadavek zadavatele, který by odpovídal spíše kultuře inženýrské („Trénovat používání jednotlivých technik, zejména delegování a zapojování.“), šlo však o požadavek zcela ojedinělý a v rámci dané aktivity navíc nerealizovaný. I to však s ohledem na potenciální „potíže“ interakce, které byly zmíněny již v závěru předchozího oddílu (5.3.1.4) nemělo na změnu strategie procesu vzdělávání žádný významnější vliv.

PREFEROVANÁ STRATEGIE PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ				
SITUAČNÍ LEADERSHIP	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	SHODA	SHODA	SHODA	3
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 10: Tabulka – Shoda preferované strategie procesu vzdělávání (situační leadership)

### 5.3.3 ŠKOLENÍ „HODNOCENÍ PODŘÍZENÝCH“

Související informační zdroje:

- Profil vzdělávací akce (příloha 4)
- Přepis záznamů z dotazování účastníků (příloha 5)
- Přepis pracovních poznámek lektora (příloha 6)

Součástí pracovních poznámek lektora (příprava a záznamy z realizací) byly i záznamy z rozhovorů se zadavateli a vybrané informace ze zadávací dokumentace.

#### 5.3.3.1 *Obecná specifikace aktivity*

Školení „Hodnocení podřízených“ bylo ve sledovaném období realizováno celkem čtyřikrát. Ve třech případech bylo součástí periodického vzdělávání manažerů ve dvou organizacích (ve sledovaném období 2x pro jednu a 1x pro druhou organizaci), v jednom případě se jednalo o školení realizované v souvislosti se zaváděním systémového hodnocení zaměstnanců. Ve všech případech se jednalo o soukromé organizace. Akce měla časovou dotaci 3,5 hodin. Cílem školení bylo získání žádoucích kompetencí pro realizaci hodnocení zaměstnanců podle stanoveného (korporátního) modelu. Lektor byl autorem případně spoluautorem používané metodiky hodnocení.

Osnova školení byla:

1. Úvod (seznámení s programem, tématem a cíli vzdělávání)
2. Seznámení s kompetenčním modelem organizace
3. Seznámení s modelem hodnocení zaměstnanců podle kompetencí
4. Seznámení s logikou a používáním hodnotících škál
5. Seznámení s postupem realizace hodnocení a hodnotícího pohovoru
6. Seznámení s administrativními požadavky (formuláře, průvodní software, termíny)
7. Praktická ukázka vzorového hodnotícího pohovoru
8. Zodpovídání dotazů ze strany účastníků
9. Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)

Obecným zadáním ze strany bylo, aby byli účastníci školení vybaveni konkrétními znalostmi k realizaci hodnocení dle stanoveného modelu.

#### 5.3.3.2 *Primární, obecný účel vzdělávání*

Z analýzy informačních zdrojů vyplývá, že obecným zadáním bylo, aby byli účastníci školení vybaveni konkrétními znalostmi k realizaci hodnocení zaměstnanců dle stanoveného „korporátního modelu“. Cílem tedy bylo předat účastníkům informace související s hodnocením zaměstnanců v takovém rozsahu, aby je byli schopni realizovat dle stanovených standardů. Tyto charakteristiky odpovídají v rámci sledované typologické

kategorie „primární, obecný účel vzdělávání“ charakteristikám kultury inženýrského vzdělávání. I z přepisu záznamů dotazování účastníků (příloha 5) je zřejmé, že stejné cíle převažovaly i na straně účastníků. Jako příklad uvádíme následující výroky:

- „Hlavně žádné teorie, protože my žijeme v praxi.“
- „Hlavně mě zajímají praktická doporučení k jednotlivým krokům hodnocení.“
- „Potřebuji prakticky vysvětlit, jak pracovat se škálami.“
- „Praktické návody jak postupovat při neshodách při hodnocení.“
- „Zajímají mě konkrétní, praktická doporučení ke každému kroku hodnocení.“
- „... mě zajímá ten SW, do kterého se bude hodnocení zapisovat.“

Část účastníků v rámci školení projevovala navíc zájem o rozšiřující prvky zasazené v širším teoretickém kontextu (například komunikace a argumentace při hodnotícím pohovoru), což by odpovídalo částečně kultuře expertní, protože však šlo o požadavky spíše okrajové, a navíc přímo související s praktickou realizací hodnocení, lze i ty přiřadit ke kultuře inženýrů. Obecný účel inženýrské kultury je totiž profesionalizace a instrumentalizace v oblasti konkrétních pracovních kompetencí, často definovaných skrze stanovený standard pracovního výkonu a konkrétního pracovního chování.

OBECNÝ ÚČEL VZDĚLÁVÁNÍ				
HODNOCENÍ PODŘÍZENÝCH	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	SHODA	SHODA	SHODA	3
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 11: Tabulka – Shoda primárního obecného poslání vzdělávání (hodnocení podřízených)

### 5.3.3.3 Primární pozice a role vzdělavatele

Pozice lektora byla definována jeho praktickou zkušeností s managementem, hodnocením zaměstnanců a tvorbou hodnotících modelů a metodik. To opět odpovídá specifikům kultury inženýrské. Lektor byl nejen školitelem, ale také praktickým trenérem dovedností, a dokonce autorem či spoluautorem metodik hodnocení, které byly předmětem školení. I z reakcí účastníků na dotazování lze odvodit, že pozice a role lektora odpovídala především inženýrské kultuře ve vzdělávání. Na otázku týkající se očekávání účastníků ve vztahu k lektorovi byly zaznamenány vesměs reakce velmi podobné následujícím příkladům:

- „Měl by prakticky vysvětlit, jak pracovat se škálami.“
- „Hlavně by měl řešit naše reálné problémy a ne teorie.“
- „Očekáváme profesionální, a především hodně praktický přístup.“

POZICE, ROLE VZDĚLAVATELE				
HODNOCENÍ PODŘÍZENÝCH	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	SHODA	SHODA	SHODA	3
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 12: Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělavatele (hodnocení podřízených)

### 5.3.3.4 Primární pozice a role vzdělávaného

Cílem vzdělávání bylo získání praktických znalostí a dovedností přímo souvisejících s výkonem pracovní pozice v konkrétních organizacích. „Účastníci vzdělávání by měli znát pravidla hodnocení podle kompetencí a logiku kompetenčního modelu jejich organizace. Měli by umět pracovat s kompetenčními profily pracovních míst hodnocených zaměstnanců. Měli by znát požadované standardy hodnocení a způsoby hodnocení podle zvolených hodnotících škál. Měli by umět vést hodnotící rozhovor v souladu se standardy společnosti. (příloha 4)“. Tomu odpovídala i pozice a role vzdělávaných, která byla totožná s pozicí a rolí účastníků vzdělávání v inženýrské kultuře. V ní je ten, kdo se učí připravován pro praktický život; Ten, kdo je profesionalizován; Řešitel úkolů a realizátor vlastní budoucnosti. Ze záznamů dotazování (příloha 5) je navíc patrné, že sami účastníci byli poměrně aktivními zadavateli konkrétních na praxi orientovaných témat, na které se měl lektor zvláště zaměřit (hodnotící škály, argumentace při pohovorech, korporátní kompetenční model, používání specializovaného SW atp.).

POZICE, ROLE VZDĚLÁVANÝCH				
HODNOCENÍ PODŘÍZENÝCH	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	SHODA	SHODA	SHODA	3
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 13: Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělávaných (hodnocení podřízených)

### 5.3.3.5 Preferovaná strategie procesu vzdělávání / učení

Využívanou formou vzdělávání byla přednáška v kombinaci s praktickými ukázkami. Využívanými metodami byl výklad, praktický nácvik, reflexe a dotazování. Celý program vzdělávací akce byl výrazně zaměřený na praxi a rozvoj konkrétních praktických dovedností sloužících k naplňování stanovené role vedoucího zaměstnance. Také to odpovídá kultuře inženýrského vzdělávání, která si v oblasti strategie procesu vzdělávání klade za cíl:



(a) analyzovat konkrétní vzdělávací potřeby v kontextu aktuálních úkolů (v tomto případě hodnocení zaměstnanců), (b) vytvořit následně „akční“ vzdělávací program (v tomto případě školení hodnocení podřízených), (c) realizaci vzdělávání, (d) testování (zde v rámci praktického nácviku) a konečně (e) implementaci.

Na jednu ze závěrečných otázek zaměřujících se na úroveň úspěšnosti zvoleného přístupu, metod a strategie byly poskytnuty ze strany účastníků reakce, které také potvrzují strategii typickou pro kulturu inženýrů. Na otázku: „*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*“ byly nejčastěji poskytnuty následující odpovědi:

- „*Fungovaly především příklady z praxe a praktické ukázky.*“
- „*Oceňuji především jednoznačné návody.*“
- „*Dobrý byl především praktický přístup k řešení jednotlivých kroků hodnocení.*“
- „*Oceňuji praktické příklady argumentace.*“

Reakce ukazují, že inženýrská strategie byla nejen deklarována, ale také realizována.

PREFEROVANÁ STRATEGIE PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ				
HODNOCENÍ PODŘÍZENÝCH	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	SHODA	SHODA	SHODA	3
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 14: Tabulka – Shoda preferované strategie procesu vzdělávání (hodnocení podřízených)

### 5.3.4 PŘEDNÁŠKA: „INSPIRATIVNÍ LEADERSHIP“

Související informační zdroje:

- Profil vzdělávací akce (příloha 7)
- Přepis záznamů z dotazování účastníků (příloha 8)
- Přepis pracovních poznámek lektora (příloha 9)

Součástí pracovních poznámek lektora (příprava a záznamy z realizací) byly i záznamy z rozhovorů se zadavateli a vybrané informace ze zadávací dokumentace.

#### 5.3.4.1 Obecná specifikace aktivity

Přednáška „Inspirativní leadership“ byla ve sledovaném období realizována třikrát. V jednom případě se jednalo o otevřenou akci, na kterou se mohl přihlásit kdokoli, v ostatních dvou případech se jednalo o akce uzavřené. Zadavatelem v případě otevřené akce byla soukromá poradenská společnost. Zadavatelem uzavřených akcí byla v jednom případě soukromá podnikatelská organizace ve druhém případě obecně prospěšná společnost. Akce

měla časovou dotaci 5 hodin. Jejím specifickým cílem byla osvěta v oblasti tzv. hodnotového leadershipu, který se zaměřuje na vedení založeném na sdílení hodnot, integritě a odmítání leadershipu jako novodobého kultu managementu. Osnova přednášky:

1. Úvod (představení a úvodní skupinová debata)
2. Stručný exkurz do teorie leadershipu
3. Vlastnosti uznávaných leaderů
4. Síla a temné stránky leadershipu (od pastýře k diktátorovi)
5. Možná cesta - Hodnotový leadership
6. Zodpovídání dotazů ze strany účastníků
7. Závěr (reflexe programu)

Obecným zadáním bylo to, aby účastníci pochopili význam leadershipu v ovlivňování a vedení lidí a uvědomili si rizika leadershipu postaveném na jediném vůdci a mytizaci jeho osoby a myšlenek. To mělo sloužit k ovlivnění změny jejich postojů a hodnot ve vztahu k vůdcovství, nekritické glorifikaci a budování kultu osobnosti.

#### **5.3.4.2 Primární, obecný účel vzdělávání**

Z analýzy profilu vzdělávací akce i pracovních poznámek lektora je patrné, že primární cíl vzdělávací akce byl výrazně hodnotově orientovaný, zaměřený na transformaci myšlení a postojů účastníků a osvětu sloužící k propagaci normativně vymezených hodnot svobody, nezávislosti, autonomie a autentičnosti a odmítání kultu osobnosti zaměřeného na glorifikaci novodobých vůdců podnikatelského, nepodnikatelského i veřejného života. Nezávisle na tom, zda se s podobnými myšlenkami ztotožňujeme či ne, záměrem typologické analýzy bylo odhalit takové charakteristiky zkoumaných vzdělávacích akcí, které by potvrzovaly, nepotvrzovaly nebo přímo vyvracely přítomnost specifických kulturních jevů ve vzdělávání. Z výsledků analýzy je patrné, že tato vzdělávací aktivita v typologické kategorii „primární, obecný účel vzdělávání“ nesla jednoznačně prvky kultury prorocké. Jak také vyplývá z profilu vzdělávací akce (příloha 7), účastníci vzdělávání měli pochopit rizika leadershipu, mytizace leaderů a leadershipu postaveném na jediném nenahraditelném vůdci. Měli být na základě toho schopni posoudit rizika různých koncepcí leadershipu a spatřovat hodnotu v myšlence inspirativního namísto normativního vedení. To mělo sloužit k ovlivnění jejich postojů a hodnot ve vztahu k vůdcovství, nekritické glorifikaci a budování kultu osobnosti. S výjimkou jediného případu – výrok: „*Silný leader je podle mě klíčovou podmínkou úspěchu organizace, proto se jím chci stát.*“ – velmi podobné cíle sledovali i účastníci vzdělávací aktivity. Všechny tyto charakteristiky primárních cílů vzdělávání jsou v souladu s kulturou prorockého vzdělávání.



OBECNÝ ÚČEL VZDĚLÁVÁNÍ				
INSPIRATIVNÍ LEADERSHIP	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	SHODA	SHODA	SHODA	3
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 15: Tabulka – Shoda primárního, obecného účelu vzdělávání (inspirativní leadership)

### 5.3.4.3 Primární pozice a role vzdělavatele

Osvěta zprostředkovávaná tímto seminářem měla za cíl aktivně přispět k omezení nekritické moci a manipulace ve společnosti (viz příloha 7). Z tohoto záměru vychází i prorocká pozice a role vzdělavatele. Jeho úkolem bylo nejen zprostředkovávat hodnotově orientované poznání, ale zároveň aktivně vytvářet podmínky pro cílenou změnu či posílení postojů účastníků konkrétním ideologicky orientovaným směrem. Tuto roli mu v mnoha případech výrazně usnadňovalo vnímání jeho vlastní osoby ze strany účastníků. Příkladem jsou následující výroky účastníků uvedené v záznamech z dotazování (příloha 8), které demonstrují vztah vůči lektorovi a vnímání jeho osoby:

- „Jsme tu nejen kvůli tématu, ale hlavně kvůli velmi pozitivním referencím...“
- „Téma leadershipu je možná trochu přečeňované, nicméně osobní zkušenost s lektorem z předcházejících akcí je taková, že nás zajímá jeho úhel pohledu.“

Pro doplnění jsou uvedeny také příklady častých reakcí ze závěrečného dotazování:

- „Fungoval přístup a přehled lektora a jeho podání a osobnost.“
- „Fungovala důvěryhodnost, přesvědčivost a charisma lektora.“
- „Přesvědčivý, občas hodně přímočarý, ale rozhodně sám srdcař.“

Je samozřejmě pravda, že pozitivní hodnocení a vnímání osobnosti lektora z něj ještě nedělá proroka, ve spojení s daným záměrem a obsahem vzdělávání z něj však přinejmenším dělají osobnost, které je nasloucháno a jejíž myšlenky jsou přinejmenším respektovány. I to odpovídá charakteristikám kultury prorockého vzdělávání.

POZICE, ROLE VZDĚLAVATELE				
INSPIRATIVNÍ LEADERSHIP	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	SHODA	SHODA	SHODA	3
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 16: Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělavatele (inspirativní leadership)

#### 5.3.4.4 Primární pozice a role vzdělávaného

Analýza informačních zdrojů v tomto případě ukazuje na částečný rozpor mezi záměrem zadavatelů vzdělávání a lektora, které lze nalézt v profilu vzdělávací akce (příloha 9.7) a pracovních poznámkách lektora (příloha 9) a vnímáním části účastníků vzdělávání. Zatímco profil vzdělávací akce i pracovní záznamy lektora ukazují jasně na specifika kultury prorocké, v případě analýzy záznamů dotazování účastníků (příloha 8) k takto jednoznačnému závěru dojít nelze. Významná část účastníků vnímá svou roli spíše v úrovni posluchače oboru, příjemce poznání, zpracovatele informací a částečně kritického myslitele, což odpovídá více pozici a roli učících se jedinců v kultuře expertního vzdělávání. V kultuře prorocké je vzdělávaný především následovatelem (myšlenek, ideálů), aktivistou. Je tím, kdo se transformuje a je transformován.

Otázkou, na kterou aktuálně neznáme odpověď, je to, zda důvodem pro zaujímání této pozice je skutečné spatřování jiné role nebo je „veřejné“ přiznání se k roli prorocka žaka málo společensky přípustné. Z doplňkových rozhovorů s vybranými účastníky vzdělávání, které sloužily ke zpřesnění a dodatečné doplňkové triangulaci výstupů analýzy vyplývá, že jsou obě alternativy možné. Lze tedy konstatovat, že pozice a role účastníků odpovídala kultuře prorockého vzdělávání, ale ne všichni se s ní ztotožňovali. Podobně jako se ne každý člověk musí ztotožňovat s pozicí a rolí, kterou zaujímá v jakékoli kultuře a společnosti.

POZICE, ROLE VZDĚLÁVANÝCH				
INSPIRATIVNÍ LEADERSHIP	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NEPOSOUZENO	NESHODA	0
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	SHODA	NEPOSOUZENO	SHODA	2
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 17: Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělávaných (inspirativní leadership)

#### 5.3.4.5 Preferovaná strategie procesu vzdělávání / učení

Preferované strategii procesu vzdělávání v prorocké kultuře, která postupuje od obecné analýzy toho, co JE a toho co MÁ BÝT s cílem identifikovat nutnost změny ke konsolidaci, ukotvení a integraci „nových hodnot“, odpovídala také osnova a organizace analyzovaného vzdělávacího programu včetně využívaných metod a forem vzdělávání. Využívanou formou vzdělávání byla přednáška v kombinaci se skupinovou diskusí. Využívanými metodami byly výklad, reflexe a dotazování.

Podle pracovních poznámek/záznamů lektora a v rámci některých zaznamenaných výstupů dotazování účastníků byla v některých částech strategie procesu částečně podobná kultuře expertní. To v žádném případě neodporuje závěru o zařazení vzdělávací aktivity

do typu kultury prorocké, protože část strategií procesu obou kultur je podobná nebo přinejmenším navzájem si neodporující. V kultuře expertní se strategie procesu vzdělávání zaměřuje na hledání validních informací a podstatného poznání, přesvědčování pomocí argumentů vystavených na existujícím poznání, testování zvolených možností, integraci nového do existujících poznatkových struktur. V kultuře prorocké je hledáním validních informací objevováním onoho JE a MÁ BÝT. Argumenty v něm jsou vystavené na úrovni existujícího poznání v oblasti hodnot, postojů a zájmů. Testování probíhá v rámci konfrontace s východisky stanovených hodnot a k transformaci či upevnění dochází skrze integrace nového do stávajícího.

PREFEROVANÁ STRATEGIE PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ				
<i>INSPIRATIVNÍ LEADERSHIP</i>	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	SHODA	SHODA	SHODA	3
Kultura komunikační	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0

Obr. č. 18: Tabulka – Shoda preferované strategie procesu vzdělávání (inspirativní leadership)

### 5.3.5 INDIVIDUÁLNÍ COACHING

Související informační zdroje:

- Profil vzdělávací akce (příloha 10)
- Přepis záznamů z dotazování účastníků (příloha 11)
- Přepis pracovních poznámek lektora (příloha 12)

Součástí pracovních poznámek lektora (příprava a záznamy z realizací) byly vybrané záznamy ze vstupních rozhovorů se zadavateli.

#### 5.3.5.1 Obecná specifikace aktivity

Tato aktivita byla ve sledovaném období (2018–2021) opakovaně realizována pro osm manažerů z různých organizací (podnikatelský sektor, sociální služby, neziskové organizace, samospráva). Pro potřeby výzkumu šly využít, díky souhlasu účastníků, tři případy. V jednom případě byla zadavatelskou organizací obecně prospěšná společnost, ve dvou zbývajících pak soukromé podnikatelské organizace. Časová dotace pro každého z účastníků sledovaného vzdělávání (tři manažeři) byla 15 hodin (10 setkání po 1,5) hodině. K informačnímu nasycení postačily v jednom případě záznamy ze dvou a ve dvou případech ze tří realizací („sezení“).

V případě této vzdělávací aktivity nebyla, vzhledem k jejímu volnějšímú charakteru, stanovována pevná osnova<sup>33</sup>. Spíše než o osnově vzdělávacího programu zde lze hovořit o obecném scénáři každého setkání. Tento scénář se skládal většinou ze 7 částí:

1. Neformální úvod + Stanovení téma, která má být řešeno
2. Identifikace problémové situace (potřeby vzdělávání)
3. Rozbor problémové situace
4. Rozbor postojů, názorů a vnímání ze strany učícího se jedince
5. Rozbor možných řešení a alternativ jejich pravděpodobných dopadů
6. Reflexe uvědomění si vlastní pozice, role a úkolů

Jak se lze dozvědět z profilu vzdělávací akce (příloha číslo 10). „*Coaching neposkytuje mentorské rady a návody k řešení, ale je metodou, která umožňuje tomu, kdo se učí, pomocí specifického dialogu, objevovat jedinečná, autentická řešení, jejichž hodnota pro toho, kdo se učí je umocňována osobním prožitkem objevování vlastní cesty.*“ Obecným cílem tohoto pojetí je vzdělávání a učení se skrze a v rámci heuristického dialogu, který respektuje jak obecný kontext, tak individuální situaci a osobnost učícího se jedince.

Ve všech případech bylo specifickým cílem ze strany zadavatele získání, rozšíření a upevnění kompetencí manažerů ve vztahu k vedení podřízených, řízení svěřeného úseku / oddělení a sociálních kompetencí (komunikace, vyjednávání, práce s informacemi) a posílení jejich sebevědomí a sebedůvěry pro výkon práce manažera.

#### **5.3.5.2 Primární, obecný účel vzdělávání**

Jak se lze dozvědět z profilu vzdělávací akce (příloha 10), „*Coaching je metodou vzdělávání založenou na dialogu mezi rovnocennými partnery komunikace. Cílem tohoto dialogu je reflektovat potřeby a požadavky učícího se člověka a směřovat k nalezení řešení jeho potřeb a problémů. Proto, aby mohl optimálně fungovat, musí mít komunikační partneři k sobě vzájemnou důvěru a respekt. Měl by to být dialog, který při zachování úcty a pokory provokuje myšlení, podněcuje tvořivost a inspiruje k maximalizaci osobního i profesního potenciálu.*“ Takto definovaný cíl a poslání vzdělávání je takřka totožný s tím, jak je definován obecný účel vzdělávání v kultuře komunikační. S podobným pojetím se lze setkat i v pracovních poznámkách lektora (příloha 12) a ve většině případů takto vnímali účel a obecný cíl vzdělávání i účastníci vzdělávání. I přesto, že dílčí cíle jednotlivých „sezení“ tematicky směřovali především k rozvoji manažerských kompetencí účastníků vzdělávání,

---

<sup>33</sup> Specifikem této vzdělávací aktivity, oproti ostatním zde uváděným, je to, že zde sami účastníci vzdělávání plnili roli zadavatele či spolu-zadavatele s vysokou mírou vlivu na obsah a realizaci vzdělávání. Kromě samotných specifik coachingu to přirozeně ovlivňoval i fakt, že se jednalo o vzdělávání individuální nikoli skupinové.

nešlo o jednostranné předávání nebo zprostředkovávání obsahů. Jak je uvedeno v již citovaném profilu vzdělávací akce: „Cílem tohoto pojetí je vzdělávání skrze a v rámci specifického dialogu, který respektuje nejen obecný kontext ale také individuální situaci a potřeby toho kdo se učí. Ovlivňovány tak nejsou pouze znalosti, dovednosti a postoje, ale často i osobnost a individualita toho kdo se učí. (příloha 10)“ Účastníci sami byli pod vedením vzdělavatele tvůrci i konzumenty vlastního vzdělávání, které rozvíjelo nejen jejich pracovní kompetence, ale zároveň jejich osobnost, sociální kompetence, kompetence interpersonální i intrapersonální. Proto lze sledovanou typologickou kategorií „primární, obecný účel vzdělávání“ považovat za takovou, která odpovídá komunikační kultuře ve vzdělávání.

OBECNÝ ÚČEL VZDĚLÁVÁNÍ				
INDIVIDUÁLNÍ COACHING	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	SHODA	SHODA	SHODA	3

Obr. č. 19: Tabulka – Shoda primárního, obecného účelu vzdělávání (coaching)

### 5.3.5.3 Primární pozice a role vzdělavatele

Také při posuzování této typologické kategorie lze vycházet z poměrně jasné definice, kterou obsahuje profil studované vzdělávací aktivity. „Vzdělavatel (coach) je v procesu učení především partnerem, mediátorem řešených problémů a alternativních řešení. Spíše než poradcem, je průvodcem toho, kdo se učí a tím kdo dohlíží, aby se heuristický dialog, o který v coachingu jde, neproměnil v jednostranné mentorování a poskytování přímých návodů ...“ S touto definicí korespondovaly víceméně i postoje účastníků uvedené v záznamech rozhovorů s nimi (příloha 11). Taková charakteristika odpovídá kultuře komunikativního vzdělávání. Je však důležité upozornit, že v jednom ze tří sledovaných případů, vzdělávaný očekával to, že vzdělavatel bude částečně i jeho mentorem. To by však odpovídalo spíše kultuře inženýrského, expertního, případně prorockého vzdělávání. Ze záznamů dotazování účastníků však vyplývá, že požadavek na mentoring, nebyl v rámci sledované aktivity naplněn a pokud ano tak role mentora nebyla pro vzdělavatele v žádném případě rolí primární.

POZICE, ROLE VZDĚLAVATELE				
INDIVIDUÁLNÍ COACHING	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	SHODA	SHODA	SHODA	3

Obr. č. 20: Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělavatele (coaching)



### 5.3.5.4 Primární pozice a role vzdělávaného

Jak bylo již bylo uvedeno, metoda coachingu je způsob, jak pomocí specifického dialogu pomoci vzdělávanému objevovat jeho vlastní jedinečná, autentická řešení. Vzdělávaný je spoluvůrcem vlastního vzdělávání, zadavatelem témat a řešitelem problémů a úkolů. Takováto definice odpovídá opět tomu, jak je v dané typologické kategorii popisována kultura komunikativního vzdělávání. Stejný závěr potvrzují i informace obsažené v profilu vzdělávací akce, záznamech z dotazování účastníků i v pracovních poznámkách lektora. I přesto, že jeden z účastníků vzdělávání, dle informací obsažených v prepisech záznamů z dotazování a v prepisu pracovních poznámek lektora, měl v některých případech spíše pasivnější roli „mentorovaného studenta“, nebyla tato role převažující nebo dokonce primární.

POZICE, ROLE VZDĚLÁVANÝCH				
INDIVIDUÁLNÍ COACHING	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	SHODA	SHODA	SHODA	3

Obr. č. 21: Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělávaných (coaching)

### 5.3.5.5 Preferovaná strategie procesu vzdělávání / učení

Jak se lze dozvědět z profilu vzdělávací akce (příloha 10): „Coaching jako vzdělávací metoda je založen na předpokladu, že pro rozvoj toho, kdo se učí je klíčové především jeho vlastní objevování a poznávání, osobní prožitek a hledání individuální cesty a vlastní strategie k zvládnutí výzev a úkolů, se kterými se setkává. Cílem tohoto pojetí je vzdělávání skrze a v rámci specifického dialogu, který respektuje nejen obecný kontext ale také individuální situaci a potřeby toho kdo se učí.“ To odpovídá jednoznačně kultuře komunikativního vzdělávání. Opět je však důležité upozornit na opakování dílčí anomálie jako v případě předchozí typologické kategorie (primární pozice a role vzdělávaného). Jeden z účastníků měl v některých případech tendenci být spíše žadatelem o radu než aktivním hledačem řešení. Jak je patrné z pracovních poznámek lektora, tato role byla z jeho strany ve výjimečných případech částečně akceptována. Mluvíme-li však o převaze, primární preferovaná strategie vzdělávání v rámci analyzované vzdělávací akce nebyla touto skutečností nijak ovlivněna.

PREFEROVANÁ STRATEGIE PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ				
INDIVIDUÁLNÍ COACHING	Profil vz. akce	Reakce účastníků	Poznámky lektora	Četnost shody
Expertní kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura inženýrů	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Prorocká kultura	NESHODA	NESHODA	NESHODA	0
Kultura komunikační	SHODA	SHODA	SHODA	3

Obr. č. 22: Tabulka – Shoda preferované strategie procesu vzdělávání (coaching)

### 5.3.6 TEST PLATNOSTI (KONFIRMACE)

Z analýzy vyplývá, že žádnou z představených vzdělávacích aktivit nelze ze všech úhlů pohledu beze zbytku definovat jako něco co je naprosto a bezvýhradně totožné s ideálně konstruovanými typy Waltra Leirmana. Do dané typologie totiž vstupují přinejmenším čtyři perspektivy, přičemž do každé z nich jsou téměř vždy vnášeny tři úhly pohledů:

1. Perspektiva ideologická, která stanovuje ideální cíle a účel vzdělávání, ale také metody a strategie vzdělávání a role a pozice těch co se učí i těch co učí (svou ideologii mají zadavatelé, realizátoři i účastníci vzdělávání).
2. Perspektiva sociální, která definuje ideální představy o pozici a roli vzdělavatelů i vzdělávaných (své představy mají zase zadavatelé, vzdělavatelé i vzdělávaní)
3. Perspektiva metodologická, která stanovuje ideální strategie a formy vzdělávání (své preference mají opět jak zadavatelé, tak vzdělavatelé i vzdělávaní)
4. Faktická, která vlastně říká, co o tom všem skutečně víme (jak často existují rozdíly mezi znalostmi zadavatelů, vzdělavatelů i vzdělávaných...)

To, co se může zdát při zkoumání pohledu zadavatelů či vzdělavatelů jako čistý typ, nemusí být tak jednoznačné při analyzování perspektivy vzdělávaných a naopak. Zde je užitečné připomenout trojúhelník učení Knuda Illerise (srov. Illeris, 2007, 2015). Existující znalosti a dovednosti (jeden vrchol trojúhelníků), existující postoje, hodnoty a motivy (druhý vrchol) nemusí korespondovat s realizačním potenciálem prostředí (třetí vrchol). Učení, ke kterému podle Illerise dochází v rámci interakce mezi těmito třemi vrcholy je mírou shody, kompatibility a komplementarity vrcholů tohoto trojúhelníku ovlivňováno. Kultura ve vzdělávání je vlastně projevem realizačního potenciálu prostředí a vice versa realizační potenciál prostředí je projevem kultury. Zkoumáme-li tedy vzdělávání skrze kultury, jejichž je součástí a zároveň projevem, je užitečné nevnímat je pouze jako něco co je nebo není zcela potvrzeno.

Schopnost diagnostikovat vzdělávací akce skrze typologické charakteristiky, které se v něm vyskytují umožňuje posuzovat to, jak jednotlivé kultury přispívají k cílům, které si aktéři vzdělávacího procesu předsevzali. Čím vyšší míra kulturní shody mezi zadavateli, vzdělavateli a vzdělávanými existuje, tím vyšší je pravděpodobnost, že dojde k učení, které je zamýšlené. I přesto, že se nejedná o podmínku jedinou, jedná se o podmínku nezbytnou.

Zařazení analyzovaných vzdělávacích aktivit do typů kultur ve vzdělávání je proto postaveno nikoli na absolutní, ale na převažující shodě. Hodnota a význam takové typologizace tím nikterak neklesá. Pro podporu tohoto výroku zopakujeme, co k problému říká Bailey (IN: Radičová): Při srovnávání teoretického, ideálního typu s realitou je využíván přístup polytetický. Taková typologie je konstruována seskupováním těch individualit (znaků), které v rámci příslušného souboru mají největší počet podílejících se vlastností. Objekty jsou seskupovány tak, aby maximalizovaly celkovou podobnost v rámci každé skupiny.

### **5.3.6.1 Situační leadership**

Tato vzdělávací aktivita svým charakterem nejvíce odpovídá Leirmanově kultuře expertů. Za primární, obecný účel vzdělávání je v kultuře expertů považováno šíření poznání a kritického myšlení skrze odbornou a kontextuální edukaci. V případě analyzované vzdělávací aktivity bylo primárním cílem rozšíření a prohloubení znalostí účastníků v oblasti teorie vedení lidí se zaměřením na situační vedení (Hersey, 1985).

Vzdělavatel v kultuře expertního vzdělávání zaujímá především pozici a roli odborníka na vzdělávanou obsah, který vede vzdělávané nejen k rozšíření či prohloubení poznání, ale také k analytickému a kritickému myšlení. Téměř totožnou pozici i roli zaujímal lektor analyzované vzdělávací aktivity.

Vzdělávaný je v kultuře expertů primárně studentem oboru, příjemcem poznání, zpracovatelem informací o poznání a kontextu a kritickým myslitelem. Obdobné prvky převažovaly také v pozicích a rolích účastníků analyzované vzdělávací aktivity.

Strategie procesu vzdělávání v kultuře expertů se zaměřuje na hledání validních informací a podstatného poznání, přesvědčování pomocí argumentů vystavených na existujícím poznání, testování zvolených možností, integraci nového do existujících poznatkových struktur. Tomu odpovídala také osnova a organizace analyzovaného vzdělávacího programu včetně využívaných metod a forem vzdělávání.

### **5.3.6.2 Hodnocení podřízených**

Tato vzdělávací aktivita svým charakterem nejvíce odpovídá Leirmanově inženýrské kultuře ve vzdělávání. V ní je primárním cílem vzdělávání profesionalizace (získání specifických kompetencí pro výkon povolání, případně konkrétní pracovní pozice) a instrumentalizace (získání a zautomatizování konkrétní dovednosti nebo souboru dovedností). Hlavním cílem analyzovaného školení bylo získání žádoucích kompetencí pro realizaci hodnocení zaměstnanců podle stanoveného (korporátního) modelu. Doprovodným cílem bylo získání dovednosti pracovat s určenými hodnotícími maticemi, škálami a souvisejícím SW. To odpovídá charakteristikám kultury inženýrské.

Vzdělavatel v inženýrské kultuře je ten, kdo ví, co se má učit pro praktický život; školitel, instruktor, trenér, manažer a koordinátor vzdělávání. Totožnou pozici a roli zaujímal i lektor analyzované aktivity. Byl nejen školitelem, ale také praktickým trenérem dovedností, a dokonce autorem či spoluautorem metodik hodnocení, které byly předmětem školení. Na základě analýzy informačních zdrojů lze konstatovat, že pozice i role lektora/školitele odpovídá charakteristikám dané typologické kategorie v kultuře inženýrského vzdělávání.

Také pozice a role účastníků vzdělávání ve zkoumané vzdělávací aktivitě odpovídala kultuře inženýrů. V ní je ten, kdo se učí připravován především pro praktický život, je tím, kdo



je profesionalizován, je řešitel úkolů a realizátor vlastní budoucnosti. Zaměření, obsah i organizace vzdělávání analyzované akce této definici zcela odpovídá.

Strategie procesu vzdělávání v inženýrské kultuře se zaměřuje nejprve na analýzu vzdělávacích potřeb v kontextu aktuálních úkolů, poté vytvoření „akčního“ vzdělávacího programu, realizaci vzdělávání, testování úrovně a následnou implementaci v praxi. Tomu zcela odpovídala také osnova a organizace analyzovaného vzdělávacího programu včetně využívaných metod a forem vzdělávání.

### **5.3.6.3 Inspirativní leadership**

Tato vzdělávací aktivita svým charakterem nejvíce odpovídá kultuře prorockého vzdělávání. V té je podle autora teorie kultur ve vzdělávání Waltera Leirmana primárním cílem šíření hodnot a transformace člověka a často celé společnosti nebo přinejmenším některých částí společnosti. Porovnáme-li takto definovaný všeobecný cíl prorockého vzdělávání s cílem analyzované aktivity shoda základních východisek je zcela zjevná.

Stejně je to i v případě druhé sledované typologické kategorie, kterou je primární pozice a role vzdělavatele. Ten v prorocké kultuře zaujímá pozici názorového vůdce, inspirátora, vykladače „písma“. Má roli toho, kdo ví proč učit a měnit sebe i svět kolem sebe. I to odpovídá pozici a roli lektora v analyzované vzdělávací aktivitě.

Také pozice a role účastníků vzdělávání ve zkoumané vzdělávací aktivitě odpovídala kultuře prorocké, ve které je vzdělávaný následovatelem (myšlenek, ideálů), aktivistou, tím, kdo se transformuje a je transformován. Nic na tom nemění ani fakt, že zdaleka ne každý účastník vzdělávání se s takovou rolí ztotožňuje nebo se zdráhá otevřeně takovou pozici a roli přiznat. Cíle, obsah, organizace a metody vzdělávání a konec konců i pozice a role lektora, které na to, jakou pozici a jakou roli bude mít ve vzdělávání vzdělávaný, kultuře prorocké jednoznačně odpovídaly.

Strategii procesu vzdělávání v prorocké kultuře, která postupuje od obecné analýzy toho, co JE a toho co MÁ BÝT s cílem identifikovat nutnost změny ke konsolidaci, ukotvení a integraci „nových hodnot“, odpovídala také osnova a organizace analyzované vzdělávací akce, a to včetně využívaných metod a forem vzdělávání. To potvrdily závěry všech analýz.

### **5.3.6.4 Individuální coaching**

Analyzovaná vzdělávací aktivita „individuální coaching“ svým charakterem jednoznačně odpovídá kultuře komunikační. Obecným účelem vzdělávání v rámci této kultury je rozvoj vzdělávaných osob, jejich osobnosti, myšlení a různorodých kompetencí v rámci komunikace a skrze ni. Na té nejobecnější úrovni je posláním tohoto vzdělávání především rozvoj autenticity a personalizace účastníků vzdělávání – komunikátorů. Shodná východiska účelu a cíle byla identifikována i v rámci analyzovaných vzdělávacích aktivit. I přesto, že dílčí cíle jednotlivých vzdělávacích rozhovorů byly zaměřeny především na rozvoj kompetencí

souvisejících s výkonem řídicích pozic, které účastníci vzdělávání zastávali, nešlo o vzdělávání klasického typu, ve kterém dochází k víceméně jednosměrnému předávání stanovených vzdělávacích obsahů. Účastníci vzdělávání byly v tomto modelu zároveň zadavateli, realizátory a hodnotiteli vlastního vzdělávání.

Stejně je to i v případě druhé sledované typologické kategorie, kterou je primární pozice a role vzdělavatele. Ten v kultuře komunikativního vzdělávání zaujímá pozici partnera a strážce procesu komunikace. Má roli mediátora a facilitátora řešených témat, pozic a východisek. Jak vyplývá z realizované analýzy, totožnou pozici a roli dominantně zaujímal i vzdělavatel ve studovaných případech vzdělávacích aktivit.

Také pozice a role účastníků vzdělávání ve zkoumané vzdělávací aktivitě odpovídala kultuře komunikační. V té je vzdělávaný aktivní debatér, hledač odpovědí. Je rovnocenným partnerem vzdělavatele v komunikaci a zadavatelem konkrétních témat. I přesto, že jeden z účastníků vzdělávání měl v některých situacích tendenci mít spíše pasivní roli příjemce rad a doporučení, vzdělavatel, jako pomyslný strážce procesu vzdělávání, jej v rámci heuristické komunikace vracel do žádoucí aktivní, rovnocenné, a především řešitelské role. I přes tuto dílčí anomálii, primární pozice a role vzdělávaných v rámci této aktivity odpovídala komunikační kultuře ve vzdělávání.

Preferovanou strategií procesu vzdělávání v kultuře komunikativního vzdělávání je zkoumání světa, kultury, hodnot, i sebe sama skrze komunikaci s cílem identifikovat potřeby vzdělávání, pojmenování a volba oblastí, které mají být zdokonalovány skrze učení se v rámci komunikace a učení se hledáním „ideálního“ řešení. Tomu odpovídala i preferovaná a uplatňovaná strategie procesu vzdělávání v rámci sledovaných vzdělávacích akcí. I zde je však důležité upozornit na opakování shodné anomálie jako v předchozím případě. Jeden z účastníků měl v některých případech tendenci být spíše žadatelem o radu než aktivním hledačem řešení. Preferovaná a uplatňovaná strategie vzdělávání však nebyla touto skutečností nijak ovlivněna, proto lze potvrdit závěr, že i tato typologická kategorie se shoduje s kulturou komunikační.

### **5.3.7 ZÁVĚR O TYPECH**

V rámci analyzovaných vzdělávacích aktivit nebyly zaznamenány žádné výraznější anomálie či odchylky, které by naznačovaly existenci jiných typů kultur ve vzdělávání, než jsou ty, které definoval Leirman. V případě některých aktivit sice docházelo k určitému překrytí, avšak z hlediska obecných charakteristik v rámci stanovených typologických kategorií šlo každou ze zkoumaných aktivit zařadit do příslušné kultury vzdělávání. Lze tedy konstatovat, že v realizované typologické analýze došlo, v rozsahu sledovaných typologických kategorií, ke confirmaci Leirmanových teoreticky konstruovaných typů (kultur ve vzdělávání).

Jak bylo ukázáno na příkladu aktivit kariérového vzdělávání, Leirmanův model čtyř kultur lze úspěšně využít při jejich typologizaci. Umožňuje to nejen porozumět záměrům vzdělávání, rolím vzdělavatelů a vzdělávaných a preferovaným strategiím procesu vzdělávání, ale především posoudit dochází-li ke shodě mezi klíčovými aktéry vzdělávání, kterými jsou zadavatelé, vzdělavatelé a vzdělávaní. Míru takové shody, kompatibility či komplementarity je možné posuzovat při propojení výstupů typologické analýzy s analýzou kompatibility jednotlivých vrcholů trojúhelníku učení dle koncepce Knuda Illerise (2007, 2015). Těmi jsou existující znalosti a dovednosti vzdělávaných (první vrchol), jejich existující postoje, hodnoty a motivy (druhý vrchol) a realizačním potenciálem prostředí (třetí vrchol). Realizační potenciál výrazně interaguje s kulturou ve vzdělávání, která se v prostředí vyskytuje, a v rámci které je vzdělávání realizováno. Využití tří informačních zdrojů v rámci analýzy (profil vzdělávací akce, pracovní poznámky lektora a záznamy z dotazování účastníků) může poskytnout inspiraci, jak lze takovou míru kompatibility zjišťovat a analyzovat.

#### **5.3.7.1 Důležitá poznámka k závěrům typologické analýzy**

Při pečlivém studování využitých informačních zdrojů a předložených závěrů, nelze opomenout, že identifikovaná shoda mezi jednotlivými aktéry vzdělávání (zadavatel, vzdělavatel, vzdělávaní) měla nejvyšší úroveň mezi zadavateli a vzdělavateli. Ve zkoumaném souboru docházelo k absolutní shodě téměř ve 100 % případů. Je však nutné poznamenat, že tento jev mohl být způsoben zde neidentifikovanými faktory, které by v případě zkoumání jiných vzdělávacích aktivit nemusely existovat. Teoreticky by mohlo dojít k situaci, ve které by kulturní východiska zadavatelů, na základě kterých formulují zadání, kulturní východiska vzdělavatelů na základě, kterých vzdělávání plánují, organizují a realizují a kulturní východiska vzdělávaných, která determinují jejich očekávání spolu nemusela vůbec korespondovat. Zadavatel by mohl například očekávat vzdělávání v duchu kultury expertní, vzdělavatel by postupoval v souladu s kulturou prorockou a účastníci vzdělávání by očekávali inženýrský přístup. Riziko bariér učení, které definoval Illeris (2007) - mislearning (naučení se něčemu chybnému), learning defence (obrana proti učení) a learning resistance (rezistence, odpor vůči učení) - se tím výrazně zvyšuje. Představená typologická analýza jako nástroj sloužící k posouzení kompatibility by mohla ke snížení rizika „míjení se“ výrazně přispět.

## 6 RESUMÉ

### 6.1 *PROČ VLASTNĚ KULTURY V KARIÉROVÉM VZDĚLÁVÁNÍ*

Ať už se díváme na kariéru jako na fenomén individuální nebo organizační, oba se setkávají na poli sociálním. Na kariéru lze tedy pohlížet jako na jev individuální, který skrze realizaci v rámci organizací prostupuje společenským prostorem (celkem i jeho částmi). Učení, a tím pádem i vzdělávání (včetně toho kariérového) je vždy situováno v určitém kontextu sociální a společenské povahy. Prostřednictvím interakce s tímto prostředím, například v rámci kariérového vzdělávání, se učící člověk stává jeho nedílnou součástí. Vzdělávání je tím, co je kontextem ovlivněno, tak tím, co kontext zpětně zase ovlivňuje. Kariérové vzdělávání ovlivňuje jak připravenost jedince k určité kariérové dráze (kognitivní, psychomotorické a volní předpoklady), tak připravenost okolí ke kariérovému uplatnění/využití jedince (vztahový a informační mechanismus). Pro kariérové vzdělávání dospělých jsou tedy důležité nejen formy, obsah, cíle a strategie vzdělávání, ale také aktuální úroveň kompetencí vzdělaného jedince, jeho motivace, jejich vzájemná interakce i interakce s prostředím (kulturou), které vzdělávání zprostředkovává nebo přinejmenším umožňuje.

Přemýšlíme-li o kariérovém vzdělávání (ale nejen o něm), je důležité, s ohledem na jeho obsah, přemýšlet o jeho poslání, cílech a smyslu. Je-li cílem vzdělávání získání, upevnění, prohloubení nebo modifikace nějaké kompetence či kompetencí, je důležité vědět, k čemu mají ony kompetence primárně sloužit. Existují typické otázky, které přirozeně napadnou badatele zabývající se teoriemi vzdělávání. Tou základní je „PROČ“. Jde o socializaci, emancipaci, profesionalizaci nebo personalizaci? Mají tedy získávané, upevňované, prohlubované nebo modifikované kompetence pomoci člověku být především členem společenství, být autonomním jedincem, vykonavatelem profese nebo spolutvůrcem vlastní osobnosti? Učí se člověk pro sebe, pro společenství nebo pro svůj obor?

V celé řadě případů (možná i téměř ve všech) nelze nalézt pevné hranice onoho „PROČ“. To, že je intencionálním důvodem nějakého typu vzdělávání vybavit jedince kompetencemi pro konkrétní profesi ještě neznamená, že ve stejném vzdělávacím kontextu nedochází zároveň k funkcionálnímu efektu učení se kompetencím nezbytným například pro personalizaci či emancipaci. Funkcionální rozměr vzdělávání navíc může být podstatně významnější než ten intencionální. Vše je ovlivňováno nejen definovaným záměrem, ale také kontextem kultury, ve které ke vzdělávání a samozřejmě také učení dochází.

Kariéra nemá jednoznačně vymežitelný cílový stav. Důvodem je dynamická proměnlivost povahy jejích cílů, která je ovlivňována jedincem i kontextem, ve kterém se nachází. Jde o kontext individuální situace jedince, sociální kontext pozic, rolí, vztahů a interakce i kulturní kontext preferovaných hodnot, cílů, obyčejů, prostředků, zvyků, symbolů

a sankcí (pozitivních i negativních). Zabývat se kulturním kontextem v případě uvažování o kariérovém vzdělávání je užitečné přinejmenším z toho důvodu, že právě kultura definuje to, která kariéra je v rámci ní úspěšná víc, a která méně. Určuje preference cílů kariérového vzdělávání, pozic a rolí aktérů vzdělávání a přirozeně také strategií a prostředků vzdělávání. Tak jako existují obecné kultury, existují i konkrétní kultury ve vzdělávání a učení.

Předmětem představené práce byla provázanost kultur ve vzdělávání s kariérovým vzděláváním dospělých. Cílem bylo analyzovat kariérové vzdělávání dospělých s využitím závěrů Teorie kultur ve vzdělávání Waltera Leirman a Teorie dimenzí učení Knuda Illerise s její aplikací v Illerisově koncepci Trojúhelníku učení. Základní výzkumnou otázkou bylo, zda existuje shoda mezi teoretickými závěry uvedených koncepcí a realitou kariérového vzdělávání dospělých a jaké mají jejich projevy dopady na oblast deklarovaných cílů vzdělávání, jak jsou jimi ovlivňovány role a pozice těch, co učí (vzdělavatelé) a role a pozice těch, co se učí (vzdělávaní). Doprovodným cílem pak bylo ověření možnosti typologizace kariérového vzdělávání pomocí kritérií Leirmanovy teorie. Lze konstatovat, že všechny vytyčené cíle byly naplněny zcela v souladu se zadáním a představami autora.

Na základě realizované analýzy teoretických východisek lze konstatovat, že kariérové vzdělávání je způsobem, prostředkem a v některých případech dokonce účelem kulturní, sociální adaptace, kognitivní, psychomotorické a volní adaptace a ať už uvažujeme o kariéře jako o objektivní danosti nebo sociálním či kognitivním konstruktu, adaptace jedince na objektivní i subjektivní kariéru je, vedle možností prostředí, jednou z nejdůležitějších podmínek k jejímu naplňování.

Pro další směřování práce bylo podstatných šest teoretických závěrů:

1. Existují tři hlavní mechanismy ovlivňující kariéru: rozvojový mechanismus (získávání kompetencí pro kariéru a ke kariéře), informační mechanismus (informace o potenciálu jedince, potenciálu prostředí a potřebách prostředí) a vztahový mechanismus (vztahy s těmi kdo rozhodují a s těmi kdo je ovlivňují).
2. Učení zahrnuje tři dimenze: kognitivní, emoční a sociální. Ty jsou zakotveny v sociálně situovaném kontextu. Proto je navíc vedle psychologického procesu zpracování a osvojování učiva klíčovým činitelem učení a vzdělávání interakce mezi tím kdo se učí a jeho sociálním, kulturním a materiálním prostředím.
3. Směřování vzdělávání je ovlivňováno nejen existující úrovní a rozsahem poznání, ale také společenským řádem, sdílenými i individuálními ideály, hodnotami a kulturou jako celkem.

4. Existují různé kultury ve vzdělávání. Každá z nich má specifický náhled na primární účel vzdělávání, roli a pozici toho, kdo učí, roli a pozici toho, kdo se učí a specifickou preferovanou strategii procesu vzdělávání.
5. Mechanizmy ovlivňující kariéru (rozvojový, informační, vztahový), dimenze učení (kognitivní, motivační, sociální) a kultura ve vzdělávání ovlivňují kariérové vzdělávání.
6. Učení a vzdělávání pro kariéru je závislé na individuálním, sociálním a kulturním kontextu, psychosociálním rozvoji a kulturní adaptaci a vzdělávacím paradigmatu, ve kterém k vzdělávání a učení dochází. Proto je důležité kariérové vzdělávání a učení pro kariéru posuzovat kontextuálně.

## **6.2 KULTURY VE VZDĚLÁVÁNÍ A TYPOLOGIE KARIÉROVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Pro kulturu ve vzdělávání stejně jako pro kulturu obecně platí, že obsahuje vizi člověka, hodnoty, k nimž se má vztahovat, normy, podle kterých je posuzováno, co je a není přijatelné či akceptovatelné. Zahrnuje společenství lidí sdílejících určitou identitu. A konečně, kultura ve vzdělávání je projevem sociální a institucionální praxe reflektující vizi, hodnoty, normy i potřebu identity svých členů.

Protože kultura ve vzdělávání a z ní vycházející paradigmaty zásadně ovlivňují zaměření, obsah a kontext vzdělávání, jeho cíle, pozice a role vzdělavatelů i vzdělávaných, učitelů i učících se (Leirman, 1994), je i kariérově orientované vzdělávání a učení ovlivňováno kulturou ve vzdělávání. Nezávisle na tom, zda je vzdělávání prostředkem, součástí nebo funkcí socializace, profesionalizace, emancipace nebo transformace, je vždy závislé na kontextu kultury, jehož je také samo nedílnou součástí.

To, co odhalila typologická analýza, byl výskyt rozporu mezi tím, na základě jakých (vzdělávacích) kulturních východisek byly zkoumané aktivity kariérového vzdělávání plánovány, organizovány a realizovány s perspektivou a přístupem účastníků vzdělávání k těmto aktivitám. Dané zjištění je z hlediska záměru práce zjištěním zásadním.

### **6.2.1 KULTURNÍ (NE)KOMPATIBILITA**

Jak bylo podrobně popsáno v předchozích textech každá z kultur ve vzdělávání vyžaduje pro naplnění svých záměrů: (1) specifický rozsah a úroveň znalostí, dovedností a kapacity vzdělávaného člověka, (2) specifické motivy a hodnoty vzdělávaného a (3) specifický realizační potenciál prostředí, ve kterém, a díky kterému, ke vzdělávání dochází. Realita ve vzdělávání však může být a často také bývá zcela jiná. Může docházet k rozdílům mezi potřebami a preferencemi kultury ve vzdělávání a možnostmi, potřebami a preferencemi vzdělávaného. Může docházet i k míjení se mezi motivací vzdělávaného a jeho

potenciálem (znalosti, dovednosti a kapacita). Prostředí, ve kterém jsou jednotlivé kultury uplatňovány, nemusí zase obsahovat realizační potenciál v podobě vzdělavatelů, kteří by byli kompatibilní s rolemi, které jimi příslušná kultura potřebuje naplnit. Takový stav může vyvolávat nebo přinejmenším zintenzivňovat bariéry v učení. I to je důvodem, proč v reálném životě nelze oddělovat kultury ve vzdělávání od učení. Vzdělávání je totiž prostředkem, nástrojem a sociálním faktem, díky kterému a v rámci kterého k učení dochází.

Důvod pro analyzování míry kompatibility kulturního kontextu s kontextem učícího se jedince je nasnadě. Tím nejobecnějším smyslem vzdělávání je vytvoření optimálních podmínek pro učení. Obecným smyslem učení je získávání znalostí, dovedností a postojů. Kultura a z ní odvozené sociální prostředí a sociální situace definují, které znalosti, dovednosti a postoje jsou žádoucí a v jaké míře. I znalosti, dovednosti a postoje, které kultura nemusí zjevně jako žádoucí deklarovat žádoucími mohou být, avšak jejich uplatnitelnost je vždy podřízena možnostem prostředí, z nichž některé jsou zjevné a jiné skryté. Nic na tom nemění, že nemusí být uvědomovaně poznány nikým ze sociálních aktérů.

Typologizace vzdělávání skrze vzdělávací kultury ukazuje, že při posuzování kompatibility vzdělávání se vzdělávanými je důležité zohledňovat nejen mentální předpoklady k učení, ale také kompatibilitu cílů, prostředků, pozice a role vzdělavatele, pozice a role vzdělávaných s mentálním a fyzickým potenciálem, znalostmi, dovednostmi, hodnotami, motivy a vůlí vzdělávaných. Otázkou však zůstává, zda je snadnější měnit učícího se člověka nebo kulturu skrze kterou má být vzděláván. Kariérové vzdělávání jedinců, kteří jsou nekompatibilní s kulturou ve vzdělávání, ve které ke kariérovému vzdělávání dochází, může být stejným mrháním času prostředky a energií jako v případě snahy jedinců o kariérové uplatnění v prostředí, které preferuje zcela jiné cíle, strategie, pozice a role v kariérovém vzdělávání, než jsou ty, se kterými by byli oni sami kompatibilní. Je-li, jak uvádí Savickas (2005, 2012), kariéra individuálním sociálním konstruktem, lze vhodnost kultury v kariérovém vzdělávání posuzovat podle míry kompatibility tohoto konstruktů se záměry a potenciálem učícího se jedince a potenciálem prostředí, ve kterém a díky kterému, ke vzdělávání dochází, a proto tedy i kompatibilitou s kulturou ve vzdělávání.

V tomto kontextu je opět užitečné připomenout Illerisovy tři dimenze učení: kognitivní (znalosti, dovednosti, porozumění), motivační (pocity a emoce) a sociální (interakce, participace, kooperace), které jsou vždy zakotveny v sociálně, a tedy i kulturně situovaném kontextu (Illeris 2002, 2004a, 2004b, 2007, 2008). Ve vztahu ke kariérově orientovanému vzdělávání a učení je vhodné uvědomit si, že pro kognitivní dimenzi je důležité porozumění účelu a smyslu obsahu kariérového vzdělávání a získání schopností využívat získané znalosti a dovednosti k vypořádávání se s životními výzvami, a tedy i kariérovými výzvami. Motivační dimenze umožňuje registrovat a zpracovávat emoce, pocity a na základě nich zaujímat postoje

a energetizovat svou vlastní aktivitu v kariérovém rozvoji. Sociální kontext výrazně ovlivňuje obsahy vzdělávání, ale také jeho povahu, prostředky, cíle, míru, komplexnost, zaměření, hodnoty a hodnocení. Je tedy důležité zkoumat kompatibilitu kulturně-sociálních východisek všech aktérů kariérového vzdělávání.

Má-li být na typologii kariérového vzdělávání vycházející k Leirmanových ideálních typů kultur ve vzdělávání pohlíženo jako na praktický nástroj, lze považovat jeho kultury za kategorizační matici typu vzdělávání pro kariéru. Tu je pak možné požívat podobně jako Hollandův hexagon<sup>34</sup> (viz. oddíl 1.2.2) ovšem v rozměru aplikace na "diagnostiku" prostředí a interakce, ke které v něm a s ním, dochází.

### **6.2.2 NUTNOST OTEVŘENOSTI**

Smyslem představené typologizace bylo ověřit možnost kategorizovat vzdělávací akce pomocí Leirmanových kultur, které by bylo objektivní, opakovatelné a průkazné ve vztahu k zvoleným indikátorům a metodě jejich analýzy. Funkčnost byla ověřena. Je však samozřejmě vhodné doplnit, že objektivita, opakovatelnost a průkaznost zjištění je možná pouze v případě volby identických kategorií a metod jejich analýzy. Zároveň je velmi důležité uvědomit si, že: „*Neexistuje čistá empirie, která by nebyla ovlivněna naší vlastní filosofickou empirií, naší osobní ideologií (Kubíčková, 1969, s. 9)*“, to platí jak pro Leirmana, tak pro autora této práce. Součástí obrany proti kontaminaci závěrů vlastní filosofickou empirií, nebo jak říká Brezinka (1992) světonázorovou pozicí, není pouze precizní metodologický postup, ale především připuštění si tohoto přirozeného rizika a uvědomění si vlastní pozice vůči tématu i světu.

### **6.3 ZÁVĚREM**

Představy o tom, jaké vzdělání a vzdělávání kdo a kdy potřebuje jsou výrazně determinované kontextem, kulturními představami a individuálními dispozicemi. Měřítka toho, co je tím správným vzděláním a vzděláváním může být proto samo o sobě objektivním jen do té míry, do jaké míry je za objektivní považováno v rámci kultury, která jej využívá. Naše schopnost porozumět zákonitostem vzdělávání a učení nás pravděpodobně nikdy kontextuálních vlivů nedokáže zbavit, dokáže však limitovat jejich intencionální působení, které je tím výraznější, čím méně je poznáno.

Tato práce aspirovala nikoli na vyřešení problému „kultur ve vzdělávání“, ale na hlubší porozumění a posunutí hranic poznání toho, jak limitující bývají přesvědčení, že existuje něco

---

<sup>34</sup> Hollanda (1997) definoval šest profesních typů a k nim paralelně šest typů pracovních prostředí. Realistický (R), Investigativní (I), Umělecký (A), Sociální (S), Podnikavý (E) a Konvenční (C). Individuální preference jedince jsou vytvářeny unikátností kombinace jednotlivých typů, jejich vzájemným působením a kontextuální dominancí.



jako objektivně dané, obecně platné a poznatelné optimum kariérového vzdělávání a učení dospělých.

Kultury ve vzdělávání Waltera Leirmana koexistují vedle sebe často v jediném čase a prostoru. Problémem nejsou jejich dílčí nedostatky a jejich funkčnost omezená kontextem, ale záměrné i nezáměrné ignorování jejich omezujících faktorů. Možnost kategorizovat vzdělávací aktivity skrze postuláty Leirmanových kultur by neměla sloužit k pouhému instrumentálnímu třídění, ale především k vytváření takových podmínek, které nebudou člověka omezovat na produkt společnosti nebo nějaké instituce. Člověk je komplexní bytostí a snaha redukovat jeho rozvoj na posilování omezených fragmentů by asi jeho smyslem vzdělávání být neměla.

Každá z Leirmanem postulovaných kultur ve vzdělávání je více než rejstříkem determinujících východisek, a právě proto je jeho termín kultura ve vzdělávání výstižnější než vzdělávací paradigma. Je totiž komplexnější a uvažuje o člověku a vzdělávání více holisticky, než tomu bývá v rámci dílčích teorií a z nich vycházejících paradigmat. Leirmanova koncepce kultur ve vzdělávání, která byla v předložené práci cíleně analyzována a ověřována, není jen možným užitečným kategorizačním nástrojem pro oblast kariérového vzdělávání a učení dospělých. Lze ji považovat za obecnou meta-teorii, jejíž nejvyšší přidaná hodnota tkví v možnosti porozumět limitům našich vlastních přístupů ke vzdělávání, a to nejen v úrovni kulturní a sociální, ale především v úrovni individuální.

Možnost kategorizovat jednotlivé vzdělávací aktivity dle typologie Leirmanových kultur, skrze v této práci uvedené postuláty, má nejen smysl z teoretického hlediska, ale především z hlediska možných praktických aplikací. Popsaná specifika jednotlivých kategorií vzdělávání dokáží vybavit všechny aktéry vzdělávání (vzdělavatel, tvůrce obsahů, metodiky, zadavatele, ale i vzdělávané) potřebnou argumentační základnou nejen pro přípravu a realizaci smysluplné vzdělávací akce, ale dokonce pro formulaci a tvorbu komplexního, neeklektického kurikula vzdělávání v celospolečenské i institucionální úrovni.

K naplnění cílů práce došlo beze zbytku. Výsledkem děl navazujících může být samozřejmě i falzifikace závěrů této práce. V kontextu zde uvedených poznatků však lze přinejmenším doufat, ne-li očekávat, že výsledky práce budou využity v praktických aplikacích či rozšíření poznání odborné i laické veřejnosti. To by mělo být konec konců, kromě uspokojování autorových potřeb v oblasti exploračních prožitků, cílem každé smysluplné vědecké činnosti.





## **SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT A GRAFICKÝCH PŘEHLEDŮ**

1. Leirmanův model existenciálního vztahu mezi člověkem a prostředím; strana 29
2. Přehledová tabulka 7 dimenzí kultury ve vzdělávání; strana 45
3. Trojúhelník učení; strana 51
4. Srovnání exploračního a konformačního postupu; strana 64
5. Uspořádání a vymezení zvolených typologických kategorií; strana 70
6. Přehledová tabulka – celkových výsledků typologické analýzy; strana 80
7. Tabulka – Shoda primárního, obecného účelu vzdělávání (situační leadership); strana 82
8. Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělavatele (situační leadership); strana 83
9. Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělávaných (situační leadership); strana 84
10. Tabulka – Shoda preferované strategie procesu vzdělávání (situační leadership); strana 84
11. Tabulka – Shoda primárního, obecného poslání vzdělávání (hodnocení podřízených); strana 86
12. Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělavatele (hodnocení podřízených); strana 87
13. Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělávaných (hodnocení podřízených); strana 87
14. Tabulka – Shoda preferované strategie procesu vzdělávání/učení (hodnocení podřízených); str. 88
15. Tabulka – Shoda primárního, obecného účelu vzdělávání (inspirativní leadership); strana 90
16. Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělavatele (inspirativní leadership); strana 90
17. Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělávaných (inspirativní leadership); strana 91
18. Tabulka – Shoda preferované strategie procesu vzdělávání (inspirativní leadership); strana 92
19. Tabulka – Shoda primárního, obecného účelu vzdělávání (coaching); strana 94
20. Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělavatele (coaching); strana 94
21. Tabulka – Shoda primární pozice a role vzdělávaných (coaching); strana 95
22. Tabulka – Shoda preferované strategie procesu vzdělávání (coaching); strana 95

## SEZNAM PŘÍLOH

- 1 Situační leadership – Profil vzdělávací akce
- 2 Situační leadership – Přepis záznamů z dotazování účastníků
- 3 Situační leadership – Přepis pracovních poznámek lektora
- 4 Hodnocení podřízených – Profil vzdělávací akce
- 5 Hodnocení podřízených – Přepis záznamů z dotazování účastníků
- 6 Hodnocení podřízených – Přepis pracovních poznámek lektora
- 7 Inspirativní leadership – Profil vzdělávací akce
- 8 Inspirativní leadership – Přepis záznamů z dotazování účastníků
- 9 Inspirativní leadership – Přepis pracovních poznámek lektora
- 10 Individuální coaching – Profil vzdělávací akce
- 11 Individuální coaching – Přepis záznamů z dotazování účastníků
- 12 Individuální coaching – Přepis pracovních poznámek lektora

## 7 REFERENCE

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., & Sanford, N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Brothers.
- Armstrong, M., & Stephens, T. (2005). *A Handbook of Management and Leadership*. Kogan Page Ltd.
- Arthur, B. M., Hall, T. D., & Lawrence, S. B. (1996). *Handbook of career theory*. New York: Cambridge University Press.
- Ayres, L., & Knafl, K. A. (2008). Typological Analysis. In *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Baert, H., De Rick, K., & Van Valckenborgh, K. (2006). Towards the Conceptualization of „Learning Climate“. In R. V. De Castro, A. V. Sancho & P. Guimarães (eds.) *Adult Education: New routes in a new landscape* (s. 87-111). Braga: University of Minho Press.
- Bagdadli, S., & Gianecchini, M. (2019). Organizational career management practices and objective career success: A systematic review and framework. *Human Resource Management Review*, 29(3), 353-370. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.08.001>
- Bailey, K. D. (2 1973). Monothetic and Polythetic Typologies and their Relation to Conceptualization, Measurement and Scaling. *American Sociological Review*, 38(1), 18-33. doi: <https://doi.org/10.2307/2094327>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Baruch, Y., Szűcs, N., & Gunz, H. (2015). Career studies in search of theory: The rise and rise of concepts. *Career Development International*, 20(1), s. 3-20. doi:<https://doi.org/10.1108/CDI-11-2013-0137>
- Barton, A. H. (1965). *The Concept of Property-Space in Social Research*. In Lazarsfeld, P. F., & Rosenberg, M. (eds.). *The language of social research - A reader in the methodology of social research* (s. 40-53). London: Collier-Macmillan.
- Bauman, Z. (1967). *Kariéra - sociologické črty*. Praha: Mladá Fronta.
- Bauman, Z. (2020). *Tekutá modernita* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Bauman, Z. (2021). *Tekutý život*. Praha: Pulchra.
- Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
- Bělohávek, F. (1996). *Organizační chování*. Olomouc: Rubico.
- Berne, E. (1992). *Jak si lidé hrají*. Liberec: Dialog.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Buriánek, J. (1992). Ke kořenům sporu o metodu empirické sociologie. In *Acta Universitatis Carolinae - Philosophica et Historica 2: Studia Sociologica IX* (s. 41-64). Praha: Karolinum, doi: <https://doi.org/10.14712/24647055.2018.105>
- Buriánek, J. (2017). *Procedura typologická. Sociologická encyklopedie*. (Z. R. Nešpor, Editor) Praha, Česká Republika: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Ziskáno 1.. 8. 2022, z [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Procedura\\_typologick%C3%A1](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Procedura_typologick%C3%A1)
- Career Industry Council of Australia. (31. 12 2006). *Professional standards for Australian career development practitioners*. Načteno: <http://hdl.voced.edu.au/10707/498864>
- Dawis, V. D. (2005). The Minnesota Theory of Work Adjustment. In Brown, S.D. & Lent, R. W. *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 3-23). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Dawis, R. V. & Lofquist, L. H. (1984). *A Psychological Theory of Work Adjustment: An Individual-Differences Model and Its Applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- De Lepeleire, J., & Leirman, W. (2006). Poor Effect of Family Practice Physician Training at the Organizational Level in Long-Term Care Facilities in Flanders, Belgium. *Journal of the American Medical Directors Association*, 7(7), 470. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2006.04.008>
- Elias, N. (1939). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen*. 1. und 2. Band. Basel: Verlag Haus zum Falken.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Given, L. M. (Editor). (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gottfredson, L. S. (2003). The challenge and promise of cognitive career assessment. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 115-135.
- Gottfredson, L. S. (1999). The nature and nurture of vocational interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Their meaning, measurement, and use in counseling* (pp. 57-85). Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Gottfredson, S. L. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In Brown, S. D. & Lent, R. W. *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (stránky 71-100). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of Race on Organizational Experiences, Job Performance Evaluations, and Career Outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1), 64-86. <http://dx.doi.org/10.2307/256352>
- Haenggli, M., & Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. *Journal of Vocational Behavior*, 119, s. 103 - 414. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103414>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Praha: Portál.
- Hersey, P. (1985). *The Situational Leader*. Cary: Center for Leadership Studies.

- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Huizinga, J. H. (1949). *Homo Ludens - Study of the Play Element in Culture*. London: Routledge & Kegan.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
- Illeris (ed.), K. (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists -- In Their Own Words*. New York: Routledge.
- Illeris, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167-178. Načteno z <https://doi.org/10.1108/13665620310474615>
- Illeris, K. (2004b). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79-89. doi: 10.1177/1541344603262315
- Illeris, K. (2007). *How we learn: learning and non-learning in school and beyond* (2. vyd.). Abingdon: Routledge ISBN 0-203-93989-1.
- Illeris, K. (2008). Competence development — the key to modern education, or just another buzzword? *Asia Pacific Education Review*, 9, 1-4. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03025820>
- Illeris, K. (2015). The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 29 - 40. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12103>
- Illner, M. (1991). Konštruované typy v sociológii. In Radičová, I. *Typologická metóda v sociológii* (s. 28-29). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Jarvis, P. (aut.); Walters, N. (eds.) (1993) *Adult Education and Theological Interpretations*. Malabar: Krieger Publishing Company
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society – Sociological perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W., & Bretz, R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48(3), 485–519. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01767.x>
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna* (1. vyd.). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kessels, J. W., & Poell, R. F. (2004). Andragogy and Social Capital Theory: The Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 147-156. doi:10.1177/1523422304263326
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. London: Englewood Cliffs.
- Kořen, V. (2019). Industry 4.0: *The social dimension of education needs*. In Proceedings of scientific papers from the international scientific conference: The impact of Industry 4.0 on job creation 2019 (s. 203-214). Trenčín: FSEV TnUAD, Trenčín.



- Kubičková, M. (1969). *Typologická metoda v sociologii a společenských vědách*. Praha: Universita Karlova v Praze.
- Lamser, V. (1966). *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Svoboda
- Landecker, W.S. (1951). Types of Integration and their Measurement. *American Journal of Sociology*, 56(4), 332-340.
- Landecker, W.S. (1965). Types of Integration and their Measurement. In Lazarsfeld, P. F., & Rosenberg, M. (eds.). *The language of social research - A reader in the methodology of social research* (s. 19-34). London: Collier-Macmillan.
- Lazarsfeld, P. F. (1937). Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6(1), s. 119-139. doi: <https://doi.org/10.5840/zfs193761137>
- Lazarsfeld, P.F., & Rosenberg, M. (1955) *The language of social research*, New York: Free Press
- Leirman, W. (1970). Evaluation of Attitude Change through Creative Art and Expression Courses in Remscheid (W. Germany). In *Adult Education Research Conference*, Minneapolis, Minnesota, February 27-28, 1970. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037632.pdf>
- Leirman, W. (1981). Kulturelle Bildung in Belgien und den Niederlanden: Grundlagen und Verlauf eines innovativen Handlungsforschungsprojektes. *Freizeitpädagogik*, 3(2), s. 23-42. [https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico\\_derivate\\_00035349/1981\\_2\\_leirman\\_kulturelle\\_bildung\\_belgien\\_nl.pdf](https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00035349/1981_2_leirman_kulturelle_bildung_belgien_nl.pdf)
- Leirman, W. (1986). British Columbia revisited: Education in Canada's Westernmost Province from 1970 to 1985. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 14(1), s. 121-146.
- Leirman, W., & Salgado, J. (1987). Basic Adult Education in Latin-America: The Case of Mexico in comparison to Brasil, Chile and Nicaragua. *Internationales Jahrbuch Der Erwachsenenbildung*, 15(1), 33–48. <https://doi.org/10.7788/ijbe.1987.15.1.33>
- Leirman, W. (2019 [1987]). Adult Education: Movement and Discipline Between the Golden Sixties and the Iron Eighties. In Kulich, J., & Leirman, W. (eds.). *Adult Education and the Challenges of the 1990s* (s. 1-28). New York: Routledge.
- Leirman, W. (2019 [1987]). Peace Education: Learning how to Transform a Life-World Threatened by Violence. In Kulich, J., & Leirman, W. (eds.). *Adult Education and the Challenges of the 1990s* (s. 98-117). New York: Routledge.
- Leirman, W. (1989). Influence of the political culture on adult education: The case of Belgium between 1970 and 1989. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 17(1), 89–102. <https://doi.org/10.7788/ijbe.1989.17.1.89>
- Leirman, W. (1991a). El proceso de educación de adultos: hacia una autodeterminación en solidaridad. In Leirman et al. *La educación de adultos como proceso* (s. 11-66). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Leirman, W. (1991b). El proceso de formación en grupos pequeños: marco general del proceso y análisis de los estilos de interacción. In Leirman et al. *La educación de adultos como proceso* (s. 97-126). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Quinto Centenario

- Leirman, W. (1991c). Poder y uso del poder en el proceso de formación. In Leirman et al. *La educación de adultos como proceso* (s. 127-150). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Quinto Centenario.
- Leirman, W. & Vandemeulebroecke, L. (1991). Modelos generales de estrategias en la educación de adultos. In Leirman et al. *La educación de adultos como proceso* (s. 203-224). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Quinto Centenario.
- Leirman, W. (1992). Basistekst. Maatschappelijke uitdagingen voor het sociaal-cultureel werk anno 1992: de netto-waarde voor mens en natuur. In Wildemeersch, D., & Goubin, J. (eds.). *Het vormingswerk uitgedaagd* (s. 15-59). Mechelen/Brussel: Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling.
- Leirman, W., Fache, W., Gehre, G., Jacobs, I., Verhaert C., Van Damme, D., et al. (1992). *EDUCATIE '92: onderzoek naar een behoeftendekkend aanbod an een beter gecoördineerd beleid inzake permanente vorming in Vlaanderen. (Eindrapport)*. Lueven – Gent: Katholieke Universiteit Rijksuniversiteit.
- Leirman, W. (1993a). *De vier culturen van educatie: expert, ingenieur, profeet, communicator* (1. vyd.). Leuven: Garant Uitgevers.
- Leirman, W. (1993b). Die Entfaltung der Erwachsenenbildung als Disziplin in internationaler Perspektive: eine Entwicklung über vier Paradigmen. *Internationales Jahrbuch Der Erwachsenenbildung*, 21(1), 11–30. <https://doi.org/10.7788/ijbe.1993.21.1.11>
- Leirman, W. (1994). Euro-Delphi: A Comparative Study on the Future of Adult Education in 14 Countries 1993-1995. In Svetina, M. (ed.). *Rethinking Adult Education for Development II*. (s. 14.-158). Ljubljana: Slovene Adult Education Centre. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377304.pdf>
- Leirman, W. (1994). *Four cultures of education: expert, engineer, prophet, communicator*. Bern: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag Der Wissenschaften.
- Leirman, W. (1995) Eurodelphi 95: Future Goals and Policies of Adult Education in Europe. In E. Bockstael (ed.), *Questions de Formation - Issues in Adult Education*, 6(11/12 Special issue), s. 15-107.
- Lerman, W., Gehre, G., Cockx, F., & De Smet, P. (1995). *REO. Regionaal educatief overleg. Coördinatie en planning in de volwasseneneducatie*. Brussel/Leuven: Ministerie van Onderwijs/Afdeling Sociale Pedagogiek en Gezinspedagogiek K.U.
- Leirman, W. (1996). *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Leirman, W. (1996). Euro-Delphi: a comparative study on the future of adult education in 14 countries between 1993 and 1995. *International Journal of Lifelong Education*, 15(2), 125–138. DOI: 10.1080/0260137960150207
- Leirman, W. (2009). *Cultures of Learning and Education: complementary synthesis*. onedrive.live.com. Získáno 3.. April 2022, z <https://onedrive.live.com/view.aspx?cid=9D9E3B062B4205B3&resid=9D9E3B062B4205B3%21741&app=WordPdf>
- Leirman, W., & Anckaert, L. (1993). Moral Issues in Adult Education: From Life Problems to Educational Goals and Postmodern Uncertainty. In Jarvis P, & Walters, N. (eds.). *Adult education and theological interpretations* (s. 259-272). Malabar: Krieger Publishing.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), s. 79-122. doi:<https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, W. R. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In Brown, S. D. & Lent, R. W. (eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 101-129). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W. (2013). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, 61: 2-14. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x>
- Lent, W. R., & Worthington, L. R. (2000). On school-to-work transition, career development. *Career Development Quarterly*, 48(4), s. 376–384. doi:10.1002/j.2161-0045.2000.tb00883.x
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Mannheim, K. (2009 [1941]). *Man and society in an age of reconstruction*. In Leirman, W. *Cultures of Learning and Education: complementary synthesis*. New York: Harcourt & Brace.
- McIlveen, P. (2009). Career development, management, and planning from the vocational psychology perspective. In Collin, A. (Editor), *Vocational psychological and organisational perspectives on career: Towards a multidisciplinary dialogue* (s. 63-89). Leiden: Brill. doi:10.1163/9789087909178\_006
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning*. IN: Illeris, K. *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists - In Their Own Words* (s. 91-105). New York: Routledge.
- Murphy, A. (2015). Revisiting Leirman's Four Cultures of Education: Expert, Engineer, Prophet, Communicator. *Level 3*, 12(1). doi:10.21427/D74T60
- Murphy, R. F. (2008). *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON.
- Orwell, G. (1949). *Nineteen Eighty-Four* (1984). London: Secker and Warburg.
- Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých - Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing.
- Plamínek, J., & Fišer, R. (2004). *Řízení podle kompetencí: Management by Competencies*. Praha: Grada.
- Radičová, I. (1991). *Typologická metoda v sociologii*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Rootamm-Valter, J., & Kostyukevich, I. (2016). The conformity of university education to the expectations of employers by the example of Narva college of the University of Tartu. *Discussions on Estonian Economic Policy*, 24(1), s. 116-144. DOI: <https://doi.org/10.15157/tpep.v24i1.12988>
- Savickas, M. L. (1997a). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (1997b). Constructivist career counseling: Models and methods. *Advances in Personal Construct Psychology*, 4(2), 149-182.

- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In Brown, S. D. & Lent, R. W. *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 42-70). New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schein, E. H. (1971). The Individual, the Organization, and the Career: A Conceptual Scheme. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7(4), 401–426. <https://doi.org/10.1177/002188637100700401>
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Boston: Addison-Wesley.
- Schein, H. E. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spokane, R. A., & Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's Theory of Vocational Personalities in Work Environments. In Brown, S. D. & Lent, R. W. *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 24-41). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Šimek, D. (1996). *Otevřená práce: andragogické souvislosti sociálního rozměru práce*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Vodáková, A. (2017). *Techniky sběru informací. Sociologická encyklopedie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Získáno 8.. 8. 2022, z [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Techniky\\_sb%C4%9Bru\\_informac%C3%AD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Techniky_sb%C4%9Bru_informac%C3%AD)
- Weber, M. (1942). *The Methodology of the Social Sciences*. Glencoe: The Free Press.
- Weber, M. (1998). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh.
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance - The principles and practice of high-performance leadership*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Wildemeersch, D., & Leirman, W. (1988). The Facilitation of the Life-World Transformation. *Adult Education Quarterly*, 39(1), 19-30. doi:10.1177/0001848188039001003
- Yin, K. (2003). *Case study research: design and methods* (3. vyd.). Thousand Oaks: SAGE Publications.



# PŘÍLOHY



## **1 SITUAČNÍ LEADERSHIP – PROFIL VZDĚLÁVACÍ AKCE**

Klíčovou součástí manažerské role je vedení podřízených. Tato disciplína je v oblasti manažerských dovedností jednou z nejtěžších. Lidé jsou různí, situace jsou různé a úkoly, které potřebujeme řešit také. Jednoduchý, univerzální způsob vedení lidí, který by navíc zaručoval dlouhodobou efektivitu práce s lidmi bohužel prozatím objeven nebyl. Proto je užitečné neučit se jediné strategii vedení lidí, ale spíše strategickému myšlení při jejich vedení. Jednou z možných alternativ je právě situační přístup. Základní myšlenkou koncepce vedení lidí podle situace je existence vztahu mezi mírou profesní zralosti, osobního sebevědomí a pracovních kompetencí vedených k plnění konkrétního úkolu a efektivitou manažerského přístupu k nim.

Cílem představovaného vzdělávacího programu není naučit účastníky jediný univerzální postup či soubor pouček, ale vybavit je takovými znalostmi a dovednostmi, aby sami dokázali volit vhodné postupy v kontextu řešených situací. Tomuto cíli je podřízena celá strategie vzdělávání včetně toho, jakou roli v něm má plnit lektor i samotní účastníci. Lektor proto musí být kompetentním průvodcem v rámci daného tématu, které musí být schopen zasadit do kontextu různorodých situací v různorodém prostředí. Úlohou účastníků není slepě naslouchat, ale kriticky přemýšlet, analyzovat a hledat cesty aplikace získaných poznatků v rámci vlastního prostředí (organizace, firmy, úseku, oboru).

### **ANOTACE**

#### ***Obecný záměr / cíl vzdělávací aktivity***

Obecným cílem programu je rozšíření, případně prohloubení kompetencí účastníků vzdělávání v oblasti využívání různých metod vedení lidí v kontextu složitosti pracovních úkolů, motivace a kompetentnosti pracovníků a specifičnosti situace, ve které se nacházejí.

#### ***Specifické cíle vzdělávání***

Účastníci vzdělávání by měli znát různé metody vedení lidí a řízení pracovního výkonu. Měli by být schopni rozlišovat mezi instruováním, příkazováním, zapojováním a delegováním a měli by také umět posuzovat vhodnost jejich využívání v kontextu řešené situace a připravenosti jejich podřízených k plnění pracovních úkolů. V ideálním případě by měli účastníci vnímat význam situačního vedení a upřednostňovat analýzu situace a volbu různorodých metod před stereotypním preferováním pouze úzkého okruhu přístupů nebo dokonce přístupu jediného.



### ***Osnova programu***

1. Úvod (seznámení s programem, tématy a cíli vzdělávání)
2. Krátký exkurz do teorie vedení lidí a řízení pracovního výkonu
3. Seznámení s modelem situačního vedení (Hersey, 1985)
4. Skupinový rozbor jednotlivých technik situačního leadershipu a možností využití
5. Práce s výukovými kazuistikami (zadání úkolů, rozbor řešení)
6. Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)

### ***Formy a metody vzdělávání***

Využívanými formami vzdělávání bude přednáška v kombinaci s workshopem. Využívanými metodami budou výklad, skupinová diskuse a skupinová práce.

### ***Informace o časové dotaci vzdělávací akce***

Akce bude realizována v čase od 9:00 do 16:00 (školení v rozsahu 6 hodin + přestávky).

## **2 SITUAČNÍ LEADERSHIP – PŘEPIS ZÁZNAMŮ Z DOTAZOVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ**

**Poznámka realizátora výzkumu:** Školení bylo ve sledovaném období realizováno celkem třikrát. Dvakrát byla zadavatelem soukromá organizace, jednou veřejná vysoká škola. Ve všech třech případech byli cílovou skupinou vedoucí pracovníci zadavatelských organizací.

### **SOUKROMÁ ORGANIZACE 01**

11 účastníků

#### **Úvodní dotazování**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- 7 x Rozšíření obecných znalostí a dovedností vedoucího.
- 2 x Nejsem si jistý/á, co je vlastně cílem.
- 1 x Nováček na pozici vedoucího. Poskytnout alespoň teoretické znalosti v této oblasti.
- Nechci odpovídat.

*Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- 9 x Nové poznatky, a především nové pohledy na problematiku vedení lidí.
- 4 x Rozšíření znalostí v oblasti práce s motivací podřízených.
- 3 x Získat rady, jak na různé lidi ve svém týmu.
- 2 x Nechci poslouchat teorii bez propojení s reálným životem.
- 2 x Rozšíření svých dosavadních znalostí v oblasti vedení.
- 1 x Jak na „mladou generaci“.
- 1 x Bez reakce.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- 5 x Očekávám profesionální přístup a vysokou úroveň znalostí problematiky.
- 3 x Nechceme pouze teoretické znalosti, ale také své vlastní poznatky a zkušenosti lektora z praxe.
- 2 x Nevím, co mám od lektora očekávat.
- 1 x Schopnost zaujmout pro věc a to, že přinese něco nového.
- 1 x Hlavně doufám, že se nebudu nudit.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- 4 x Vlastní aktivita a otevřenost novým myšlenkám.
- 3 x Nejen poslouchání, ale také otevřené debatování, když se nám něco nebude zdát.
- 2 x Nevím.
- 2 x Nechci se vyjádřit.

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- 8 x Vedení podle zralosti a motivace podřízených.
- 4 x Komunikace při zadávání a kontrolování úkolů.
- 3 x Zapojování a delegování.
- 1 x Jsem na pozici nový, důležité bylo úplně všechno.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- 5 x Budu se dívat výrazně jinak na oblast motivace. Měl/a jsem tendenci uvažovat hlavně o vnější motivaci.
- 3 x Na začátku jsem úplně nechápal, proč bych měl svůj styl vedení lidí měnit. Teď si daleko víc uvědomuji, jak používání stále stejného stylu může škodit.
- 2 x To, že proč je důležitější než co.
- 1 x Všechno vnímám víceméně stále stejně.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- 5 x Široký rozhled a zkušenosti lektora.
- 4 x Střídání výkladu se skupinovými úkoly a debatami.
- 4 x Dobré praktické příklady.
- 3 x Široké téma; je toho na jeden den až příliš.
- 1 x Málo praxe.
- 1 x Oceňuji, že jsem se nenudil.

## **SOUKROMÁ ORGANIZACE 02**

9 účastníků

### **Úvodní dotazování**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- 5 x Rozšíření znalostí a dovedností vedoucího.
- 4 x Přestože jsem ve funkci poměrně dlouho, jde vlastně o mé první manažerské školení. Potřebuji naučit se myslet a jednat víc jako manažer než jen jako zkušenější kolega svých podřízených.
- 3 x Nároky na nás neustále rostou a ředitel nás sem poslal, abychom si byli jako vedoucí jistější.
- 1 x Nebudu se vyjadřovat.

*Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- 9 x Rozšíření svých dosavadních znalostí v oblasti vedení.
- 6 x Především nové poznatky v oblasti managementu.
- 4 x Mám zájem o vlastní profesní růst.
- 3 x Rady, jak zvládat sebe sama v roli vedoucího.
- 2 x Doporučení jak na problematické podřízené.
- 1 x Hlavně žádný teoretický balast.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- 5 x Očekáváme především vysokou úroveň znalostí problematiky a zkušeností s vedením.
- 3 x Hlavně praktické debaty, a ne pouhé předávání informací.
- 1 x Nechám se překvapit.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- 4 x Aktivní přístup a otevřenost.
- 2 x Nevím.
- 2 x Naslouchat a ptát se.
- 1 x Nechci se vyjádřit.

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- 8 x Oblast vedení podle zralosti a motivace podřízených.
- 4 x Komunikace s podřízenými.
- 1 x Především to, že na každého platí něco jiného.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- 5 x Budu se dívat trochu jinak na oblast motivace. Víc mě bude zajímat ta vnitřní.
- 4 x Na školení se mi původně moc nechtělo, protože je dané téma sice zajímavé, ale v naší specifické praxi málo využitelné. Teď to vidím výrazně jinak.
- 2 x Netušil/a jsem, jak je problematika vedení lidí široká a co všechno zahrnuje.
- 1 x Bez komentáře.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- 7 x Široký rozhled a zkušenosti lektora.
- 4 x Téma bylo na jednodenní školení až příliš obsáhlé.
- 3 x Oceňuji střídání výkladu se skupinovými úkoly a debatami.
- 2 x Školení bylo intelektuálně hodně náročné.

## VEŘEJNÁ VYSOKÁ ŠKOLA

27 účastníků

### **Úvodní dotazování**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- 21 x bez reakce.
- 3 x Jsme vědci, ne manažeři, ale vedeme jiné, proto nám univerzita potřebuje rozšířit obzory v oblasti vedení.
- 3 x Cílem je rozšířit naše manažerské dovednosti.
- 3 x Jde především o zlepšení práce s lidmi.
- 2 x Cílem je zlepšit jejich přístup k podřízeným.
- 1 x Cílem je realizace školení, nic víc.
- 1 x Cílem je utrácet peníze.
- 1 x Univerzitě to nepřinese nic, protože se po těch letech už stejně nic nového nenaučím.

*Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- 18 x Bez reakce.
- 5 x Nějaká doporučení jak na problematické podřízené.
- 5 x Hlavně prakticky, teorii nepotřebujeme.
- 3 x Doufáme, že něco nového.
- 2 x Rozšíření znalostí v oblasti práce s motivací bez peněz, protože: „ve školství to s penězi není jednoduché“.
- 2 x Chtěl bych se dozvědět, jak pracovat s lidmi, kteří jsou v oboru výraznými autoritami.
- 2 x Nechci poslouchat nějaké nesmysly o motivaci.
- 2 x Ocením jakékoli rozšíření svých znalostí.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- 25 x Bez reakce.
- 2 x Lektor by měl dokázat především propojit svět managementu se světem akademickým, který je úplně jiný.
- 1 x Podobné akce se stejným lektorem se zúčastnil a očekává, že dokáže přesvědčit i svými argumenty a šíří rozhledu i ostatní o smysluplnosti managementu i v takové instituci jako je ta naše (VŠ).
- 1 x Neočekávám vůbec nic, nechám se překvapit. Jen doufám, že ne až příliš negativně.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- 24 x Bez reakce.
- 3 x Jako vždy. Budeme poslouchat, analyzovat, přemýšlet a hledat možnosti uplatnění v naší praxi.

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- 9 x Oblast vedení podle zralosti a motivace.
- 6 x Bez reakce.
- 5 x Problematika komunikace s podřízenými a zvládnání vlastních emocí.
- 5 x Otevření debaty o vnitřní kariéře.
- 2 x Oblast práce s motivací a partnerskou komunikací.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- 12 x Zaujala mě především oblast vnitřní a vnější motivace a dopady na techniky vedení.
- 9 x Školení částečně změnilo můj pohled na mou roli coby vedoucího. Asi bych se měl věnovat i tomu.
- 9 x Bez reakce.
- 1 x Chci zdůraznit, že na mém pohledu na danou věc se nic nezměnilo.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- 21 x Bez reakce.
- 6 x Fungovala především schopnost lektora propojovat obecné manažerské zkušenosti s nekomerčním prostředím.
- 5 x Užitečný byl široký rozhled, profesionální přístup a odolnost lektora.
- 3 x Zaujala mě především oblast komunikace, které ale nebyl věnován dostatečný prostor.
- 2 x Příklady z komerčního světa jsou sice zajímavé, ale ne vždy přenositelné.
- 1 x Nereagovala jsem, protože neumím příliš dobře česky, ale i pasivně poslouchat bylo zajímavé. Pracuji tu sedm let a rozumím docela slušně.

### **3 SITUAČNÍ LEADERSHIP – PŘEPIS PRACOVNÍCH POZNÁMEK LEKTORA**

#### **SOUKROMÁ ORGANIZACE 01**

##### ***Poznámky k zadání / zadávací dokumentaci***

Téma i cíle byly vymezeny poměrně obecně. Ze vstupních rozhovorů se zadavateli, které byly součástí přípravy školení a z finálního zadání vyplynulo, že cílem není naučit účastníky mechanické dovednosti používat specifický styl vedení, ale především rozvíjet jejich schopnosti analyzovat konkrétní situace a s využitím širších znalostí volit vhodné techniky vedení a řízení v závislosti na situaci.

##### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Rozvíjet schopnost analyzovat situace a v návaznosti na to volit techniky vedení.
- Ne pouze přednáška, rozvíjet myšlení (skupinové úkoly, kazuistiky, diskuse o praxi).
- Rozvíjet schopnost sebereflexe.

##### ***Postřehy/poznámky z realizace***

###### *Úvod (seznámení s programem, tématy a cíli vzdělávání)*

- Mix zkušeností (nováčci i zkušení vedoucí)
- Ke každé teorii příklad!
- Důraz na téma „management je také odbornost“
- Připojit něco k „milenialství“

###### *Exkurz do teorie vedení lidí a řízení pracovního výkonu*

- Nic

###### *Seznámení s modelem situačního vedení (Hersey, 1985)*

- Zaslát účastníkům odkazy na užitečné zdroje.

###### *Rozbor jednotlivých technik situačního leadershipu a možností využití*

- Nečekaně zaujalo.
- Více pracovat s jejich příklady při vysvětlování.

###### *Práce s výukovými kazuistikami (zadání úkolů, rozbor řešení)*

- Osvědčilo se

###### *Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)*

- Nic



## **SOUKROMÁ ORGANIZACE 02**

### ***Poznámky k zadání / zadávací dokumentaci***

Cílem je, aby pochopili, že neexistuje jediný správný univerzální styl vedení a naučit je uvažovat v logice situačního leadershipu a v ideálním případě naučit používat tento přístup při posuzování situací a při volbě stylu vedení. Jsou to zaujatí praktici s minimem teoretického backgroundu v managementu.

### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Zadavatel upozornil na absenci předchozího manažerského vzdělávání.
- Co nejvíce vtahovat účastníky do vzdělávacího procesu (diskuse, skupinové úkoly).
- Trénovat používání jednotlivých technik, zejména delegování a zapojování.
- Debatovat o „problému“ individuálních preferencí ve vedení.

### ***Postřehy/poznámky z realizace***

#### ***Úvod (seznámení s programem, tématy a cíli vzdělávání)***

- Minimum zkušeností s podobnými akcemi.
- Nepodcenit obecné vymezení role manažera.
- Část chce návod „co mají dělat když“. Vysvětlit rozdíl mezi replikací postupů a aplikací znalostí!

#### ***Exkurz do teorie vedení lidí a řízení pracovního výkonu***

- Zařadit do debaty jejich hierarchický model řízení
- Seznámení s modelem situačního vedení (Hersey, 1985)
- Tohle by chtělo samostatnou akci, zaměřenou úzce na analýzu situací skrze rolovky.

#### ***Rozbor jednotlivých technik situačního leadershipu a možností využití***

- Zaujalo.
- Příště se víc věnovat debatě k možným příčinám.

#### ***Práce s výukovými kazuistikami (zadání úkolů, rozbor řešení)***

- Osvědčily se příběhy z praxe a jejich rozbor.
- Cílený trénink delegování a zapojování nakonec nebyl požadován. Měl by být součástí jiné akce!!!

#### ***Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)***

- Zpracovat návrh na rozšiřující akci.

## **VEŘEJNÁ VYSOKÁ ŠKOLA**

### ***Poznámky k zadání / zadávací dokumentaci***

Téma vymezeno obecně. Z rozhovoru se zadavatelem je zřejmé, že mnozí používají „intuitivně“ pouze jeden styl vedení, což funguje jen v omezeném množství situací. Problém je zároveň nižší úroveň komunikačních dovedností vůči podřízeným. Potřebují si rozšířit obzory a zprofesionalizovat své myšlení i přístup. Jde o rozvoj jejich schopnosti volit styl vedení dle situace.

### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Zástupce zadavatele upozorňuje u části účastníků na nižší ochotu ke spolupráci.
- Rozvinout povědomí o tom, jaký význam má management v nekomerční organizaci.
- Umožnit jim uvědomit si, že i v jejich případě je potřeba pracovat s lidmi různorodým způsobem.
- Práce se sebereflexí.
- Opatrně při používání příkladů z komerční praxe - „moc je neberou“.

### ***Postřehy/poznámky z realizace***

#### *Úvod (seznámení s programem, tématy a cíli vzdělávání)*

- Pozor na příklady z praxe!
- Zdůraznit část „poslání a role managementu“
- Opatrně k tématu motivace
- Nutná práce se stereotypy (obezřetně a pozor na manipulace)

#### *Exkurz do teorie vedení lidí a řízení pracovního výkonu*

- Nic

#### *Seznámení s modelem situačního vedení (Hersey, 1985)*

- Nic

#### *Rozbor jednotlivých technik situačního leadershipu a možností využití*

- Moc lidí najednou. Příště takový počet jen na přednášku. Zapojovat je moc nejde.

#### *Práce s výukovými kazuistikami (zadání úkolů, rozbor řešení)*

- Limity využití kvůli počtu. Příště pracovat se samostatnou prací.

#### *Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)*

- Rozeslat individuální dotazníky k evaluaci.
- Poslat odkazy na literaturu.
- Zpracovat návrh na individualizované vzdělávání (mentoring, coaching).
- Navrhnout realizaci stejného programu v AJ (pro zaměstnance s omezenou znalostí ČJ).

#### **4 HODNOCENÍ PODŘÍZENÝCH – PROFIL VZDĚLÁVACÍ AKCE; STRANA**

Pravidelná realizace hodnocení podřízených je důležitou součástí práce vedoucího. Organizace díky správně realizovanému hodnocení může získat důležité informace o stavu a úrovni svých zaměstnanců, o jejich dlouhodobé výkonnosti, kompatibilitě s pracovním místem, o jejich kariérovém potenciálu a aspiracích. Hodnocení podřízených je zároveň užitečným nástrojem v oblasti motivace, stimulace, zpevňování žádoucího pracovního chování a omezování nežádoucího.

Klíčovou podmínkou silné organizační kultury je používání jednotných postupů a pravidel. Součástí takové kultury je také jednotný přístup k požadavkům na kompetence zaměstnanců a jejich hodnocení. Jednoznačnost, jednotnost a jasná komunikace umožňují zaměstnancům správně porozumět požadavkům na pracovní výkon, chování a požadované znalosti a dovednosti. Mají-li vedoucí pracovníci zajistit žádoucí jednotnost, musí sami disponovat potřebnými manažerskými kompetencemi a právě kompetence k realizaci hodnocení zaměstnanců jsou jedněmi z nejdůležitějších.

#### **ANOTACE**

##### ***Obecný záměr / cíl vzdělávací aktivity***

Obecným cílem programu seznámení účastníků s modelem hodnocení podle kompetencí a předání informací souvisejících s realizací hodnocení v takovém rozsahu, aby je byli schopni realizovat dle stanovených standardů zaměstnavatele.

##### ***Specifické cíle vzdělávání***

Účastníci vzdělávání by měli znát pravidla hodnocení podle kompetencí a logiku kompetenčního modelu jejich organizace. Měli by umět pracovat s kompetenčními profily pracovních míst hodnocených zaměstnanců. Měli by znát požadované standardy hodnocení a způsoby hodnocení podle zvolených hodnotících škál. Měli by umět vést hodnotící rozhovor v souladu se standardy společnosti.

##### ***Osnova programu***

1. Úvod (seznámení s programem, tématem a cíli vzdělávání)
2. Seznámení s kompetenčním modelem organizace
3. Seznámení s modelem hodnocení zaměstnanců podle kompetencí
4. Seznámení s logikou a používáním hodnotících škál
5. Seznámení s postupem realizace hodnocení a hodnotícího pohovoru
6. Seznámení s administrativními požadavky (formuláře, průvodní software, termíny)
7. Praktická ukázka vzorového hodnotícího pohovoru
8. Zodpovídání dotazů ze strany účastníků
9. Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)

***Formy a metody vzdělávání***

Využívanými formami vzdělávání je přednáška v kombinaci s praktickými ukázkami. Využívanými metodami budou výklad, praktický nácvik, reflexe a dotazování.

***Informace o časové dotaci vzdělávací akce***

Akce bude realizována v čase od 8:00 do 12:00.

## **5 HODNOCENÍ PODŘÍZENÝCH – PŘEPIS ZÁZNAMŮ Z DOTAZOVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ**

**Poznámka realizátora výzkumu:** Školení bylo ve sledovaném období realizováno celkem čtyřikrát, dohromady pro tři organizace (v jedné organizaci bylo školení realizováno 2x). V jednom případě se jednalo o školení realizované v souvislosti se zavedením systémového hodnocení zaměstnanců, v ostatních případech šlo o součást periodického vzdělávání manažerů-hodnotitelů.

### **SOUKROMÁ ORGANIZACE 01**

#### **Úvodní dotazování**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

První skupina (12 účastníků)

- 7 x Prohlubovat dovednosti v hodnocení podřízených.
- 3 x Opět nás čeká hodnocení, a tak potřebuji „oprášit“ své znalosti vedení pohovoru.
- 1 x Mě sem poslal můj vedoucí, protože se neshodneme v tom, jaký má být výsledek hodnocení. Asi doufá, že mě přesvědčíte vy (lektor).
- 1 x Všichni se potřebujeme stále vzdělávat.

Druhá skupina (9 účastníků)

- 4 x Jsem na pozici vedoucího nový/á. Mám se tu hlavně naučit, jak hodnocení správně zrealizovat.
- 2 x Cílem je posunout se dál ve vedení pohovorů, a i v hodnocení samotném.
- 1 x Jsem tu v rámci přípravy na budoucí pozici vedoucího.
- 1 x Vůbec nechápu, proč mě sem poslali. Podobné školení jsme absolvovali již několikrát.
- 1 x Jen bych asi opakoval, co už tu zaznělo.

*Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

První skupina (12 účastníků)

- 6 x Chci se hlavně zlepšit v poskytování zpětné vazby. Nějaké nové nápady v téhle oblasti.
- 6 x Správnou práci s hodnotícími škálami. Asi ne úplně správně chápu hodnotící škály a tady bych to chtěl vyřešit.
- 3 x Hlavně žádné teorie, protože my žijeme v praxi.
- 2 x Chci se naučit lépe argumentovat při pohovorech.
- 1 x Doufám, že tu získám argumenty, kterými přesvědčím svého šéfa, že hodnotím správně.
- 1 x Bez reakce.
- 1 x Už jsem řekl dost.

Druhá skupina (9 účastníků)

- 5 x Potřebuji se naučit vlastně úplně všechno, jsme na pozici noví.
- 3 x Hlavně mě zajímají praktická doporučení k jednotlivým krokům hodnocení.
- 2 x Chci se naučit lépe argumentovat při hodnotícím pohovoru.
- 1 x Zajímají mě bodování (hodnotící škály), protože se mi s tím ne úplně dobře pracuje.
- 1 x Pokud se dozím alespoň jednu novu věc, bude mi to stačit.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

První skupina (12 účastníků)

- 5 x Hlavně co nejvíce praktických příkladů.
- 3 x Ocením nějaká doporučení, jak zrealizovat hodnocení bez hádek s podřízenými.
- 2 x Potřebuji prakticky vysvětlit, jak pracovat se škálami.
- 1 x Hlavě bych chtěl řešit naše reálné problémy a ne teorie.
- 1 x Necítím potřebu sdělovat svůj názor.

Druhá skupina (9 účastníků)

- 4 x Očekávám profesionální, a především hodně praktický přístup.
- 3 x Já hlavně očekávám jednoznačné praktické návody a doporučení.
- 1 x Potřebuji jako nováček hlavně shovívavost.
- 1 x Snad tu bude i nějaká zábava.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

První skupina (12 účastníků)

- 5 x Naslouchat a ptát se, když něco nebude jasné.
- 3 x Úlohou je naučit se používat správné argumenty.
- 2 x Zapamatovat si maximum věcí a přenést je do praxe.
- 1 x Asi i my musíme přinášet nějaké konkrétní dotazy z praxe.
- 1 x Nechápu, proč bych měl na něco takového odpovídat.

Druhá skupina (9 účastníků)

- 4 x Jsme na pozicích noví, a tak musíme hlavně poslouchat, psát si a případně se doptat, když nebude něco jasné.
- 3 x Úlohou je naučit se hlavně správně argumentovat.
- 1 x Nerušit výklad (smích).
- 1 x Nad tím jsem vůbec nepřemýšlel, nevím.

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

První skupina (12 účastníků)

- 6 x Příprava samotného hodnocení (srovnávání s popisem práce, práce s kompetenčním modelem, příprava argumentů, plánování realizace).
- 4 x Nejprínosnější byla část zabývající se „dospělou komunikací“.
- 4 x Praktické ukázky hodnotícího pohovoru.
- 3 x Konečně rozumím tomu, jak pracovat s hodnotícími škálami.
- 1 x Všechno, co tu zaznělo.
- 1 x Především je užitečné využívat sebehodnocení podřízených.

Druhá skupina (9 účastníků)

- 5 x Důležité bylo úplně všechno. (pozn.: nováčci)
- 5 x Porozumění vlastní role v hodnocení a používání vhodné dospělé komunikace.
- 4 x Praktické argumenty při ohodnocování kompetencí na hodnotící škále.
- 3 x Práce se sebehodnocením.
- 2 x Užitečné byly praktické ukázky hodnotícího pohovoru.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

První skupina (12 účastníků)

- 7 x Především nezbytnost vlastní přípravy.
- 4 x Změnil/a jsem svůj pohled na nejvyšší známky v hodnotících škálách.
- 2 x Podstatně jinak vnímám vlastní roli a odpovědnost v hodnocení.
- 2 x Uvědomil jsem si, jak často přebírám odpovědnost tam kde to není nutné.
- 1 x Bez reakce.

Druhá skupina (9 účastníků)

- 5 x Vnímám jinak svou roli a odpovědnost coby manažera-hodnotitele.
- 3 x Uvědomuji si zejména užitečnost partnerské komunikace. "
- 3 x Dříve jsem hodnocení vnímal spíše jen jako formalitu, teď se na to budu dívat jinak.
- 1 x Bez reakce.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

První skupina (12 účastníků)

- 8 x Fungovaly především příklady z praxe a praktické ukázky.
- 3 x Oceňuji především jednoznačné návody.

- 2 x Logika hodnotících škál.
- 1 x Mohlo být víc prostoru na tu komunikaci.
- 1 x Bez reakce.

Druhá skupina (9 účastníků)

- 4 x Dobrý byl především praktický přístup k řešení jednotlivých kroků hodnocení.
- 4 x Oceňuji praktické příklady argumentace.
- 3 x Nejlépe fungovaly příklady z praxe.
- 1 x Kdybych na podobném školení již několikrát nebyl, tak by fungovalo všechno.

## **SOUKROMÁ ORGANIZACE 02**

11 účastníků

### ***Úvodní dotazování***

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- 8 x Cílem je rozšiřovat praktické dovedností v hodnocení podřízených.
- 2 x Jsem nově jmenovaný na pozici mistra a školení je součástí adaptačního programu.
- 1 x Připravuji se na budoucí pozici vedoucího oddělení.

*Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- 5 x Praktické návody, jak postupovat při neshodách při hodnocení.
- 5 x Zajímají mě konkrétní, praktická doporučení ke každému kroku hodnocení.
- 5 x Práce se zpětnou vazbou a zvládním námitek hodnocených.
- 3 x Potřebuji především pomoci s nastavením rozhodovacího klíče „kolik bodů za co“.
- 2 x Chci získat informace, jak poskytovat pozitivní zpětnou vazbu lidem, kteří ji odmítají.
- 2 x Doporučení, jak pracovat s lidmi, kteří už nemají kam růst a aktuálně plní vše na 100 % a někdy i víc.
- 1 x Chci pouze po roce „oprášit“ jak na hodnocení.
- 1 x Potřeboval bych pomoci hlavně se svou vlastní nervozitou při pohovorech.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- 7 x Poskytnout co nejvíce praktických příkladů.
- 2 x Potřebuji pořádně vysvětlit ty škály.
- 2 x Provést procesem hodnocení, provést krok po kroku.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*



- 4 x Máme získat informace o tom, jak ohodnocovat úroveň jednotlivých kompetencí.
- 3 x Naší úlohou je ptát se na konkrétní věci.
- 4 x Bez reakce.

#### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- 5 x Příprava hodnocení (argumenty, sebehodnocení).
- 3 x Dospělá komunikace.
- 3 x Praktické ukázky hodnotícího pohovoru.
- 1 x Práce se sebehodnocením.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- 7 x Důležitost vlastní přípravy.
- 4 x Asi nic zásadního.
- 1 x Bez reakce.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- 8 x Fungovaly především příklady z praxe a ukázky.
- 4 x Dobré byly příklady argumentace.
- 1 x Mně ukázka hodnotícího pohovoru naopak iritovala, protože nebyla vůbec reálná.

### **SOUKROMÁ ORGANIZACE 03**

9 účastníků

#### **Úvodní dotazování**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- 9 x Získat dostatek informací „jak správně hodnotit“ v právě zaváděném hodnocení.

*Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- 9 x Především chceme praktické návody, příklady z praxe a žádnou zbytečnou teorii.
- 5 x Potřebuji se naučit pracovat s hodnocením kompetencí. Doposud se u nás hodnotily jen pracovní výsledky.
- 3 x Kromě toho co zaznělo, mě zajímá ten SW, do kterého se bude hodnocení zapisovat.
- 2 x Obávám se reakce svých podřízených, a tak bych chtěl slyšet nějaké praktické příklady z firem, kde to funguje.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- 5 x Dávat hlavně co nejvíce praktických příkladů.
- 4 x Že jednoduše a prakticky vysvětlí, jak v hodnocení postupovat.
- 2 x Jde o novou věc, tak potřebujeme jasné návody, a nejen teorii o hodnocení lidí.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- 6 x Naslouchat a ptát se.
- 2 x Zapamatovat si maximum věcí.
- 1 x Nevím, co odpovědět.

#### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- 5 x Oblast popisu kompetencí a jejich hodnocení ve škálách.
- 5 x Hlavní je nepodcenit přípravu hodnocení, hodnocených i sebe sama.
- 3 x Práce se sebehodnocením.
- 2 x Považuji za užitečné hlavně ukázky rozhovorů a jejich rozbor.
- 2 x Vše, co tu zaznělo.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- 5 x Změnil/a jsem svůj pohled na smysl hodnocení.
- 1 x Původně jsem si myslel, že to bude podstatně snazší záležitost.
- 4 x Bez reakce.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- 9 x Fungovaly především příklady z praxe.
- 4 x Dobrá je logika hodnotících škál.
- 4 x Příklady argumentace.
- 1 x Té teorie by mohlo být příště ještě méně.

## **6 HODNOCENÍ PODŘÍZENÝCH – PŘEPIS PRACOVNÍCH POZNÁMEK LEKTORA**

### **SOUKROMÁ ORGANIZACE 01**

#### ***Poznámky k zadání / zadávací dokumentaci***

Obecným zadáním bylo, aby byli účastníci školení vybaveni dostatečnými znalostmi k realizaci hodnocení zaměstnanců dle „korporátního“ modelu. Téma i cíle jsou vymezeny poměrně jednoznačně a úzce. Ze vstupních rozhovorů se zadavateli, které byly součástí přípravy školení a z finálního zadání vyplynulo, že cílem je předat účastníkům informace související s hodnocením zaměstnanců v takovém rozsahu, aby byli schopni hodnocení realizovat dle stanovených standardů zaměstnavatele.

#### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Účastníci jsou zaměstnavatelem (svými nadřízenými) mimo jiné hodnoceni na základě své vlastní schopnosti realizovat hodnocení stanoveným způsobem.
- Velmi podobné školení je zde realizováno periodicky každý rok a to již 3 roky.

#### **Skupina 01**

- Pro většinu jde o opakování.
- Dle zadavatele potřebují především posílit uvědomění vlastní role v hodnocení.
- Hodnocení někteří používají pouze jako nástroj, díky kterému mohou navyšovat mzdy svých podřízených. To jim je vytýkáno ze strany jejich nadřízených.
- Někteří mají stále tendence paušálně všechny své podřízené hodnotit u každé kompetence nejvyššími známkami, ale podle zadavatele k tomu není důvod.
- Zadavatel apeluje především na podrobné vysvětlení práce se škálami. Uvedl: „I přesto, že jsou na vedoucích pozicích dlouho, stále to ne všichni chápou a potom se dohadují i s hodnocenými i se svými vlastními nadřízenými.“

#### **Skupina 02**

- Budou to převážně noví vedoucí, kteří potřebují získat znalosti a dovednosti k žádoucímu výkonu své role. Ostatní účastníci vykazují proměnlivou úroveň hodnocení.
- Podpořit důvěru v to, že vím o čem mluvím odkazem na mé spoluautorství metodiky.
- Zadavateli jde o sjednocení standardů výkonu jednotlivých manažerů.
- Minimálně jeden účastník bude podle zadavatele často mluvit o tom co všechno dělá a je to bez problémů, ale jeho okolí (vedoucí, podřízení, kolegové) má zcela jiný názor.
- Kvůli „nováčkům“ je potřeba věnovat se víc i používání SW určenému k hodnocení.

### ***Postřehy/poznámky z realizace***

#### *Úvod (seznámení s programem, tématy a cíli vzdělávání)*

##### *Skupina 01*

- Zaměřit se na možnosti vzájemné kalibrace hodnocení ve spojení se škálami.
- Pasivnější skupina, dát jim víc času.

##### *Skupina 02*

- Převážně nováčci.
- Propojit hodnocení s tím co se očekává od vedoucího!

#### *Seznámení s kompetenčním modelem organizace*

##### *Skupina 01*

- Bez poznámek.

##### *Skupina 02*

- Poslat jim ještě rozšiřující materiály ke kompetenčním modelům.
- Mají tendence sklouzávat pouze k hodnocení dovedností.

#### *Seznámení s modelem hodnocení zaměstnanců podle kompetencí*

##### *Skupina 01*

- Příště u podobných „zkušených“ skupin urychlit.
- Vytahovat více zkušeností z jejich praxe (zapojit je).

##### *Skupina 02*

- Bez poznámek.

#### *Seznámení s logikou a používáním hodnotících škál*

##### *Skupina 01*

- Bez poznámek.

##### *Skupina 02*

- Navrhnout zadavateli „kalibrační workshop“.

#### *Seznámení s postupem realizace hodnocení a hodnotícího pohovoru*

##### *Skupina 01*

- Příště se víc zaměřit na problémové situace z jejich praxe.
- Rozšířit o další „ochutnávku“ Berneho.

##### *Skupina 02*

- Práce se sebehodnocením se osvědčila.
- Navrhnout realizaci dalšího vzdělávání v oblasti problémové komunikace.

*Seznámení s administrativními požadavky (formuláře, průvodní software, termíny)*

*Skupina 01*

- Bez poznámek.

*Skupina 02*

- Dořešit to, že ne všichni mají zřízený přístup do hodnotícího programu.

*Praktická ukázka vzorového hodnotícího pohovoru*

*Skupina 01*

- Bez poznámek.

*Skupina 02*

- Bez poznámek.

*Zodpovídání dotazů ze strany účastníků*

*Skupina 01*

- Kalibrace, kalibrace, kalibrace.
- Navrhnout úpravu / inovaci popisu kompetencí.

*Skupina 02*

- Doporučit ještě jedno navazující praktické školení obsluhy hodnotícího SW

*Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)*

*Skupina 01*

- Ukázky se osvědčily.
- ABCD matici používat i nadále – navrhnout rozšíření metodiky hodnocení o tuto položku.

*Skupina 02*

- Ten SW (zajistit úpravu u našich IT)

## **SOUKROMÁ ORGANIZACE 02**

### ***Poznámky k zadání / zadávací dokumentaci***

- Totožné jako v případě soukromé organizace 01.

### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Účastníci jsou zaměstnavatelem (svými nadřízenými) mimo jiné hodnoceni na základě své vlastní schopnosti realizovat hodnocení stanoveným způsobem.
- Podobné školení je zde realizováno periodicky každý rok a to již 5 let.
- Pro tři účastníky je školení součástí jejich adaptace na manažerskou pozici – věnovat se jim víc!

- Zaměřit se na posílení vědomí vlastní odpovědnosti u hodnotitelů – část z nich má podle zadavatele tendence sklouzávat k rutíně a neuvědomují si, jak důležité je hodnocení pro motivaci a stabilizaci jejich podřízených.
- Zadavatel chce u účastníků posílit zaměření na hodnocení na kariérový potenciál podřízených (plánuje změny a potřebuje informace – přijal naši metodiku pro hodnocení kariérové orientace!).

### ***Postřehy/poznámky z realizace***

#### *Úvod (seznámení s programem, tématy a cíli vzdělávání)*

- U „nováčků“ se zaměřit především na logiku kompetenčního modelu a škál.
- U „ostřílených“ debatovat o smyslu hodnocení pro ně samotné.

#### *Seznámení s kompetenčním modelem organizace*

- Bez poznámek.

#### *Seznámení s modelem hodnocení zaměstnanců podle kompetencí*

- Navrhnout workshop „kalibrace hodnocení“.

#### *Seznámení s logikou a používáním hodnotících škál*

- Bez poznámek.

#### *Seznámení s postupem realizace hodnocení a hodnotícího pohovoru*

- Navrhnout rolové hry pro zlepšení náhledu na vlastní postupy.

#### *Seznámení s administrativními požadavky (formuláře, průvodní software, termíny)*

- Bez poznámek.

#### *Praktická ukázka vzorového hodnotícího pohovoru*

- Příště navrhnout rozšíření o rolové hry.

#### *Zodpovídání dotazů ze strany účastníků*

- Bez poznámek.

#### *Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)*

- Rolovky!!!

### **SOUKROMÁ ORGANIZACE 03**

#### ***Poznámky k zadání / zadávací dokumentaci***

- Totožné jako v případě organizace 01 a 02.

#### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Školení je zde součástí projektu zavádění modelu hodnocení podle kompetencí (naše metodika).
- Hodnocení dříve probíhalo pouze nahodile; zaměření víceméně jen na výkon a výsledky.
- Součástí školení je i podrobné představení hodnotícího SW (nutno zřídit si fiktivní účet!).
- Účastníci mají rozdílnou úroveň znalostí. Doprovodným cílem je „srovnávání laťky“.
- Mají velká očekávání. Budou chtít co nejvíce praktických příkladů a návodů „jak na to“.

#### ***Postřehy/poznámky z realizace***

##### *Úvod (seznámení s programem, tématy a cíli vzdělávání)*

- Bez větších zkušeností.
- Zaměřit se na propojení výkonu s kompetencemi (momentálně většinu zajímá jen výkon).

##### *Seznámení s kompetenčním modelem organizace*

- Navrhnout rozšiřující školení na téma „pracovní seniorita“. Stále se soustředí jen na výkon.

##### *Seznámení s modelem hodnocení zaměstnanců podle kompetencí*

- Bez poznámek.

##### *Seznámení s logikou a používáním hodnotících škál*

- V budoucnu možná něco ke kalibraci.

##### *Seznámení s postupem realizace hodnocení a hodnotícího pohovoru*

- Zaměřovat se především na užitečnost „sebehodnocení“.

##### *Seznámení s administrativními požadavky (formuláře, průvodní software, termíny)*

- Termíny ještě nemají stanovené.

##### *Praktická ukázka vzorového hodnotícího pohovoru*

- Příště při zavádění hodnocení rozšířit alespoň o dvě další ukázky (delší časová dotace nutná!).

##### *Zodpovídání dotazů ze strany účastníků*

- Bez poznámek.

##### *Závěr (reflexe programu, lektora, tématu)*

- Doporučit školení k pracovní senioritě – pokud možno zapojit i ředitele firmy.



## **7 INSPIRATIVNÍ LEADERSHIP – PROFIL VZDĚLÁVACÍ AKCE**

Inspirativní leadership neslouží k dosahování zisku nebo věhlasu, ale k tomu, aby lidé chtěli dávat život věcem kolem sebe a aby jim to dávalo smysl. To je největším úkolem leaderů. Síla skutečných vůdců nespočívá v jejich postavení či moci, ale v něčem, co vychází z nich samotných. Jde o odhodlání, inspirativnost, schopnost dávat věcem kolem sebe, a proto i následovatelům, smysl. Vůdci, kteří si uvědomují, že jejich poslání spočívá v budoucnosti toho, proč pracují, a ne v budování vlastního kultu osobnosti či tvorbě „úspor na stáří“, se poznají podle toho, že připravují svět na situaci, kdy už tu nebudou. Skutečné mistry poznáte podle toho, že hledají učně, kteří mají potenciál k tomu, aby je samotné překonali.

### **ANOTACE**

#### ***Obecný záměr / cíl vzdělávací aktivity***

Obecným cílem této akce je zprostředkovat účastníkům poznání, jak leadership ovlivňuje vedení lidí v pozitivním i negativním slova smyslu. Cílem je, aby si uvědomili rizika leadershipu postaveném na jediném vůdci a mytizaci jeho osoby a myšlenek. V ideálním případě má osvěta zprostředkovávaná tímto seminářem aktivně přispět k omezení nekritické moci a manipulace ve společnosti.

#### ***Specifické cíle vzdělávání***

Specifickým cílem je osvěta v oblasti tzv. hodnotového leadershipu, který se zaměřuje na vedení založeném na sdílení hodnot, integritě a odmítání vůdcovství jako novodobého kultu managementu. Účastníci by měli znát rizika leadershipu, mytizace leaderů a leadershipu postaveném na jediném nenahraditelném vůdci. Měli by umět posoudit rizika různých koncepcí leadershipu a spatřovat hodnotu v myšlence inspirativního namísto normativního vedení.

#### ***Osnova programu***

1. Úvod (představení a úvodní skupinová debata)
2. Stručný exkurz do teorie leadershipu
3. Vlastnosti uznávaných leaderů
4. Síla a temné stránky leadershipu (od pastýře k diktátorovi)
5. Možná cesta – Hodnotový leadership
6. Zodpovídání dotazů ze strany účastníků
7. Závěr (reflexe programu)

#### ***Formy a metody***

Přednáška v kombinaci se skupinovou diskusí, výklad, skupinová reflexe.

#### ***Informace o časové dotaci vzdělávací akce***

Akce bude realizována v čase od 9:00 do 15:00 (včetně přestávek).

## **8 INSPIRATIVNÍ LEADERSHIP – PŘEPIS ZÁZNAMŮ Z DOTAZOVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ**

**Poznámka realizátora výzkumu:** Přednáška „Inspirativní leadership“ byla ve sledovaném období realizována třikrát. V jednom případě se jednalo o otevřenou akci, na kterou se mohl přihlásit kdokoli. Jejím účelem byly primárně osvěta a sekundárně získání kontaktů na nebo aktivizace kontaktů s účastníky (zadavatelem byla poradenská společnost). V ostatních dvou případech se jednalo o akce uzavřené. Zadavatelem zde byla v jednom případě soukromá podnikatelská organizace ve druhém případě obecně prospěšná společnost.

### **VEŘEJNÁ PŘEDNÁŠKA**

11 účastníků

#### **Úvodní dotazování**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- 8 x Především se posunout dál ve vedení lidí.
- 3 x Jsme tu nejen kvůli tématu, ale hlavně kvůli pozitivním referencím na lektora.
- 2 x Téma leadershipu je možná trochu přeceňované, nicméně osobní zkušenost s lektorem z předcházejících akcí je taková, že nás zajímá jeho úhel pohledu.
- 1 x Silný leader je podle mě klíčovou podmínkou úspěchu firmy, proto se jím chce stát.
- 1 x Naše firma už několik let využívá stále stejnou vzdělávací agenturu. Téma leadershipu je v jejich podání trochu jednostranné, proto se chci podívat, jestli existují i jiné pohledy.

*Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- 9 x Nějakou inspiraci, když se to jmenuje inspirativní leadership, osvěžení a jiný pohled.
- 2 x Hledáme vhodného lektora na toto téma pro naši firmu. Přišli jsme se podávat na vás.
- 2 x Stále poslouchám o tom, jak se poučit od Jobse, Forda, Welche, ale je to „na jedno brdo“ a nepropojitelné s mojí vlastní situací. Chci něco jiného, než říká mainstream.
- 1 x Získat další argumenty, abych přesvědčil naše manažery, že vedení lidí je víc než jen cukr a bič.
- 1 x Chci zlepšit své vlastní lídrovské kompetence.
- 1 x Určitě nechci poslouchat o tom, že každý manažer musí být leader.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- 7 x Jde především o to, aby byl sám lektor inspirací.
- 3 x Chceme různé pohledy, a nejen jedno dogma.
- 2 x Bude mi úplně stačit, když budete stejný jako na předchozích akcích.
- 1 x Klíčové je, aby měl lektor kritický odstup a nevnucoval jedinou alternativu.
- 1 x Hlavně žádné zkratky.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- 10 x Poslouchat, zapojovat se a hledat cesty, jak získané znalosti a informace využít.
- 2 x Hodně se ptát a přemýšlet.
- 1 x Já si musím hlavně všechno zapsat, protože jak to neudělám ...

***Závěrečné dotazování***

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- 9 x Leader nesmí být nedostižný mýtus, ale inspirací pro jiné a jejich životy.
- 5 x Je nebezpečné vše opírat o jediného vůdce.
- 5 x Rozbor výsledků šetření „Vlastnosti uznávaných leaderů“.
- 2 x Myšlenka hodnotového leadershipu.
- 1 x Jsem rád, že nejsem jediný, kdo považuje leadership za něco, co může být i velmi nebezpečné.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- 4 x Budu víc hledat svou vlastní autentickou cestu.
- 3 x Nevnímám něco zásadně jinak, jen to, co zaznělo v mnoha případech potvrdilo mé názory.
- 2 x Ještě víc jsem si uvědomil, jak často nasloucháme jednoduše znějícím nesmyslům.
- 2 x Více si uvědomuji, jak moc je důležité podobné myšlenky šířit, a že je to i má odpovědnost.
- 2 x Zcela bez reakce.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- 6 x Rozbor jednotlivých témat z různých perspektiv. Umožnilo to pochopit podstatu.
- 5 x Fungoval přístup a přehled lektora a jeho podání a osobnost.
- 4 x Dobrá je možnost společně debatovat o tématu.
- 1 x Občas zahlcovalo množství informací.
- 1 x Nestíhal jsem si zapsat všechny ty knížky a odkazy, o kterých byla řeč.
- 1 x Za mě fungovalo všechno.

## **SOUKROMÁ ORGANIZACE**

10 účastníků

### **Úvodní dotazování**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- 5 x Jde hlavně o to, abychom se zlepšili / posunuli v práci s lidmi.
- 3 x Firma roste, a tak roste i potřeba toho, abychom zvládali své lídrovské role.
- 2 x Cílem je udržet si stávající zaměstnance, a to bez kvalitního vedení nejde.
- 1 x Nevím, co je cílem, ale nechám se překvapit.

*Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- 5 x Chci lépe zvládat roli leadera.
- 5 x Když se jedná o Inspirativní leadership, tak chci nějakou inspiraci.
- 3 x Chci vytvářet motivující prostředí pro svoje lidi.
- 3 x Zajímá mě, jak rozvíjet své vlastní kompetence leadera (1 navíc poznamenal: „a jde to vůbec?“).
- 2 x Hlavně něco nového.
- 1 x Osobně dnes nemám žádný cíl, možná přežít.
- 1 x Nechci poslouchat povídačky o tom, jak je potřeba být jako Steve Jobs.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- 4 x O lektorovi jsme slyšeli od svých kolegů, a tak počítáme s promyšleným obsahem a zajímavým výkladem. To bude bohatě stačit.
- 3 x Doufáme, že se nebude jednat o suchou teorii bez propojení s realitou.
- 3 x Úlohou lektora je především přinést něco nového a užitečného.
- 2 x Snad mi někdo konečně vysvětlí, proč se kolem leadershipu nadělá tolik „círátů“.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- 6 x Jde především o naslouchání a zapojování.
- 2 x Je důležité zeptat se, když nebudou rozumět nebo se ozvat, když nebudou souhlasit.
- 1 x Nevím.
- 1 x Jsem tu, a to by mělo stačit.

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- 6 x Leadership postavený na jediném člověku je nebezpečný pro něj i pro firmu.
- 4 x Výstupy šetření „Vlastnosti uznávaných leaderů“.
- 4 x Hodnotový leadership.

- 3 x Všude se jen řeší, že je potřeba z lidí dostat to nejlepší, ale je to jen zlomek toho o co jde. Navíc to může být někdy pěkně nebezpečné, kvůli manipulaci, špatnému odhadu, nezodpovědnosti...
- 1 x Bez reakce.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- 3 x Asi teď budu vnímat různé známe leadery v trochu jiném světle.
- 2 x Asi všechno vnímám podobně jako na začátku.
- 2 x Více vnímám význam hodnot a etiky- Ne že by to dříve nebylo důležité, ale asi ne tolik..
- 2 x Už si nemyslím, že leadership se týká víc topmanagementu než mě.
- 1 x Bez reakce.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- 5 x Zapojování do debaty především o hodnotách a vlastnostech leaderů.
- 4 x Fungovala důvěryhodnost, přesvědčivost a charisma lektora.
- 3 x Příklady z obyčejných firem, a nejen pořád Microsoft, Google atp.
- 2 x Mělo to spád, a to i přesto, že to nebylo jednoduché téma.
- 1 x Mě moc neberou příklady z počítačových firem.

## **OBECNĚ PROSPĚŠNÁ SPOLEČNOST**

10 účastníků

### **Úvodní dotazování**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- 4 x Bez reakce.
- 2 x Chtějí nás naučit, jak být leaderem bez peněz.
- 2 x Cílem je zlepšit naše dovednosti ve vedení.
- 1 x Já jsem tady, protože mi přišla pozvánka a šéf se poslouchat musí.
- 1 x Asi nás přesvědčit, že i my máme být leaderem.

*Jaký je Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- 5 x Chci nějakou inspiraci, když tomu říkáte inspirativní leadership.
- 3 x Zlepšit se v manažerské práci.
- 3 x Hlavně jak motivovat lidi bez peněz.
- 2 x Chci se dozvědět, jaký to má vlastně smysl.
- 2 x Chci, aby to nebyla ztráta času.
- 1 x Nechám se překvapit.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- 6 x Sám musí být inspirativní.
- 3 x Určitě nechci poslouchat nějaké moderní komerční pohádky.
- 2 x Musí mít respekt k tomu co děláme.
- 1 x Musí vědět o čem mluví.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- 10 x Přemýšlet.
- 6 x Naslouchat a případně se ptát.
- 3 x Neskočit na lep.

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- 7 x Hodnotový leadership.
- 4 x To, že to nesmí stát na jediném člověku.
- 4 x Potvrdilo nám to, že peníze nemůžou být všechno.
- 3 x Mně se hlavně líbilo to o tom nebezpečném mytizování.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- 5 x Asi všechno komerční není automaticky nepoužitelné.
- 3 x Všechno je to především na nás, spoléhat se na to, že vše zařídí náš vlastní šéf je neodpovědné.
- 1 x Nic se u mě nezměnilo.
- 1 x Nevím, musím si to promyslet.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- 8 x Leadership postavený na hodnotách nás zaujal.
- 6 x Skvěle fungoval lektor. Přesvědčivý, občas hodně přímočarý, ale rozhodně sám srdcař.
- 2 x Ne všechny komerční příklady jsou u nás použitelné.

## **9 INSPIRATIVNÍ LEADERSHIP – PŘEPIS PRACOVNÍCH POZNÁMEK LEKTORA**

### **VEŘEJNÁ PŘEDNÁŠKA**

#### ***Poznámky k zadání / zadávací dokumentaci***

Předmětem přednášky je především osvěta v oblasti vztahu společnosti k vůdcovství. V současné době lze zaznamenat vzestup budování kultů osobnosti ve vedení států, politických stran, různých občanských hnutí a v organizacích veřejného i soukromého charakteru. Populárně naučná literatura vydávající se za literaturu odbornou předkládá lidem díla životopisného charakteru, která představují různé vůdčí osobnosti politického, kulturního, náboženského i podnikatelského světa. Vznikají desítky přednáškových a vzdělávacích akcí, které propagují, často velmi nekriticky úspěšné podnikatele coby vzor moderního leadera, vizionáře a budovatele nového řádu. Cílem semináře je vytvořit protiváhu tomuto rizikovému trendu. Dle obecného zadání mají účastníci pochopit význam leadershipu v ovlivňování a vedení lidí a uvědomit si rizika leadershipu postaveném na jediném vůdci a mytizaci jeho osoby a myšlenek. To by mělo sloužit k ovlivnění změny postojů a hodnot ve vztahu k neadekvátní glorifikaci a budování kultu osobnosti novodobých leaderů.

#### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

Kromě osvěty je cílem získání kontaktů v různých organizacích, které by umožnily představované myšlenky šířit dál uvnitř různých firem a veřejných organizací.

#### ***Poznámky/postřehy z realizace***

##### *Úvod (představení a úvodní skupinová debata)*

- Hodně lidí je tu na základě referencí. Zjistit o přestávce od koho a co jim kdo řekl.
- Tři lidé se ptali, jak je možné že taková akce má, tak malou propagaci. Předat informaci MKT!

##### *Stručný exkurz do teorie leadershipu*

- Bez poznámek

##### *Vlastnosti uznávaných leaderů*

- Poslat účastníkům odkaz na výstupy šetření. Zaujalo je to.
- Pro případná pokračování vložit do materiálů odkaz (QR) na stránky s výstupy šetření.

##### *Síla a temné stránky leadershipu (od pastýře k diktátorovi)*

- Zafungovalo a zaujalo.
- Zaslat odkazy na literaturu.



### *Možná cesta – Hodnotový leadership*

- Pro případná pokračování připravit více o fungování hodnot.
- Zamyslet se nad samostatnou akcí na toto téma.

### *Zodpovídání dotazů ze strany účastníků*

- Bez poznámek.

### *Závěr (reflexe programu)*

- OK, kromě opakovaného popichování od 4 účastníků, proč jsme to víc nepropagovali, a že by to měla být akce ne pro 11, ale minimálně pro 100 účastníků.
- Zjistit do budoucna možnost zrealizovat „turné“ s tímto tématem po ČR případně SR se zapojením různých VŠ.

## **SOUKROMÁ SPOLEČNOST**

### ***Poznámky k zadání / zadávací dokumentaci***

Totožné jako v případě veřejné přednášky.

### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Zadavatel má osobní zájem o „nabourání“ představy některých manažerů o tom, co je a není leadership a o co by v něm měli usilovat.
- V části účastníků zadavatele spatřuje potenciál k budoucím vůdcovským rolím a chtěl by, aby zavnímali význam a odpovědnost takové role nejen v manažerském, ale také etickém rozměru.

### ***Poznámky/postřehy z realizace***

#### *Úvod (představení a úvodní skupinová debata)*

- Velká část to vnímá jako další školení manažerských dovedností; Rozebrat více obsah a cíle!
- Příště nepodcenit informační kampaň před akcí.

#### *Stručný exkurz do teorie leadershipu*

- Příště trochu zkrátit a zaměřit se víc na myšlenky než na myslitele.

#### *Vlastnosti uznávaných leaderů*

- Tohle funguje.

#### *Síla a temné stránky leadershipu (od pastýře k diktátorovi)*

- Tohle zabralo.

### *Možná cesta – Hodnotový leadership*

- Bez poznámek.

#### *Zodpovídání dotazů ze strany účastníků*

- Zpracovat návrh na navazující program – něco jako hodnotový coaching.

#### *Závěr (reflexe programu)*

- Až na jednoho (R.D.) všichni nakonec OK.
- Zpracovat ten návrh na „hodnotový coaching“.

### **OBECNĚ PROSPĚŠNÁ SPOLEČNOST**

#### ***Poznámky k zadání / zadávací dokumentaci***

Totožné jako v případě veřejné přednášky a akce pro soukromou společnost.

#### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Část manažerů této organizace považuje vůdcovskou roli za něco, co patří do komerčního světa nebo politiky, ale u nich je to kontraproduktivní. Neuvědomují si, že v neziskovém sektoru je osobnost vedoucího a jeho schopnost vést možná důležitější než v sektoru komerčním.
- Nesmí jim být dávány za příklad „problematických“ leaderů lidí z komerčního světa a politiky, z principu je totiž většina považuje automaticky za problematické všechny (nemají rádi komerční a mocenský pohled na svět). Je potřeba uvádět i příklady z „jejich světa“ (Ghándí, King, Matka Tereza ...).

#### ***Poznámky/postřehy z realizace***

##### *Úvod (představení a úvodní skupinová debata)*

- Hlavně klid.

##### *Stručný exkurz do teorie leadershipu*

- Osvědčují se příklady z domova důchodců a dětského domova. Pro podobné organizace rozšířit například o systém vzdělávání Navahů coby „dábelské dobro“.

##### *Vlastnosti uznávaných leaderů*

- Bez poznámek.

##### *Síla a temné stránky leadershipu (od pastýře k diktátorovi)*

- Příště u podobných organizací obezřetněji ve věcech náboženských.

##### *Možná cesta – Hodnotový leadership*

- Hodně to zaujalo – navrhnout rozšiřující program.

*Zodpovídání dotazů ze strany účastníků*

- Poslat odkazy na úspěšné projekty v jejich branži.
- Navrhnout realizaci individuálního coachingu za výrazně sníženou cenu (maximálně tak PHM).

*Závěr (reflexe programu)*

- Bez poznámek.

## **10 INDIVIDUÁLNÍ COACHING – PROFIL VZDĚLÁVACÍ AKCE**

Coaching je metodou vzdělávání založenou na dialogu mezi rovnocennými partnery. Cílem tohoto dialogu je reflektovat potřeby a požadavky učícího se člověka a směřovat k nalezení řešení jeho potřeb a problémů. Proto, aby mohl optimálně fungovat, musí mít komunikační partneři k sobě vzájemnou důvěru a respekt. Měl by to být dialog, který při zachování úcty a pokory provokuje myšlení, podněcuje tvořivost a inspiruje k maximalizaci osobního i profesního potenciálu.

Vzdělavatel (coach) je v procesu učení především partnerem, mediátorem řešených problémů a alternativních řešení. Spíše než poradcem, je coach průvodcem toho, kdo se učí a tím kdo dohlíží, aby se heuristický dialog, o který v coachingu jde, neproměnil v jednostranné mentorování a poskytování přímých návodů „jak na to“. Coaching v našem pojetí využívá aktuálních poznatků transakční analýzy, logoterapie, behaviorismus a integrální andragogiky.

### **Poslání a cíle coachingu**

Coaching jako vzdělávací metoda je založen na předpokladu, že pro rozvoj toho, kdo se učí je klíčové především jeho vlastní objevování a poznávání, osobní prožitek a hledání individuální cesty a vlastní strategie k zvládnání výzev a úkolů, se kterými se setkává. Cílem tohoto pojetí je vzdělávání skrze a v rámci specifického dialogu, který respektuje nejen obecný kontext ale také individuální situaci a potřeby toho kdo se učí. Ovlivňovány tak nejsou pouze znalosti, dovednosti a postoje, ale často i osobnost a individualita toho kdo se učí.

Coaching neposkytuje mentorské rady a návody k řešení, ale je metodou, která umožňuje tomu, kdo se učí, pomocí specifického dialogu, objevovat jedinečná, autentická řešení, jejichž hodnota pro toho, kdo se učí je umocňována osobním prožitkem objevování vlastní cesty.

V rámci coachingu mohou být plněny různorodé cíle vzdělávání. V případě nabízeného řešení jde především o rozvoj sociálních kompetencí, manažerských a vůdcovských kompetencí, rozvoj integrity a sebeřízení vzdělávaných skrze zlepšování sebereflexe, sebedůvěry a sebevědomí.

### **Organizační rámec**

Coaching lze realizovat v podobě indoor a outdoor.

**Indoor coaching** je realizován ve vnitřním, případně městském prostředí. Protože je indoor coaching určen k intenzivnímu řešení konkrétních úkolů, je maximální rozsah realizace v jednom dni pro jediného člověka 2 x 120 minut s minimálně 60-ti minutovou přestávkou.

Setkání má zpravidla následující průběh:

1. Úvod (pokud možno neformální) a stanovení tématu, které má být řešeno
2. Identifikace problémové situace (potřeby vzdělávání)

3. Rozbor problémové situace
4. Rozbor postojů, názorů a vnímání ze strany učícího se jedince
5. Rozbor možných řešení a alternativ jejich pravděpodobných dopadů
6. Reflexe uvědomění si vlastní pozice, role a úkolů

**Outdoor coaching** nebo také „koučování poutí“ je forma, která je realizována v přírodě (nejčastěji v turisticky atraktivní oblasti). Outdoor coaching je určen především, k řešení širších, často i osobních témat „koučovaného“. Propojení individuálního kontaktu s „koučem“ v netradičním prostředí může mít výrazný vliv na: ochotu k otevřené komunikaci, usnadnění internalizace a následné integrace poznatků, postupů a postojů do individuálního myšlení „koučovaného“. Interaktivita prostředí navíc usnadňuje retenci prožitků a poznatků v paměťové struktuře.

## **11 INDIVIDUÁLNÍ COACHING – PŘEPIS ZÁZNAMŮ Z DOTAZOVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ**

**Poznámka realizátora výzkumu:** Časová dotace pro každého z účastníků sledovaného vzdělávání (tři manažeři) byla 15 hodin (10 setkání po 1,5) hodině. K informačnímu nasycení postačily v jednom případě záznamy ze dvou a ve dvou případech ze tří realizací („sezení“). V rámci realizované analýzy nebyly v rámci ostatních realizací zaznamenány žádné nové či nekorespondující informace a zjištění, která by byla pro tuto typologickou analýzu relevantní.

V případě této vzdělávací aktivity nebyl vzhledem k jejímu charakteru stanovována pevná osnova. Konkrétní obsah a zaměření vzdělávání je totiž v rámci této aktivity formulován v rámci každé realizace. Pro získání odpovědí na otázky z úvodu vzdělávání byly využity vždy záznamy z první realizace. Záznamy z realizací dalších byly využity pro doplnění informací a nasycení informační základny. Úvodní otázka „Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?“, byla položena pouze v případě prvního setkání (realizace). Byla součástí úvodního seznámení. V případě setkání dalších byla už stejná otázka kvůli nadbytečnosti vynechávána a byla použita rovnou druhá otázka: „Jaký je Váš osobní cíl; Co si dnes ideálně chcete odnést a co určitě ne?“ Ta sloužila i identifikaci témat a potřeb, které měly být v rámci daného setkání debatovány a ideálně vyřešeny. Z těchto důvodů jsou odpovědi na první otázku uvedeny pouze jednou na začátku níže uvedeného přepisu záznamů reakcí na dotazování.

### **SOUKROMÁ SPOLEČNOST 01**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- Nemyslím si, že to má nějaký konkrétní cíl.
- Obecně bych měla zlepšit své manažerské kompetence, aby mě lidi víc brali.
- Šéf říkal, že by nebylo od věci nechodit na hromadné akce, ale probrat s vámi své konkrétní potřeby.
- Chci, aby mě mé okolí víc respektovalo. To, že jsem nikdy nepracovala v takhle velké firmě přeci neznamená, že nemám zkušenosti.

**Realizace 01.1 (září 2019)**

#### **Úvodní dotazování**

*Jaký je dnes Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- Bylo fajn pochopit, proč mě tolik lidí neposuzuje podle toho, co umím, ale podle toho, co mám v CV.
- Možná bych potřebovala pomoci s tím, jak na některé lidi. Jak je přesvědčit, jak se prosadit.

*Jakou úlohu v tom mám já (coach); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- Nemám s coachingem zkušenost, tak uvidíme, kam to bude směřovat.
- No, já si hlavně myslím, že máte zkušenosti, které mi můžete předat, ale na druhou stranu, jsou to vaše zkušenosti, a tak nevím, jestli zapadají do toho, co řeším já.

- Asi bych vám měla něco popsat a pak zjistit, jak to vidíte vy. Nebo to bude jinak?

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- Asi bych především neměla čekat, že vše vyřešíte vy. To navíc, jak mi říkal šéf, není vaše role. Musím mluvit, ptát se, naslouchat a přemýšlet, tak nějak to nechat plynout ...

#### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- Ono se nedá říct zaznělo. Spíš, na co jsem díky povídání s vámi přišla. Podle mě musím hlavně pracovat na svém sebevědomí a netlačit zbytečně na pilu, když mě hned všichni neposlouchají.
- Taky bych měla omezit argumenty typu „v minulé práci jsme to dělali tak, a tak nebo jinak“. Příliš tím nahrávám k reakci typu: „ale tahle firma je jiná“.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- Myslela jsem si, že to bude snazší. Sice jsem říkala, že nechci radit, ale nějaké rady jsem ve skutečnosti očekávala.
- Rozhodně budu vnímat jinak to, co mám od dalších sezení očekávat.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- Podle mě funguje to, že se ptáte na detaily tak dlouho, až sama přijdu na to, co je na tom „divné“.

#### **Realizace 01.2 (leden 2020)**

##### **Úvodní dotazování**

*Jaký je dnes Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- Čeká mě důležité jednání s vedoucími všech středisek k plánům na příští sezónu. Potřebovala bych probrat to, jak se na to vlastně připravit, abych dosáhla toho, co potřebuji.
- Zároveň se při tom jednání nechci cítit úplně trapně.

*Jakou úlohu v tom mám já (coach); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- Já vím, že se mě budete zase hlavně ptát, a to je v pořádku. Pokud bych se však dozvěděla i to, jak se třeba na podobné věci připravujete vy, byla bych vděčná.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- Od minule vím, že hlavně nemám čekat, že mi poradíte a musím si na to přijít víceméně sama. Takže hlavně musím přemýšlet nad tím na co se ptáte a správně vám to popsat, tedy vlastně i sama sobě.

#### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- Uvědomila jsem si, že nemám objektivní důvod k tomu cítit se trapně. Je to jen v mé hlavě.
- Hlavně nesmím začínat tím co chci já, ale tím, co chtějí / potřebují oni.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- Myslela jsem si, že odsud odejdu s potvrzením toho, že přece musí pochopit... teď vím, že tedy rozhodně nemusí...

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- Fajn byly příběhy z vaší praxe no a samozřejmě to vaše ptaní, ale občas jsem se opravdu zapotila...

## **SOUKROMÁ SPOLEČNOST 02**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- Nikdy jsem nebyl manažer, spíš specialista a to stačilo, ale teď to nějak nefunguje. Teď, co jsem rok na židli ředitele, se ode mě očekává víc řídicí činnosti, ale já na to moc nejsem.
- Potřebuji celkově přenastavit svůj přístup k řízení lidí, abych toho neměl tolik.

**Realizace 02.1** (prosinec 2020)

#### **Úvodní dotazování**

*Jaký je dnes Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- Pro začátek by stačilo, abych si udělal jasno v tom, co mám dělat já a co jiní.

*Jakou úlohu v tom mám já (coach); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- Tak já doufám, že mi poradíte.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- Celkově se přiznám, že vůbec netuším, ale asi se hlavně budu ptát a poslouchat co říkáte.

#### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- To, že cesta, kterou si zvolím sám se opouští hůř než cesta, kterou mi určí nebo doporučí někdo jiný.



- No hlavně se musím zbavit minimálně třetiny věcí – toho co dělám za jiné – ale bude to těžké.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- Překvapilo mě, že se nedozvím žádné postupy za první, za druhé, za třetí. Přiznám se, že mě to trochu štválo, ale už začínám rozumět tomu proč je to asi lepší cesta.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- To vaše ptaní a rozebírání věcí do hloubky. Ale musím přiznat, že je to vyčerpávající.

**Realizace 02.2** (květen 2021)

### **Úvodní dotazování**

*Jaký je dnes Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- Chtěl jsem s vámi probrat čtyři své přímé podřízené a ideálně přijít na to „jak na ně“.

*Jakou úlohu v tom mám já (coach); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- Tak asi zase to vaše ptaní. Nicméně občas by se hodila i nějaká „nápověda“.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- Přemýšlet o tom co říkáte a tom co říkám já sám.
- No, a hlavně být otevřený.

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- Úplně všechno bylo důležité. Začal jsem ty lidi vnímat úplně v jiné perspektivě. Dá se v tom udělat systém.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- Nebudu ztrácet čas s Jakubem. Nechtěl jsem si to přiznat, ale jak jsem tak sebe poslouchal, je jasné, že ho musím co nejdříve nahradit. Bude to těžké, ale je to rozhodně potřeba, nejen kvůli mně a práci, ale také kvůli kolegům.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- Opět fungovaly vaše chytré otázky.
- Nicméně i ten konkrétní rozbor možných řešení situace v expedici považuji za užitečný.
- Stále se mi moc nezdá, že bych měl Pavle nechat víc činností, ale asi mi nic jiného nezbude.

### **Realizace 02.3 (červenec 2021)**

*Jaký je dnes Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- Příští čtvrtek mám jet do Prahy na představenstvo. Chtějí probrat nové logistické standardy a plánovanou změnu hlavního dopravce. Ještě nikdy jsem na představenstvu nebyl, tak bych to chtěl probrat, abych věděl, na co se připravit a jak.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- Tak věřím, že mi řeknete něco o tom, jak k tomu přistupovat. Dneska bych potřeboval nejen otázky, ale také nějaké konkrétní rady a doporučení.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- Asi jako minule...
- Víte, hlavně jsem vám chtěl říct, že pokaždé po našem sezení mám hlavu jak pátrací balón. Tak nějak se s vámi učím jako vařit, ale kdybych od vás dostal rovnou nějaký osvědčený recept, bylo by to snazší. No, jo, ale takhle to asi nefunguje, to bych si to někde mohl rovnou jenom přečíst...

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- Musím předělat prezentaci. Hlavně stručné jednoduché zdůvodnění a argumenty pro a proti.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- Myslel jsem, že jde hlavně o to, abych jim to pořádně do detailu vysvětlil, ale je to jinak.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- Historky z různých prezentací, které jste zažil, a hlavně jejich následné rozebrání. To bylo super. Sice jsem zase nedostal žádnou konkrétní radu – instrukci, ale už si to alespoň dovedu víc představit.

### **OBEČNĚ PROSPĚŠNÁ SPOLEČNOST**

*Proč jste tady; Co je podle vás cílem této akce?*

- Coaching mi doporučil kolega z partnerské nadace. Před časem na jednom vašem otevřeném semináři, zaujal jste mě, tak jsem s tím oslovil vás.
- Jsem přesycený příruček, přednášek rádoby chytrých knížek.
- Myslím, že promyšlená debata s někým, kdo má zkušenosti, ale na druhou stranu není postižený našim oborem by mě mohla posunout dál, a nejen v managementu.

### **Realizace 03.1** (listopad 2018)

*Jaký je dnes Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- Hned na úvod nemám jednoduché téma. Jsme závislí na veřejných dotacích, zdrojích od zřizovatele a soukromých donátorech. Veřejná dotace na letošní příští rok je o tři miliony nižší než loni a my jsem s tím nepočítali.
- Chtěl bych diskutovat možnosti co s tím. Víím, že to za mě nevyřešíte, ale když se o tom bavím u nás, tak se pořád točíme v kruhu morálních apelů a nářků. Je to sice pravdivé, ale nepomáhá to.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- Chtěl bych slyšet jiný, „nepostižený“ pohled na věc.
- Taky bych možná potřeboval rozebrat vzniklé potíže bez emocí.
- Určitě nechci poslouchat co mám nebo co určitě nemám dělat.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- Upřímnost a otevřenost.

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- Nejdřív musím s kolegy probrat co všechno s tím co máme můžeme v příštím roce dělat a potom teprve řešit, co dělat nemůžeme.
- Taky mi zněla dobře možnost zaktivizovat donátory. Kdybyste se mě na to nezeptal, vůbec bych nad tím nepřemýšlel.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- Asi nevnímám něco zásadně jinak, ale spíš se mi rozšířily obzory. Třeba to s dobrovolnictvím v marketingu nebo účetnictví mě vůbec nenapadlo.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- Předčilo to celé moje očekávání. Otevřelo mi to víc očí a zároveň jsem díky vašim otázkám objevil úplně jiné cesty řešení našeho problému.

### **Realizace 03.2** (březen 2019)

*Jaký je dnes Váš osobní cíl; Co si ideálně chcete odnést a co určitě ne?*

- Mám problémy s vedoucím jedné naší pobočky. Je to velký srdcař, ale soustředí se jednostranně na podporu projektů pomoci mimo ČR. Jeho nápady jsou skvělé, ale role jeho pobočky je regionální.

- V našem světě moc takový ten klasický management nefunguje. Přesto bych potřeboval zvolit spíš manažerské řešení. Cílem je totiž realizovat projekty na východní Moravě, ne v Ázerbájdžánu, ale na to on neslyší.

*Jakou úlohu v tom mám já (lektor); Co ode mě očekáváte a co určitě ne?*

- Jak jsem říkal minule, nechci žádné konkrétní návody. Zajímala by mě manažerská perspektiva.

*Jakou úlohu v tom podle Vás máte Vy sami; Jaká je vaše role?*

- No hlavně vám to budu muset co nejvíc vysvětlit, abyste mohl porozumět mému problému. Pak se to doufám bude nenásilně odvíjet v debatě samo jako posledně.

### **Závěrečné dotazování**

*Co z toho, co zde zaznělo považujete za důležité a proč?*

- To, že zapálení a srdce na pravém místě je základní předpoklad, ale samo o sobě to nestačí.
- I u nás, má-li to někam směřovat, je potřeba manažerský přístup; Sice s lidskou tváří, ale určitě manažerský.

*Je něco, co vnímáte jinak, než tomu bylo na začátku, a pokud ano, co?*

- Myslel jsem si, že to mají v komerčních firmách podstatně jednodušší než my. Už si to nemyslím.

*Co během akce/školení/semináře/sezení fungovalo dobře a co méně?*

- Takovéto debaty mě posouvají víc než školení. Ne, že by byla úplně neužitečná, ale když to mohu s někým rozebrat a probrat různé pohledy, to mi pomáhá utřídit si vlastní myšlenky a cesty.

## **12 INDIVIDUÁLNÍ COACHING – PŘEPIS PRACOVNÍCH POZNÁMEK LEKTORA**

### **SOUKROMÁ SPOLEČNOST 01**

#### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Nová manažerka rozvoje (předchozí praxe ve dvou menších firmách). Zde je 11 měsíců.
- Dle zadavatele nemá příliš mnoho zkušeností z takto velké organizace, proto má tendence dívat se na řešení až příliš zjednodušeně („ale tady to prostě takhle nefunguje“).
- Část okolí, včetně podřízených ji nerespektuje: „je nová, nezná to tu a navíc naivní...“
- Klasická školení příliš nefungují, chce si na věci přijít sama.
- Prozatím objednáno 15 hodin (10 sezení po 1,5 hodině).

#### ***Poznámky/postřehy z realizací***

##### **SEZENÍ (ZÁŘÍ 2019)**

- Je to její iniciativa nebo iniciativa jejího šéfa?
- Témata: sebeprosazení, budování autority.
- Chce budovat nebo prosadit svou autoritu?
- Říká, že to nechce, ale občas čeká, že jí dám konkrétní návod.
- Zaměřit se na roli její pozice a její roli na dané pozici.
- Stavět debatu co nejvíc na zkušenostech z minulých působišť (tam se cítí bezpečně)
- Na příště si vybere konkrétní oblast (připomenout se týden před dalším sezením)

##### **SEZENÍ (LEDEN 2020)**

- Téma: příprava na jednání
- Chce jen seznámit se svým řešením nebo ...
- Pracovat s „příběhy z praxe“, ale bez závěru „takhle se to má dělat“. Je důležité společně rozebrat různé situace a pojmenovat to, na co jsme díky nim přišli.
- Příště se zaměřit na zvládání vlastních emocí.

## **SOUKROMÁ SPOLEČNOST 02**

### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Ředitel logistiky (22 let v oboru, 1 rok na pozici ředitele).
- Podle zadavatele nemá příliš vysoké manažerské sebevědomí, a tak raději utíká k operativě. Podřízení toho někdy zneužívají, dělá práci za ně a sám je na pokraji vyhoření.
- Je to velice zdatný a uznávaný odborník, proto ho chce firma podpořit.
- Objednáno 10 sezení (10 x 1,5 h.), která mají být zrealizována do 30.9.2021.

### ***Poznámky/postřehy z realizací***

#### **SEZENÍ (PROSINEC 2020)**

- Hodně unavený člověk.
- Věří opravdu tomu, že se může někam posunout?
- Téma: odpovědnosti, úkoly, role, delegování
- Nedeleguje, protože je příliš hodný nebo protože to neumí nebo ...?
- Není jistý tím, co jeho podřízení zvládnou.
- Nechtělo by to řešit spíš jeho samotného než jen pracovní úkoly? – spojit se se zadavatelem

#### **SEZENÍ (KVĚTEN 2021)**

- Téma: situační přístup, ABCD analýza
- Sklouzává k žádostem o radu „jak na to“ – chce coaching nebo mentoring?
- Chce coaching, ale je to pro něj těžké.
- Často sklouzává k vyprávění o minulosti (dříve to tu bylo jinak ..., dříve dělal Marek ..., za bývalého ředitele ...). Zjistit proč? Neví, co odpovědět nebo zastírá nebo někam utíká...?

#### **SEZENÍ (ČERVENEC 2021)**

- Téma: jednání s představenstvem
- Prezentace je hodně detailní (za hodinu chce zvládnout 50 slidů!)
- Ujasnit si, co je cílem jeho vystoupení!
- Stále chce víc mentorovat než koučovat. Probrat se zadavatelem možnou změnu metody?!

## **OBECNĚ PROSPĚŠNÁ SPOLEČNOST**

### ***Poznámky k realizaci (příprava)***

- Ředitel (podřízení jsou asistent, účetní, personalista a osm vedoucích poboček).
- Společnost se během dvou let rozrostla o šest poboček (záměr zřizovatele) a původní řízení „vždycky se dohodneme“ přestává stačit.
- O vzdělávání v této oblasti si požádal sám – coaching mu doporučil kolega z partnerské nadace.
- Předplaceno 15 hodin (10 setkání po 1,5 hodině).
- Byl na otevření školení pro manažery, ale protože byla převaha účastníků z podnikatelského sektoru, příklady a debaty pro něj byly z příliš jiného světa.
- V neziskovkách se pohybuje od roku 1991. Na vedoucí pozici je od roku 2003.

### ***Poznámky/postřehy z realizací***

#### **SEZENÍ (LISTOPAD 2018)**

- Zúčastnil se nějaké mé otevřené akce??
- S růstem poboček mu to přerůstá přes hlavu jak manažersky, tak komunikačně. V rámci debat se chce nejen učit „manažerství“, ale také argumentaci, aktivnímu zapojování.
- Uvědomuje si své manažerské potřeby, ale nechce školit, spíše inspirovat.
- Téma: snížený rozpočet → změny plánů → komunikace s podřízenými, možná i klienty...
- Přeposlat odkaz na profesní dobrovolnictví!
- Intenzivně naslouchá a hodně si zapisuje – pozor ať to nesklouzne k mentoringu!
- Ke svému oboru přistupuje jako k poslání, skoro až náboženství – opatrně ať mluvíme nejen „o bohu“, ale ať také hledáme cesty k řešení pozemských problémů!

#### **SEZENÍ (BŘEZEN 2019)**

- Téma: svéhlavý kolega a jak ho řešit manažersky
- Od prvního sezení se hodně posunul, už víc odpovědi hledá namísto aby je očekával.
- Musím se podívat na nějakou jejich akci pro inspiraci k našim dobrovolnickým projektům (používají zajímavé metody zapojování lokálních komunit).
- Pro příště budeme debatovat o různých akcích, proč fungují, proč ne, co jim pomáhá, co ne, co z toho při plánování a organizaci jiných...