

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

Profesionalizace jako kategorie vzdělávání

Magisterská diplomová práce

Obor studia: sociologie-andragogika

Autor: Bc. Veronika Nesvadbová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Profesionalizace jako kategorie vzdělávání*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Tímto děkuji vedoucímu diplomové práce, panu doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D., za vstřícnost, ochotu, cenné připomínky a odborné rady, které mi poskytl při zpracování mé diplomové práce. Velké poděkování patří také rodině a přátelům za podporu nejen při psaní, ale v průběhu celého studia. Dále bych chtěla poděkovat účastníkům výzkumu za poskytnuté informace a spolupráci při sběru výpovědí k vypracování empirické části práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Bc. Veronika Nesvadbová</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Sociologie - andragogika</i>
Obor obhajoby práce:	<i>andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Profesionalizace jako kategorie vzdělávání
Anotace práce:	<p>Magisterská diplomová práce se zabývá profesionalizací vzdělavatele dospělého. Cílem práce je analyzovat proces profesionalizace a profesního rozvoje vzdělavatelů dospělých a porozumět možnostem volby jejich vzdělávání. První část práce se zabývá teoretickým ukotvením. Definovány jsou klíčové pojmy práce, jako je profesionalizace, profese, profesní rozvoj a dále jsou uvedeny kroky vedoucí k profesionalizaci povolání. Dále se práce zaměřuje konkrétně na způsoby profesionalizace ve vzdělávání dospělých. Teoretická východiska jsou zakončena kapitolou věnující se školskému vzdělávání v rámci vzdělávání dospělých a uvádí především možné vzdělávací strategie vzdělanostní dráhy jedince a jejich proměny v čase. Po kontextualizaci tematiky je formulována výzkumná otázka s cílem porozumět, jak studenti kombinované formy navazujícího magisterského studia andragogiky</p>

	<p>interpretují své důvody ke studiu a znalosti, dovednosti a postoje získané tímto studiem. K odpovědi na výzkumnou otázku je zvoleno kvalitativní výzkumné šetření, s využitím metody polostrukturovaných rozhovorů. Z analýzy a následné intepretace získaných údajů vyplývá, jak komunikační partneři interpretují důvody volby kombinovaného formy studia andragogiky a jak popisují znalosti a dovednosti získané studiem oboru andragogika.</p>
Klíčová slova:	Vzdělávání dospělých, profesionalizace, celoživotní učení a vzdělávání, formální vzdělávání
Title of Thesis:	Professionalization as a category of education
Annotation:	<p>The master's thesis deals with the professionalization of an adult educator. The aim of this work is to analyse the process of professionalization and professional development of adult educators and to understand the possibilities of their education. The first part deals with theoretical anchoring. Key concepts of work such as professionalization, profession, professional development are defined and steps leading to professionalization of occupations are given. Furthermore, the thesis focuses specifically on the ways of professionalization in adult education. The theoretical basis is concluded with a chapter devoted to school education within adult education and presents primarily possible educational strategies of</p>

	<p>the individual's educational path and their changes in time. After the contextualization of the topic, a research question is formulated in order to understand how the students of the combined form of the follow-up master's degree program in Adult Education interpret their reasons for study and the knowledge, skills and attitudes acquired by this study. To answer the research question is chosen qualitative research, using the method of semi-structured interviews. The analysis and subsequent interpretation of the obtained data shows how the communication partners interpret the reasons for choosing a combined form of study of andragogy and how they describe the knowledge and skills acquired by studying the field of Adult Education.</p>
Keywords:	Adult education, professionalization, lifelong learning and education, formal education
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Ukázka přepisu rozhovoru a kódování
Počet literatury a zdrojů:	50
Rozsah práce:	72 s. (109 860 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod.....	9
1 Profesionalizace	11
1.1 Profese.....	11
1.2 Profesionalizace a další klíčové pojmy.....	12
1.3 Pojetí profesionalizace.....	14
1.4 Profesionalizace povolání	17
2 Profesionalizace ve vzdělávání dospělých	20
2.1 Současná situace vzdělavatele dospělých jako profese	21
2.2 Kompetence andragoga.....	24
2.3 Způsoby profesionalizace andragogické činnosti	26
3 Vzdělávací strategie jako zdroj profesního statusu.....	28
3.1 Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení a vzdělávání.....	28
3.2 Školské vzdělávání ve vzdělávání dospělých.....	33
3.2.1 Andragogická paradigmatata	33
3.2.2 Vzdělanostní společnost	34
3.2.3 Čtyři kultury ve vzdělávání	36
3.3 Syntéza přístupů ve vzdělávání	40
4 Metody a postupy	42
4.1 Výzkumné otázky.....	42
4.2 Etika výzkumu	43
4.3 Metoda výzkumu.....	44
4.4 Výzkumný vzorek.....	45
4.5 Technika sběru údajů.....	46
5 Analýza a interpretace údajů	48
5.1 Interpretace výsledků	49
5.1.1 Důvody ke studiu	50
5.1.2 Proč VŠ?	52
5.1.3 Získané znalosti.....	54
5.1.4 Přínosy studia pro profesi	56
5.1.5 Vysoké požadavky.....	58
5.2 Shrnutí výsledků kvalitativního šetření.....	59
5.3 Diskuze.....	61
Závěr.....	64
Seznam literatury.....	66
Seznam schémat, tabulek a příloh	71

Přílohy 72

Úvod

Předložená magisterská diplomová práce se zabývá tématem profesionalizace ve vzdělávání dospělých. Dnešní moderní společnost se musí potýkat se změnami v mnoha oblastech. Setkáváme se s označením společnosti vědění či znalostní společnosti, kdy charakteristickými prvky takovéto současné společnosti se stávají vědění a informace. Je tedy zřejmé, že vzdělanostní struktura populace zastává důležitou roli. Do popředí se dostává kvalifikovaný jedinec, jako zdroj určitého know-how, na kterého jsou zároveň kladeny čím dál vyšší požadavky v oblasti vzdělání. Co se týče vzdělávání dospělých, je tato činnost stále komplexnější, a proto se neustále zvyšují požadavky na profesionalizaci pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých. Reálně však některé činnosti, a s tím spojené konkrétní role z oblasti vzdělavatelů dospělých, lze v České republice vykonávat i lidmi, kteří nedisponují vysokou úrovní vzdělání, tedy nesplňují všechny prvky, které jsou spojeny s profesí. S ohledem na tento fakt je cílem diplomové práce analyzovat proces profesionalizace a profesního rozvoje vzdělavatelů dospělých a porozumět možnostem volby jejich vzdělávání/učení. Na teoretickou část navazuje část empirická, ve které je formulována výzkumná otázka s cílem porozumět, jak studenti kombinované formy navazujícího magisterského studia andragogiky interpretují své důvody ke studiu a znalosti, dovednosti a postoje získané tímto studiem.

Diplomová práce je členěna do pěti kapitol, které směřují k naplnění cíle práce. První kapitola se zaměřuje na vymezení klíčových pojmů vztahujících se k tématu práce. Mezi takové pojmy je zařazena profesionalizace, profese, profesní rozvoj, dále pojetí profesionalizace a profesionalizace povolání, tedy to, co musí jednotlivá povolání splňovat, aby se stala uznávanými profesemi. Druhá kapitola se zabývá profesionalizací v oblasti vzdělávání dospělých, současnou situací v České republice, kompetencemi andragoga a způsoby jeho profesionalizace. Třetí kapitola se

věnuje vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení a vzdělávání, zejména pak formálnímu vzdělávání ve vzdělávání dospělých. Teoretická část práce je završena proměnami a přístupy ve vzdělávání. Zbývající kapitoly práce jsou zaměřeny empiricky. Zabývají se metodou kvalitativního výzkumného šetření, které je realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Je formulována výzkumná otázka, a dále popsána etika výzkumu, výzkumný vzorek a technika sběru údajů. Poté následuje poslední kapitola práce, ve které je popsán průběh analýzy získaných údajů a následně jsou tyto údaje interpretovány a shrnuty. Práce je zakončena výslednou diskuzí prostřednictvím výsledků výzkumného šetření a teoretických východisek.

Zdroji pro tuto práci jsou informace čerpané z odborné literatury. Mezi hlavní zdroje pro diplomovou práci řadím Despotoviće (2012), Goodeho (1960), Ovesni (2018), Leirmana (1996) či Kellera a Tvrdého (2008).

1 Profesionalizace

První kapitola se zaměřuje na definici klíčových pojmů, které se vztahují k tématu diplomové práce. Nejprve je charakterizován pojem profese, dále se kapitola věnuje profesionalizaci, která je definována z pohledu několika autorů (Hoyle, 1982; Suda, 1996b; Janík, 2010; Despotović, 2012; Jarvis, 2002; Savićević, 2006), poté jsou vymezeny další pojmy jako profesní rozvoj a profesionalita. Další část je věnována pojetím profesionalizace a dále se zaměřím na kroky či vzorce profesionalizace povolání dle Williama J. Goodeho (1960).

1.1 Profese

Klíčovým pojmem související s definicí profesionalizace je profese. Pro profesi jsou dle Millersona charakteristické následující znaky: profese zahrnují dovednosti založené na teoretických znalostech, dovednosti vyžadují přípravu a vzdělávání, profesionálové musí demonstrovat svoji způsobilost absolvováním zkoušky, integrita je udržována dodržováním kodexu chování, služba je pro veřejné blaho a profese je organizovaná (Millerson, 1964, s. 4). Dle sociologického slovníku můžeme o profesi hovořit jako o odbornou přípravou podloženém povolání (Suda, 1996a, s. 852). Širší definice pak uvádí, že *„Profese může být definována jako veřejně uznávaná odborná zkušenost, jako odpovědné, samostatné a předpisy a normami upravené působení v jednotlivých pracovních oblastech nebo povoláních. Podstatou profesí jsou odpovídající znalosti, které jsou z hlediska objemu úctyhodné, z hlediska úrovně vzdělání univerzitní, z hlediska původu teoretické, z hlediska statutu aplikovatelné a z hlediska typu specializované“* (Despotović, 2012, s. 77). Doyle považuje za profesi skupinu lidí, kteří pracují dohromady ve společné praxi s teoretickými znalostmi a etickým kodexem, pro který je potřeba vzdělání a praxe (Doyle, 2016, s. 319). Dále je profese vymežována z různých hledisek. Vašutová charakterizuje tři

základní hlediska, a to sociologické hledisko, které akcentuje společenskou prestiž a výši příjmů, psychologické hledisko, které poukazuje na seberealizaci jedince v profesi, a administrativní hledisko, které upřednostňuje indikátory vykonávaných činností (Vašutová, 2004, s. 12).

1.2 Profesionalizace a další klíčové pojmy

Pojem profese s sebou nese pojem profesionalizace. Význam uvedených pojmů se v uplynulých více než dvou století proměňoval v souvislosti s prodlužováním školní docházky a rozšiřováním počtu středních a vysokých škol. Profesionalizaci definují různí teoretikové odlišně (Hoyle, 1982; Suda, 1996b; Janík, 2010; Despotović, 2012; Jarvis, 2002; Savićević, 2006). Obecně lze říci, že při profesionalizaci jde o zvyšování statusu určité oblasti lidské činnosti (Hoyle, 1982, s. 162). Další autoři (Suda 1996; Janík 2010) nahlíží na profesionalizaci jako na proces. Dle Sudy (1996b, s. 853) je profesionalizace *„proces, během něhož určité zaměstnání nebo pracovní role, které až dosud neplatily za profesi, získávají tento atribut“*. Profesionalizaci jako procesu se dále věnuje Janík, který píše, že pojem profesionalizace označuje proces *„jehož prostřednictvím se určitá oblast lidské činnosti přibližuje kritériím kladeným na profesi“* (Janík, 2010, s. 136). Profesionalizaci lze také označit jako proces, při němž jedinec získává kompetence k výkonu povolání. Tento proces může zahrnovat profesní přípravu, ale počítá především s dlouhodobým získáváním profesních zkušeností (Profesionalizace, 2000, s. 3). Jiní autoři, například Despotović, považuje profesionalizaci za *„transformaci povolání na profesi tím, že získává atributy připisované konkrétní profesi“* (Despotović, 2012, s. 76). Z většiny výše uvedených definic tedy vyplývá, že profesionalizace je proces, při kterém dochází k formování profesí.

Proces profesionalizace, konkrétně v oblasti vzdělávání a učení dospělých, je definován různorodě: jako akt určení kontroly nad zájmovou skupinou v oblasti odborné praxe, jako soubor povinných parametrů (nebo

standardů) a návrh profese shodný s přijatými hodnotami a teoretickými základy, jako je proces strukturální změny vyskytující se v povolání, jelikož rozvíjí své cíle získat uznání veřejnosti statutu profese (Jarvis, 2002, s. 148), nebo jak uvádí Savićević (2006), jako andragogický proces „přlivu znalostí“ do rozvíjející se profese pro podpoření dynamického a zodpovědného výkonu profese. Proces profesionalizace je odrazem hlavních prvků profese, mezi které patří systematická teorie, která je základem pro racionální jednání profesionála a je spojena s vyšší kvalifikací, profesionální autorita založena na znalostech, jež zajišťuje veřejností respektovaný status jedince, dále komunitní sankce neboli moc komunity, kterou je do určité míry regulován počet těch, kteří se stanou profesionály v dané oblasti, etický kodex a profesionální kultura, v níž jde o subkulturu nositelů dané profese vzhledem ke kultuře širší společnosti (Havlová, 1996, s. 26-28). Ovesni dodává, že tyto atributy jsou vnímány prostřednictvím sociálních podmínek, tradic, rozvoje vysokých škol, vědeckého/znalostního základu ve specifickém oboru, kultury atd. (Ovesni, 2018, s. 23). Autoři z území bývalé Jugoslávie (Bulatović, 1983; Jelenc, 2000; Krajnc, 1971; Savićević, 1965) nahlíží na proces profesionalizace v oblasti vzdělávání a učení dospělých jako na dynamický sled propojených znalostně a kontextově orientovaných faktorů. Ovesni (2018) se opírá o širší studie procesu profesionalizace v posledních deseti letech (Lattke, 2016; Despotović, 2010; Ovesni, 2009; Možina, 2011; Žiljak, 2011), které vyzdvihly fakt, že andragogové mají typické role, odlišné pracovní úkoly a že potřebují různou speciální profesní přípravu, která je založena na přesných vědeckých poznatcích. Navíc, zjištění výše uvedených výzkumů naznačují, že profesionalizace v oblasti vzdělávání a učení dospělých je trvajícím procesem a že standardizace profesního výkonu je nutná, stejně jako pokračující profesní vzdělávání skrz mechanismy podmíněné profesními asociacemi, stabilní systém kariérního rozvoje, a profesní autonomii, která pramení ze sociálního uznání profese (Ovesni, 2018, s. 32).

Od pojmu profesionalizace je důležité odlišit pojem profesní rozvoj. Na jejich možnou záměnu upozorňuje Mužík, který uvádí, že „*Profesionalizace vyjadřuje zvyšování statusu konkrétní oblasti lidské činnosti, kdežto profesní rozvoj umožňuje zlepšovat schopnosti (respektive kompetence) konkrétního nositele dané profese*“ (Mužík, 2010, s. 136). U profesního rozvoje jde o zlepšování schopností či kompetencí konkrétních lidí (Hoyle, 1982, s. 162). Samotný rozvoj, pak můžeme, dle Armstronga, charakterizovat jako růst či realizaci osobních schopností a potenciálu prostřednictvím vzdělávacích akcí a praxe (Armstrong, 2007, s. 445).

Další pojem, který bude definován, je profesionalita. Ovesni (2018, s. 22) v tomto případě odkazuje na závěry, které uvádí Jütte a kol. (2011), když popisují profesionalitu jako zlepšování kvality profese během procesu profesionalizace. Můžeme tedy říct, že profesionalita je výsledkem procesu profesionalizace.

1.3 Pojetí profesionalizace

Na proces profesionalizace lze nahlížet několika způsoby. Nejprve se budu věnovat pojetí profesionalizace dle Egetenmeyera a Käßplingera (2011), dále na profesionalizaci z hlediska roviny zájmu jedince či organizace. Zde se bude jednat o profesionalizaci jednotlivce nebo o úroveň profesionalizace v rámci organizace. Následující část je tedy věnována třem rozměrům profesionalizace: profesionalizaci jedince, profesionalizaci činnosti a profesionalizaci z pohledu organizace.

Odborná diskuze ohledně praxe vzdělávání dospělých definuje dvě pojetí profesionalizace (Egetenmeyer & Käßplinger, 2011, s. 22): profesionalizaci jako proces rozvoje profese, a profesionalizaci jako proces dosahování profesionality lidí pracujících v určitém oboru (Singh, Assinger In Käßplinger, Robak, 2017, s. 54). První koncepce jasně odkazuje k historickému vývoji profesí mezi středověkem a novodobým obdobím

(Egetenmeyer & Käpplinger, 2011, s. 23). Z tohoto hlediska význam přímo souvisí se speciálními vědomostmi a dovednostmi, které jsou potřebné k výkonu práce v oboru, ale je nutno konstatovat, že pro získání přístupu k povolání je formálně vyžadováno zvláštní školení nebo vzdělávání (Nuissl, 2009, s. 127). Tak je tomu například u tradičních profesionálů v oborech práva, medicíny a primárního vzdělávání. Druhý koncept, podle perspektivy Egetenmeyera a Käpplingera (2011, s. 25), se zabývá profesionalizací nacházející se ve specifickém kontextu, který vyžaduje adekvátní osobní a profesionální kompetence. Jinými slovy, odborníci by měli být schopni nahlížet na tyto situace z hlediska vzdělávání dospělých. Profesionalita v tomto smyslu znamená porozumění situaci, ve které se odehrává profesionální jednání (Terzaroli In Käpplinger, Robak, 2017, s. 79).

Dále lze na profesionalizaci pohlížet z hlediska úrovně. Může se jednat o úroveň profesionalizace jednotlivce nebo o úroveň profesionalizace v rámci organizace. Zde budu vycházet z výše zmíněné definice profesionalizace (1.2), která uvádí, že profesionalizaci lze označit jako proces, při němž jedinec získává kompetence k výkonu povolání.

Jako příklad profesionalizace v praxi, lze uvést francouzský program s názvem Nové služby, který má, za státní podpory, umožnit mladým lidem po ukončení školského vzdělávání nebo profesní přípravy získat profesní zkušenost a zlepšit si tak pozici na trhu práce. V konceptu Nové služby má výraz profesionalizace ústřední postavení a je užíván ve dvojitěm pojetí: jde zde za prvé o profesionalizaci činností, které dosud neměly povahu povolání, a za druhé o profesionalizaci jednotlivce. Co se týče profesionalizace činností, lze mluvit o procesech vzniku povolání, ty jsou předmětem pozornosti sociologů, kteří sledují, za jakých okolností se z určitých činností (například z činností vykonávaných v rodinných podnicích či z činností uspokojující určité speciální potřeby podniků) jakými je provádění účetních expertíz,

shromažďování informací apod. nebo jak se z činností, vydělujících se z tradičních povolání v důsledku proměny jejich obsahu, stávají společensky uznávaná povolání. Proces profesionalizace určitých činností je vyvoláván osobami, které vykonávají stejné činnosti. Je zde snaha o vytvoření a prosazení pravidel, která by je chránila a poskytovala jim výhody na trhu práce. *„Jejich úsilí směřuje k tomu, aby se určitý segment pracovních činností uzavřel, aby se monopolizoval a v důsledku toho by tyto činnosti mohli vykonávat jen ti, kteří k tomu profesní přípravou získali potřebné vědomosti a dovednosti potvrzované uznávaným certifikátem, a kteří se podřizují přijatým zásadám profesní etiky, na níž se zakládá profesní identita“* (Profesionalizace, 2000, s. 3-4).

Koncept profesionalizace chápáné jako proces, v němž jednotlivec získává kompetence k výkonu povolání, nově vymezuje vztah mezi profesní přípravou a zaměstnáním tak, že se zdůrazňuje význam profesních zkušeností a způsobilostí získávaných v pracovních situacích a zároveň roste i váha zaměstnavatelů, po kterých je požadováno, aby společně s institucemi profesní přípravy v procesu profesionalizace jednotlivců představovali významnou aktivní úlohu. V některých případech lze profesní přípravu nahradit některou z forem podnikového vzdělávání (Profesionalizace, 2000, s. 3-4).

Profesionalizace se člověka může týkat ve kterémkoliv období profesní dráhy, prakticky se vždy jedná o situaci při změně profese. Profesionalizaci pracovníka na úrovni organizace zajišťuje zaměstnavatel školeními v adaptačním procesu nebo probíhá proces profesionalizace prostřednictvím profesního či kvalifikačního odborného vzdělávání (Bartoňková, Šimek, 2006, s. 23). V tomto případě v organizaci dochází k podnikovému vzdělávání, tj. profesnímu či personálnímu rozvoji. Budeme-li na proces profesionalizace nahlížet z perspektivy sociologie organizace, dochází k rozvoji specifického typu kolektivního vědomí organizace, kolektivních zájmů a společných

strategií. Za dodržování a kontrolu norem a hodnot u svých členů jsou zodpovědné profesní asociace, které se snaží o uznání těchto norem a hodnot jinými sociálními skupinami (Šťovíčková Jantulová, 2005, s. 132).

Na termín profesionalizace lze tedy nahlížet různými způsoby a použít jej pro označení několika procesů. Může se jednat o způsob, kdy se profesionalizace váže k samotné profesi, kterou jedinec vykonává, a jejímu uznání, dále o profesionalizaci jedince, kdy získává potřebné kompetence a zkušenosti k výkonu dané profese, a s profesionalizací v rámci organizace skrz kolektivní vědomí a kolektivní zájmy členů organizace včetně profesního či firemního vzdělávání.

1.4 Profesionalizace povolání

Proto, aby se povolání stalo uznávanou profesí, musí splňovat určité znaky. Původní výčet atributů, které umožňovaly transformaci povolání na profesi, se v průběhu 19. a 20. století výrazně rozšířil. Pro chápání povolání jako profese musí dnes existovat celá řada těchto atributů. Povolání tak začínají být více profesionalizována a je nezbytné uvést kroky k identifikaci profesí. Prvním, kdo identifikoval následující vzorce profesionalizace povolání, byl William J. Goode (1960) a mezi tyto znaky řadí:

- 1) Profese určuje vlastní úroveň vzdělávání a praxe.
- 2) Nositel profese projde rozsáhlejší zkušeností socializace v dospělosti než učící se v jiných povoláních.
- 3) Profesní praxe je často právně uznávána formou určitého certifikátu.
- 4) Licenční a přijímací orgán jsou tvořeny členy profese/oboru.
- 5) Většina legislativy týkající se profese je vytvořena těmito členy.
- 6) Ocenění příjmy, mocí a mírou prestiže v příjmu, může požadovat od nositelů vyšší výkony.

- 7) Nositel profese je relativně volný z hlediska laické evaluace a kontroly.
- 8) Normy praxe prosazené profesí jsou přísnější než právní normy.
- 9) Členové jsou silněji identifikováni a spojeni s profesí, než jsou členové jiných povolání s jejich povoláními.
- 10) Profese je pravděpodobně posledním povoláním jejich nositelů. Členové ji nechtějí opustit a větší část tvrdí, že pokud by si měli znovu vybrat, vybrali by si stejný typ práce.

Tyto charakteristiky jsou blízce provázané. Důležité jsou zde společenské vztahy, které prosazují povinnosti a práva mezi laikem a profesionálem, profesionálem a kolegou, nebo profesionálem a oficiálním úřadem. Proto je důležitou částí procesu, kdy se povolání stává profesí, postupná institucionalizace různých vztahů mezi nimi a ostatními částmi společnosti. Tito laici nebo úřady, nebo společnost obecně uznají autonomii profese pouze v případě, pokud její členové jsou schopni a ochotni se kontrolovat. Dále členové připustí vyšší příjmy nebo prestiž pouze tehdy, když si to zaslouží jak její kompetence, tak oblast působnosti, nebo poskytnou efektivní monopol profesi skrze licenci, jestliže přesvědčivě ukáže, že je jediným odborníkem svého oboru, a že její rozhodnutí nemusí být kontrolována jinými profesemi. Sociologický odhad je, že nejhorší konflikty v procesu institucionalizace by se mohly objevit mezi novou profesí a povoláními blízkými k ní v důležitých zákaznických zájmech (Goode, 1960, s. 903).

Tato kapitola se zaměřila především na teoretické ukotvení, které je nezbytné s ohledem na cíl práce, a to analyzovat proces profesionalizace jako kategorii vzdělávání. Stěžejním pojmem této práce je pojem profesionalizace, který byl definován pomocí různých autorů a dále bylo zmíněno jeho několik možných pojetí. Kromě pojmu profesionalizace se kapitola věnovala také

dalším klíčovým pojmem práce jako je profese, profesní rozvoj a profesionalita. V poslední části kapitoly byly rozebírány vzorce, které musí povolání splňovat, aby bylo profesionalizováno a stalo se tak uznávanou profesí. Profesionalizace konkrétní profese, vzdělavatele dospělého, bude rozebírána v následující kapitole.

2 Profesionalizace ve vzdělávání dospělých

Předložená kapitola je zaměřena na profesionalizaci ve vzdělávání dospělých. Povolání, která splňují alespoň ty atributy, které jsou popsány výše (1.1), lze považovat za profese. Je zřejmé, že pestrost povolání v oblasti andragogiky splňuje tato kritéria jen do určité míry a tím neumožňuje všem andragogickým činnostem stát se plnohodnotnou profesí. Různorodost andragogické práce tedy nedovoluje vytvořit jednoznačnou definici profese. Kapitola se věnuje andragogovi jako profesi a aktuální situaci profesionalizace andragoga ve vzdělávání dospělých v České republice, dále kompetencím andragoga a jeho profesním rolím. Poslední část kapitoly je věnována způsobům profesionalizace andragogické činnosti.

Se stále se zvyšujícím zájmem o celoživotní učení je kladen důraz na profesionalizaci lidí pracujících v oblasti vzdělávání dospělých (Milana, Skrypnik, 2012, s. 114). Vzdělávání dospělých jako činnost je stále komplexnější, proto se neustále zvyšují požadavky na profesionalizaci pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých (Despotović, 2012, s. 84). Otázka profesionalizace andragogických činností se do popředí dostala v 70. a 80. letech 20. století. Předmětem zájmu o profesionalizaci andragogické činnosti byly důvody jako uznání dalšího vzdělávání jako faktoru ekonomické prosperity a společenského rozvoje, nárůst vzdělávacích institucí v oblasti vzdělávání dospělých a s tím spojená nutnost obsadit nové pozice andragogicky kvalifikovaným personálem a snaha pracovníků ve vzdělávání dospělých o zvýšení prestiže. Počátkem 90. let se problém profesionalizace andragogické práce opět dostává do popředí a otázka kvality vzdělávání dospělých se stává znovu aktuální (Beneš, 2008, s. 91-92). Beneš (2008, s. 92) dále uvádí, že dnes kvalita vzdělání záleží především na profesionalitě andragogů a jejich prestiži a pozici v hierarchii dané organizace. Despotović (2012, s. 78) dodává, že proces profesionalizace vzdělávání dospělých má

zásadní význam, jelikož přispívá ke zvyšování odborných a etických standardů ve výkonu povolání a vytváří mechanismy, které slouží k ochraně veřejnosti a klientů před neprofesionálním výkonem v praxi. Z výše uvedeného vyplývá, že profesionalizace ve vzdělávání dospělých je důležitý a žádaný proces, ovšem objevují se i otázky, zda je profesionalizace ve vzdělávání dospělých potřebná a účelná? Na tento nesoulad je zaměřena další část kapitoly.

2.1 Současná situace vzdělavatele dospělých jako profese

V úvodu této kapitoly uvedu rozdíl mezi pojmy andragog a vzdělavatel dospělých. Andragogem je myšlena nejobecnější kategorie bez přesnější obsahové náplně. Pojem je užíván především k pojmenování všech, kteří se zabývají některou z oblastí teorie či praxe andragogiky. V užším pojetí se jedná o profesionála, který má v tomto oboru vysokoškolské vzdělání. Specifičtější práci andragoga vystihuje role vzdělavatele dospělého. Jde o souhrnné označení pro koncepční, řídicí, organizační, správní, administrativní, provozní a jiné pracovníky, kteří vykonávají činnosti, jež přímo či nepřímo ovlivňují výsledky vzdělávání (Langer, 2016, s. 22).

Co se týče současné situace ve vzdělávání dospělých, můžeme hovořit o jeho vzrůstající hodnotě a prestiži. Učení se stává součástí konzumního způsobu života a mnohdy i součástí životního stylu, lidé jsou proto náročnější, kritičtější a vybíravější. Tyto změny jsou důsledkem společenského vývoje, tj. měnících se nároků lidí, dále změn ve vzdělanostní úrovni a hodnotových zaměření člověka. Vzdělávání se stává potřebou lidí a zaměřuje se především na získání profesních kvalifikací a kompetencí. Se stále větším počtem lidí, kteří se chtějí na dalším vzdělávání participovat, rostou také nároky na vzdělavatele dospělých, jaký má být, co by měl splňovat (Beneš, 2008, s. 27).

Nadále, i přes zvyšující se zájem o vzdělávání dospělých, nelze doposud jeho profesionalizaci považovat za ukončený proces. Přesná

specifikace představitele vzdělavatele dospělého je problematická. Povolání vzdělavatel dospělých dosahuje pouze některá ze základních kritérií profesního statusu. Jedním z důvodů je například „nekontrolovatelný“ vstup do profese – lidé přicházejí od různých jiných povolání a profesí, a to i takových, která nevyžadují vysokoškolské vzdělání (Pejatović, 2012, s. 93). Dosáhnutí profesionalizace ve vzdělávání dospělých je složité kvůli obsáhlosti tohoto oboru. Je těžké určit hranice, jimiž je vymezen status vzdělavatelů dospělých. Můžeme se setkat s praktiky, kteří se v oboru vzdělávání dospělých pohybují, a i přesto se za ně sami nepovažují, resp. nejsou za ně uznáváni druhými. Dále se setkáváme s problémem, kdy klienti často nevědí, na koho se mají obracet se záležitostmi svých vzdělávacích potřeb, protože vyhledávají jen kvalifikovaného experta (Pejatović, 2012, s. 94). Na druhé straně se objevuje problém toho, koho za profesionála ve vzdělávání dospělých nepovažovat. Tato diametrálně odlišná stanoviska jsou velice citlivou záležitostí, které souvisí s profesionalizací andragogického povolání (Milana, Skrypnyk, 2012, s. 114). V literatuře se lze setkat s názory autorů (Mužík, 2011; Milana, Skrypnyk, 2012; Pejatović, 2012; Despotović, 2012; Smékalová, Špatenková, 2014; Jarvis, 2004), kteří se k procesu profesionalizace vyjadřují. Například Mužík (2011, s. 218) uvádí, že vzdělavatel dospělých, konkrétně lektor, dle živnostenského zákona nevyžaduje doložení odborné ani jiné způsobilosti. Jinými slovy vzdělavatelem dospělých se může stát člověk, který je absolventem andragogiky, zároveň tak i absolvent rekvalifikačního kurzu (Smékalová, Špatenková, 2014, s. 81). I přesto můžeme o lektorovi hovořit jako o uznávané profesi. Dalším způsobem profesionalizace andragogické činnosti se věnuje podkapitola 2.3. Dále se objevují názory, že profesionalizace v oblasti vzdělávání dospělých není dobrá ani žádoucí, protože vždy vede k vytvoření monopolu a k vytvoření výsadního postavení na trhu práce pro určitou skupinu lidí. Vzdělávání nikomu nepřísluší a děje se všude a není charakterizováno stavem

podřízenosti klienta a nadřízenosti profesionála. Vzdělavatel by neměl být expert, ale spíše spolupracovník a koordinátor, který vytváří vhodné učební postupy, využívá různé metody, techniky a nástroje (Despotović, 2012, s. 78). K profesionalizaci ve vzdělávání dospělých se vyjadřuje i Jarvis (2004, s. 294-295), který se také domnívá, že v době neustálých změn lze jen stěží charakterizovat konkrétní andragogická povolání. Wilensky vytvořil výčet změn, které by měly proběhnout v rámci procesu profesionalizace, aby byla úspěšná a uznána veřejností. Za prvé tvrdí, že je nutné povolání vykonávat na plný úvazek. Na druhou stranu praxe ukazuje, že mnoho lektorů se věnuje lektorské činnosti doplňkově k hlavnímu povolání. Další podmínkou je formování profesních organizací, která vytváří pravidla a úkoly a vynakládají snahu o legislativní ukotvení. V ČR lze mezi takovéto organizace zařadit například Asociaci institucí ve vzdělávání dospělých. Nezbytnou podmínkou je zveřejnění etické normy, která říká, že povolání bude sloužit potřebám veřejnosti (Wilensky In Jarvis, 2004, s. 296). Pokud bychom měli dbát na tyto podmínky, povolání lektora nepatří mezi zcela profesionalizovaná povolání, i přesto se v českém kontextu vzdělávání dospělých objevuje profese lektor dalšího vzdělávání, kterému se věnuji níže.

Za nejvýznamnější uznávanou andragogickou profesi na českém pracovním trhu, považuje Veteška (2016, s. 182-184) profesi lektora, což je vzdělavatel dospělých působící v oblasti dalšího vzdělávání. Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů v andragogické interakci, tj. podílí se na přípravě vzdělávacího projektu, stanovuje formy a metody vzdělávání, vybírá nejvhodnější vzdělávací prostředky a zajišťuje evaluaci vzdělávací akce. Profesi lektora nalezneme ve dvou základních nástrojích: v Národní soustavě povolání (NSP), která je základním registrem povolání a jednotek práce v ČR a dále pak v Národní soustavě kvalifikací (NSK). Národní soustava kvalifikací obsahuje detailní popis kompetencí lektora,

jedná se o státem podporovaný, a průběžně aktualizovaný registr profesních kvalifikací objevujících se na pracovním trhu v ČR.

2.2 Kompetence andragoga

Jak již bylo řečeno výše, vzdělávání dospělých nelze konceptualizovat jako jedinou profesi nebo jednu profesní oblast, proto kompetence andragoga lze určit velmi obtížně. Definice kompetence může vycházet ze dvou tendencí. První tendence chápe kompetenci jako schopnost výkonu – náležitého, adekvátního, dobrého – ve specifickém, definujícím, zvláštním, a především proměnlivém kontextu. Druhá považuje kompetenci za soubor znalostí, dovedností, porozumění, schopností sebeuplatnění apod. (Pejatović, 2012, s. 95). Pojem kompetence lze definovat jako *„(...) specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů a dále například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho aspirací ve všech hlavních oblastech života (...)“* (Tureckiová, 2009, s. 36). O kompetencích lze hovořit jako o činnostech, které mají andragogové vykonávat, o souboru jejich vědomostí, dovedností, postojů, chování a hodnot, dále o kontextu, v němž pracují a o kvalifikacích, kterými mají být vybaveni (Pejatović, 2012, s. 91). Definici kompetence podrobněji doplňuje Despotović (2010, s. 136 In Pejatović, 2012), který uvádí, co kompetence obnášejí a co je očekáváno od profesionálů v určitých oblastech. Despotović se věnuje pracovním kompetencím, které charakterizuje jako *„schopnosti vykonávat, podle daných standardů nebo očekávání – složité pracovní funkce, role a povinnosti, jež s sebou nesou specifické profesní znalosti a dovednosti, postoje a hodnoty (...). Být kompetentní v tomto smyslu znamená konzistentně naplňovat požadavky (standards) práce“*. Andragogické povolání sebou nese mnoho činností, které andragog může vykonávat v závislosti na jeho specifické profesní roli a její pracovní náplně. Profesní role se mnohdy zásadně liší, mají jen málo společného a jejich počet stále roste a rozšiřuje se

tak určitá specializace. S konkrétní náplní práce vzniká řada pozic, které může andragog v závislosti na jeho specifikaci vykonávat:

- facilitátor
- konzultant
- lektor
- odborný garant
- mentor
- kouč
- trenér
- tutor
- sociální pracovník
- mediátor
- animátor
- instruktor
- supervizor

(Beneš, 2008, s. 95).

Role ve vzdělávání dospělých Jarvis (2004, s. 294-295) dále dělí do dvou skupin, do první skupiny řadí role, při kterých se vzdělavatel přímo setkává s účastníkem (například lektor, facilitátor či kouč). Ve druhé skupině se kontakt s klientem odehrává zprostředkovaně skrze role z první skupiny (například manažer vzdělávání či pracovník z oblasti vzdělávací politiky apod.). Kompetence v oblasti vzdělavatelů dospělých vycházejí ze současných i v budoucnu očekávaných společenských procesů, z potřeb klientů v oblasti vzdělávání dospělých a ze samotného procesu profesionalizace ve vzdělávání dospělých, tj. z potřeby zjistit, kdo je a jak činnosti vzdělavatel dospělých vykonává (Pejatović, 2012, s. 94). Přesto existují tři stěžejní kompetence, který by měl andragog splňovat v jakékoli profesní roli. Jsou to kompetence odborné, metodické, sociální.

Odborné kompetence se týkají všeobecného, odborného a dalšího vzdělávání. Vztahují se k obsahům, předmětům a prostředkům pracovní činnosti. Patří zde obecné odborné kompetence, specifické znalosti a pracovní techniky. Metodické kompetence slouží ke zvládnutí formálních, logických aspektů vzdělávání, například vedení projektů nebo zprostředkování obsahů, tj. vyhledávání a zpracovávání informací. Sociální kompetence se vztahují na schopnost zvládnout sociální interakce, komunikaci a kooperaci (Beneš, 2003, s. 151-152). *„Tyto kompetence tvoří funkční komplex, v němž jakákoliv disproporce může vést k nezvládnutí či problematickému zvládnutí činností, které by měl andragog, vzdělavatel dospělých vykonávat“* (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 86).

2.3 Způsoby profesionalizace andragogické činnosti

Profesionalizace je proces, který se může odehrávat v několika rozměrech. Těmto pojetím profesionalizace je věnována podkapitola 1.2. V následující části se zaměřím na profesionalizaci jedince, konkrétně na několik způsobů, kterými lidé mohou vstoupit do oblasti andragogiky a mohou zde získat a vykonávat svou práci. První způsob je absolvování vysokoškolského studia, oboru andragogika. Další způsob je ten, že se pracovník dostane ke vzdělávání dospělých náhodou a doplňuje si nutné didaktické, metodické, psychologické kvalifikace jen zřídka a nesystematicky. Spoléhá na vlastní zkušenost nebo na rady svých kolegů. Takový přístup se vyskytuje nejčastěji u odborných lektorů např. v oblasti práva, počítačů, daňového poradenství apod. Dále může nastat situace, kdy pracovník má jiné než andragogické vzdělání, které je ale andragogice blízké, což je často pro výkon jeho povolání dostačující. Zde se jedná o psychology, učitele a další. Zároveň si však může ve větší nebo menší míře, dle vlastního uvážení doplňovat chybějící kvalifikaci. Dalším způsobem získání profesionalizace jedince je pracovník, který je absolventem jiného studijního oboru nebo jinak

zaměřeného odborného vzdělání a je účastníkem rozšířeného doplňujícího studia. Délka studia se pohybuje kolem dvou let. Profesionalizace jedince nastává také tehdy, má-li pracovník přímo andragogickou kvalifikaci (Beneš, 2008, s. 96-97). Příležitosti k získání kompetencí pro andragogickou činnost existují převážně v podobě forem neformálního vzdělávání, které poskytuje doplnění nezbytných dílčích kompetencí.

Kapitola se věnovala současnému stavu profesionalizace vzdělávání dospělých, byly zmíněny odlišné názory na tento proces z pohledu několika autorů. Různorodost tradic a praxe ve vzdělávání dospělých jsou hlavními příčinami těchto odlišných názorů k profesionalizaci. Dále se kapitola zabývala andragogem jako profesí v České republice, rozsáhlým množstvím jeho kompetencí a profesních rolí. Poslední část kapitoly byla věnována způsobům profesionalizace andragogické činnosti, tedy tomu, jak se stát pracovníkem v oboru andragogika.

3 Vzdělávací strategie jako zdroj profesního statusu

Tato kapitola se nejprve věnuje celoživotnímu učení a vzdělávání, které je zde definováno, je na něho nahlédnuto z historického hlediska a poté z hlediska vzdělávání dospělých. Dále se kapitola zabývá školským vzděláváním ve vzdělávání dospělých, andragogickými paradigmaty, dle kterých může probíhat vzdělávání, proměnami vzdělávání ve společnosti dle J. Kellera a L. Tvrdeho (2008) a kulturami ve vzdělávání dle W. Leirmana (1996). V souvislosti s expertní kulturou je část kapitoly věnována expertnímu vědění a hlavním rysům profesionála. Poslední část kapitoly je zaměřena na syntézu vybraných přístupů ve vzdělávání.

3.1 Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení

a vzdělávání

Vzhledem k obsahu této podkapitoly je nezbytné definovat pojmy vzdělávání a učení. *„Vzdělávání je proces cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Působení na člověka nebo skupinu za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí; je tedy součástí socializace. Prakticky lze tento proces diferencovat na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu“* (Palán, 2002, s. 237). Pojem učení spadá do psychologie a určuje učení jako *„relativně trvalou změnu chování, která vznikla na základě interakce s okolím nebo v reakci na nějakou situaci“* (Beneš, 2008, s. 16). Dle Plhákové (2004, s. 159) *„učení lze definovat jako veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností“*. Palán (2002, s. 221) dodává, že tato změna nastává působením jak záměrné, tak spontánně se vyvíjející zkušenosti, a praxe, která je vědomě záměrná určitým směrem.

Myšlenka nutnosti a přínosu celoživotního učení není nová. Podíváme-li se do historie, mohli bychom začít v antice u Platona či Aristotela, dále nesmíme opomenout J.A. Komenského a jeho univerzální systém výchovy pro každý věk (pampedia). Podobné koncepty byly rozvíjeny v osvícenství, v moderní době se otázkou vzdělávání po celý život zabývali například J. Dewey nebo E. Lindeman. Reálně se však tento koncept začal vyvíjet až v poválečném období. S ekonomickými a sociálními změnami jako byl rozvoj technologií, globalizace trhu nebo urbanizace, se na přelomu 50. a 60. let 20. století zvýšila poptávka po pracovní síle a ta vytvářela tlak na vzdělávací systém. Přelomovým rokem se stal rok 1970, kdy UNESCO zveřejnilo koncept celoživotního vzdělávání, který ale ve druhé polovině 70. let 20. století ustoupil do pozadí z důvodu hospodářské recese. K zapomenutému konceptu se vrací až v 90. letech 20. století, ovšem získává novou dimenzi, jako koncept celoživotního učení. Tématem celoživotního učení se začala zabývat také EU, která vytvořila Memorandum o celoživotním učení (2000), ve kterém uvádí šest východisek, na jejichž základě by mělo celoživotní učení probíhat. Jde o nové základní dovednosti pro všechny, více investic do lidských zdrojů, inovace ve vyučování a učení, oceňování učení, přehodnocení poradenství a přiblížení učení domovu (Šerák, 2009, s. 13-15).

„Celoživotní učení představuje zásadní koncepční pojetí vzdělávání, změnu jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek“ (Palán, 2006, s. 25-26). V rámci celoživotního učení je každému člověku poskytována možnost vzdělávat se, a to v různých stadiích svého života v souladu se svými možnostmi, potřebami a zájmy. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušovaný tok znalostí po celý život, který má základ ve formálním školském vzdělávání. Myšlenku celoživotního učení vystihují Keller s Tvrdým, kteří se domnívají *„že je správné,*

aby každý, kdo chce a má pro to předpoklady, mohl studovat podle vlastního výběru, a tak dlouho, jak sám uzná za vhodné“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 10). Celoživotní učení můžeme tedy členit na počáteční, které probíhá v mladém věku a může být ukončeno kdykoliv po ukončení povinné školní docházky, a další vzdělávání, které probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání a může být zaměřeno na velkou škálu vědomostí, dovedností a kompetencí, které jsou důležité pro pracovní či osobní život (MŠMT, 2007, s. 8-9). „Principy, na kterých je založena strategie celoživotního učení, jsou odvozeny od základního cíle vzdělávání, kterým je sloužit individuálnímu, kulturnímu, sociálnímu a ekonomickému uspokojování a zvyšování kvality života pro všechny občany“ (Pavlík, 1999, s. 13).

Celoživotní učení a vzdělávání dospělých se stává hlavními vlastnostmi moderního života 21. století. V prostředí společnosti vědění uspěje především ten, kdo sleduje vývoj a aktuální poznání. Lze tedy hovořit o konceptu společnosti vědění či znalostní společnosti, která je provázána s konceptem celoživotního učení a v jeho rámci také se vzděláváním dospělých. Moderní společnosti se tak stávají společnostmi stále se učících jedinců, tedy učícími se společnostmi. Celoživotní učení v posledních desetiletích dominuje pedagogickému a andragogickému uvažování o rozvoji člověka a vydobylo si rozlišování různých forem vzdělávání a učení. Vzniklo tak rozdělení formálního, neformálního a informálního učení a vzdělávání (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 26).

- Formální vzdělávání – probíhá v rámci formálních vzdělávacích institucí, zejména škol, které jsou charakteristické normativně vymezenými cíli, funkcemi, obsahy, prostředky a způsoby hodnocení. Formální vzdělávání je ukončeno získáním oficiálního uznávaného certifikátu, který uvádí stupeň realizovaného vzdělání (vysvědčení, titul, diplom aj.).

- Neformální vzdělávání – je oblast systematických a organizovaných vzdělávacích aktivit, které probíhají mimo vzdělávací instituce, tj. mimo školní prostředí. Často je zaměřeno na specifické cílové skupiny a patří sem například podnikové vzdělávání či veřejné kurzy. Výstupem neformálního vzdělávání jsou zejména certifikáty, které neudávají stupeň vzdělání.
- Informální učení – zahrnuje veškeré sebeřízené učení se, včetně bezděčného a neplánovaného učení, které je součástí každodenních aktivit (četba, sledování vzdělávacích pořadů apod.). Vyznačuje se nezáměrným shromažďováním vědomostí, dovedností či postojů v rámci domácího i pracovního prostředí. Je neorganizované a nesystematické, avšak jeho přínos pro rozvoj osobnosti je zásadní (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 23).

Tyto základní koncepty vzdělávání souvisejí s rozvojem zemí, kdy v ideálním případě by se národy měly snažit vyvinout systémy celoživotního učení navržené tak, aby poskytovaly každému jednotlivci flexibilní a diverzifikovanou škálu užitečných možností učení se po celý jeho život. Každý takový systém by zjevně musel syntetizovat mnoho prvků neformálního, formálního a informálního vzdělávání, a dále by musel být neustále posilován, diverzifikován a těsněji propojen s potřebami a procesy národního rozvoje (Coombs, Ahmed, 1974, s. 8-9).

Jsou to znalosti, schopnosti a vzdělání, které tvoří hlavní předpoklady pro vznik bohatství. Lidské zdroje se stávají produktivním činitelem, který určuje konkurenční výhodu v prostředí společnosti vědění. Budování podnikové kultury se dostává do popředí a je založeno především na znalostech. Hlavním úkolem organizací se tak stává udržení klíčových pracovníků, jež disponují specifickými znalostmi a schopnostmi, a schopnost efektivně těchto znalostí využívat (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 75).

V literatuře (Šerák, Dvořáková, 2009; Palán, 2002) se setkáme s teoretickým modelem, který popisuje celoživotní učení a vzdělávání a zároveň charakterizuje jednotlivé segmenty andragogického zájmu:

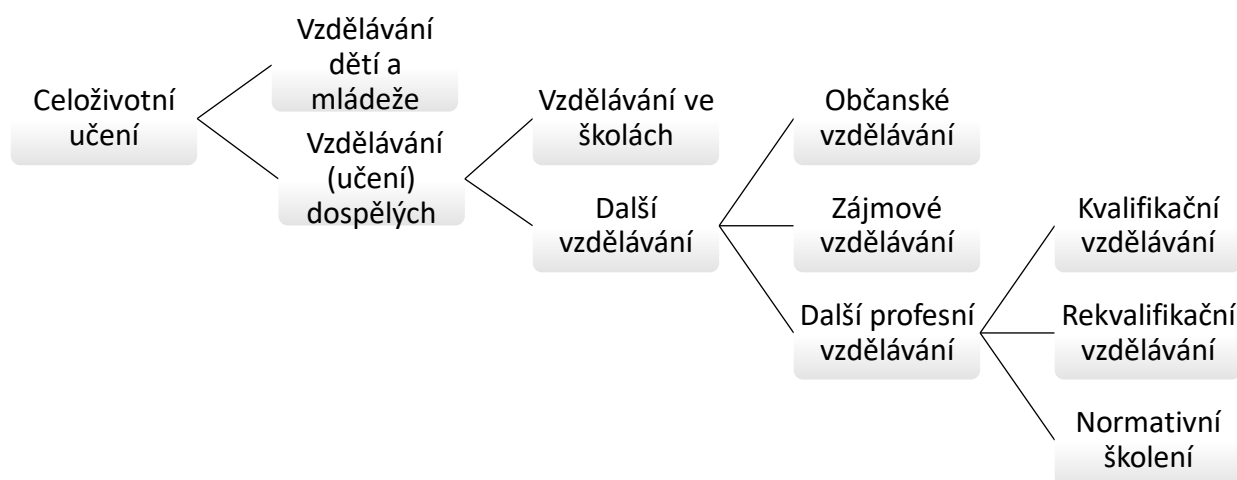


Schéma č. 1: Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 27, upraveno).

V současnosti je vytvářen nový vzorec vzdělanostní dráhy, který je spojován se společností vědění. Vyznačuje se tím, že „přechod ze školy na trh práce již není přímočarý, ale stává se delším a více komplikovaným procesem, v němž se kombinuje vzdělávání, vstup na trh práce a další vzdělávání“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 47). Můžeme hovořit o rozvolňování a individualizování nástupu do zaměstnání (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 47-48). Z výše uvedeného modelu vyplývá, že vzdělávání dospělých můžeme dělit na školské vzdělávání dospělých a další vzdělávání. Pro potřeby této práce se kapitola dále věnuje školskému vzdělávání dospělých, jehož úspěšným absolvováním se jedinec stává profesionálem či odborníkem v daném oboru, je nositelem expertního vědění, kterému se věnuje část podkapitoly.

3.2 Školské vzdělávání ve vzdělávání dospělých

V souvislosti se školským vzděláváním dospělých se často hovoří o druhé vzdělávací šanci. Jedná se o dospělého jedince, který již v minulosti ukončil vzdělávání v rámci formálního systému a opět začal navštěvovat školskou instituci. Důvodem k tomu bývá nutnost či zájem o získání určitého stupně vzdělání. Nejedná se zde o typické vzdělávání dospělých, protože formální školský systém se vyznačuje striktními pravidly, postupy a obsahy (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 28). Tato pravidla jsou obsažena v sociotechnickém přístupu, který je jedním z andragogických paradigmat, které vymezují vztah vzdělavatele a vzdělávaného.

3.2.1 Andragogická paradigmata

Andragogiku můžeme vymezit na základě tří paradigmatických přístupů. Jedná se o emancipační, sociotechnické a komunikační pojetí. Tato pojetí se liší dle typu vztahu mezi vzdělávaným (objektem) a vzdělavatelem (subjektem). Emancipační paradigma se objevuje v první polovině 20. století, je zde kladen důraz na autonomii člověka nebo skupiny. Stojí na předpokladu, že majorita nesmí omezovat minoritu. Je založeno na klientelovém vztahu. Druhým paradigmatem je sociotechnické, které je založeno na subjekt – objektovém vztahu. Zde existuje někdo poučený, kdo ví a zároveň je vybaven mocí a nástroji, a na druhé straně stojí někdo, kdo má být veden a poučován, má se rozvíjet. S komunikačním paradigmatem se setkáváme v 80. letech 20. století, zdůrazňuje poznání principů komunikačního jednání mezi lidmi. Je založeno na partnerství mezi vzdělávaným a vzdělavatelem. Toto poznání slouží k pochopení sociálního jednání lidí a lze díky němu poznat, na jakých základech mezi sebou lidé komunikují, jaké používají formy či prostředky (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 27-28).

Co se týče sociotechnického paradigmatu, Vymazal (1996, s. 139-140) dodává, že v procesu vzdělávání dospělých, jsou vzdělávaným poskytovány

znalosti a zkušenosti, které jsou přizpůsobeny tak, aby odpovídaly jejich sociálním rolím. Dále dochází ke zdokonalování těchto rolí a celkovému rozvíjení osobnosti. Je nezbytné tyto procesy učení průběžně řídit a kontrolovat, jelikož mají silné prvky sebevzdělávání. Uvádí motivace ke studiu, které zahrnují například kompenzaci nedostatků ve vzdělávání, zlepšení svého zařazení v sociálním prostředí, komunikaci s lidmi a kulturní rozvoj či nalezení smyslu života. Oblastí, na kterou jsou však kladeny největší požadavky, je profesní vzdělávání.

Na sociotechnickém paradigmatu, tedy na subjekt – objektovém vztahu, je založeno formální vzdělávání, jehož prostřednictvím, zejména na terciární úrovni, vycházejí profesionálové a experti.

3.2.2 Vzdělanostní společnost

Na proměnu úlohy vzdělávání ve společnosti poukazuje Jan Keller a Lubomír Tvrdý (2008) v knize Vzdělanostní společnost. Domnívají se, že je žádoucí, aby co nejvíce lidí získalo takové vzdělání, po kterém touží. Dále tvrdí, že se ekonomika posunula do fáze, kdy je kladen stále větší důraz na využití vědění a informací. Podrobně se věnují třem fázím, kterými prošla škola a celý (zejména vysokoškolský) vzdělávací systém. Tyto fáze označují jako chrám, výtah a pojišťovnu.

V první polovině 20. století až do konce 2. světové války působila škola jako chrám vědění, velkolepá instituce, která měla nádech čehosi posvátného a byla dostupná pouze úzké elitě vyvolených. Vědění získané v tomto období překračovalo rámec každodenních pravd a všedních praktických dovedností. V této fázi bylo vzdělání považováno za privilegium, jako cesta ke spáse a jeho dostupnost byla selektivní, především dle pohlaví, kdy přístup na vysoké školy byl umožněn pouze mužům. Vzdělání mělo viditelný politický rozměr. Vzdělání sloužilo pro potřeby státu a zajišťovalo disciplínu ve společnosti (Keller, Tvrdý, 2008, s. 27-33).

Škola v podobě výtahu masově otevírá přístup ke vzdělání, který byl až do té doby pouze výsadou elitních skupin. Po 2. světové válce nejprve narůstá počet lidí s maturitou a později, začátkem šedesátých let, se objevuje velký zájem o vysokoškolské vzdělání. Vzdělání je chápáno jako výtah, pomocí kterého proběhne vzestup v sociální struktuře a mnoho lidí se tak dostane do střední třídy. Výtah vzdělání probíhal za pomoci sociálního státu a za účelem zaplnění existujících pracovních míst s vyšší kvalifikací. Demokratizace v přístupu ke vzdělání dala vzniknout novým formám nerovnosti, které souvisí s počtem absolventů středních a vysokých škol. Mezi tyto nerovnosti autoři řadí náskok vyšších vrstev, který vzniká v důsledku toho, že lépe situované vrstvy využívají nových možností vzdělání dříve než jiné, diferenciaci studijních drah, která znamená, že po demokratizaci vzdělávání zesílily tendence dělit vzdělávání na hodnotnější a méně hodnotné. V systému vzdělávání tak můžeme vždy najít vzdělanostní dráhy, které jsou určeny privilegovaným vrstvám a jsou považovány za prestižnější formu studia. Další nerovností je pokles váhy vysokoškolského diplomu při obsazování vysoce ceněných pozic, kdy zaujetí vyšší pracovní pozice souvisí s vyšším sociálním původem studenta. Všechny tyto nerovnosti přímo souvisí s otázkou vzdělání jako pojistky pracovních pozic a obranou před sociálními riziky společnosti (Keller, Tvrđý, 2008, s. 43-59).

V 80. letech 20. století dochází ke společenským i ekonomickým proměnám, ve kterých má být vzdělání uplatňováno. Změny v charakteru práce a mění se podmínky na trhu práce, které souvisejí nejen s globalizací, ale také s rozvolňováním střední třídy, způsobují, že vzdělání již neplní funkci výtahu, protože negarantuje vzestup do vyšší společenské třídy, ale vzdělání se proměňuje v pojišťovnu. Autoři hovoří o tom, že takové vzdělání je chápáno jako ochrana před sociálními riziky a zajišťuje určitou pojistku pracovních pozic. Vzdělání má sloužit jako nouzová strategie úniku před individuálním

propadem a jako pojistka individuálního statusu jedince. „Společnost má být opět složena z množství nezávislých jednotlivců, z nichž každý podniká víceméně samostatně a ve vlastní režii využíváje přitom vzdělanostního kapitálu, který si nosí neustále s sebou ve své hlavě a který se ustavičně snaží zhodnocovat“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 63). Pokud má vysokoškolské vzdělání, tedy hodnota diplomu, sloužit jako pojišťovna, mělo by k tomu docházet v těchto konkrétních oblastech. První z nich je vzdělání a nezaměstnanost, kdy je všeobecně přijímáno, že vysokoškoláci jsou mnohem méně ohroženi nezaměstnaností než lidé s nižším vzděláním. Tuto pojistku však oslabuje rostoucí počet vysokoškoláků, kdy diplom přestává fungovat jako záruka nezaměstnanosti, a není dokonce ani zárukou atraktivní pracovní pozice. Další oblastí je vzdělání a příjem, kdy platí, že s vyšším vzděláním je také vyšší příjem. Tento rozdíl zůstává znatelný, pokud srovnáváme vysokoškolsky vzdělané jedince a jedince s nízkou úrovní vzdělání. Poslední oblastí, o které se autoři zmiňují, je vzdělání a status. Do této oblasti vstupují generační souvislosti, sociální charakteristiky a také vývoj ekonomiky. Jako příklad uvedu sociální charakteristiky pohlaví, kdy ženy, přestože bývají ve vzdělávacím systému úspěšnější než muži, v zaměstnání obsazují častěji podřadné a hůře odměňované pozice (Keller, Tvrdý, 2008, s. 62-74).

3.2.3 Čtyři kultury ve vzdělávání

Vzdělávání se věnuje také Leirman (1996), který nejprve popisuje názory mužů a žen na vzdělávání. Jedním z takových názorů je, že lidé chápou vzdělávání jako prostředek poskytující profesionální dovednosti (Leirman, 1996, s. 8). Leirman navazuje se svými čtyřmi kulturami ve vzdělávání – kulturou experta, inženýra, proroka a komunikanta, které jsou přítomny ve vzdělávacím procesu.

První kulturou je kultura expertů, ve které uvádí, že síla vědění vede k moci nad životem. „Síla této kultury je ve vzdělání vedoucím k vědění“ (Leirman,

1996, s. 23). Nejstarší myšlenka vzdělávání jako vedení lidí k Logu, k pravdě, moudrosti a spáse, se zdá být shodná s první zkušeností lidstva, kdy jsme ochutnali ze stromu poznání, což znamenalo vznik samostatného individua skrze nezávislé kritické myšlení. Jazyk je považován za základní nástroj pro tento proces. Nejběžněji používanou strategií v kulturně vzdělávacích modelech je racionálně empirická strategie. V této perspektivě přijímá vzdělavatel pozici experta, jeho základním opěrným bodem je odbornost, představuje tedy autoritu vědění, kterou musí učící se akceptovat. V kultuře vzdělávání odborníků je pozornost zaměřena na cíle a jejich operacionalizaci. Leirman dále uvádí, že kultura expertů byla tradičně spojována s tzv. empiricko-analytickou výzkumnou metodologií a je institucionálně zakotvena ve školách od mateřské školy až po univerzity (Leirman, 1996, s. 26-33). Obecně existují dva druhy expertů, jedni, kteří jsou znalci, vyučují a instruuji, jak správně řešit problém, a pak druzí, kteří také vědí, ale přesto dovolují diskusi a účast v rozhodování. Paradigma odbornosti a vzdělávání jako přenos/přínos solidních vědomostí je realizováno pomocí kognitivního konceptu učení a kognitivně prováděného vyučování. *„Expertní paradigma je také nositelem morální naděje: expertiza je základnou autonomního, dobře informovaného a odpovědného občanstva“* (Leirman, 1996, s. 44-45).

Za zdroj profesního statusu je považováno expertní vědění. Na základě tohoto specifického vědění získávají profesionálové určitou autonomii, monopol na řešení problémů a moc. Autorita a moc profesionálů je odvozena z přesvědčení druhých, zejména klientů, že právě jen profesionálové ovládají specifické dovednosti, a proto specifická pozice expertů ve společnosti vyplývá spíše ze sociálních vztahů než z povahy vědění a dovedností (Šfovičková Jantulová, 2005, s. 133).

Ideálním typem profesionála se zabýval Greenwood (1957, s. 45-54), který popsal pět rysů odlišujících profesionály od neprofesionálů. Mezi tyto

rysy řadí: systematickou teorii, autoritu, systém sankcí stanoven komunitou profesionálů, etický kodex a specifickou profesní kulturu. Profesionálové se vyznačují specifickým věděním, které má teoretický základ, a množstvím určitých dovedností, které jsou organizovány do vnitřně konzistentního systému. Specifické vědění a dovednosti umožňují profesní autoritu, na jejímž základě má profesionál moc rozhodovat v oblasti své specializace. Moc profesionála je reprodukována skrze systém pravidel, který je stanoven komunitou profesionálů a která také dohlíží na jejich dodržování a kontrolu. Komunita profesionálů ve specifické oblasti dále vytváří vlastní profesní kulturu, tj. systém hodnot, norem a symbolů. Osvojování profesní kultury se vytváří během kariéry jednotlivce a je nejčastějším zdrojem konfliktu mezi profesionály a neprofesionály.

Kultura inženýrů se soustřeďuje na efektivitu a činnost. *„Základní vizí této kultury je představa člověk jako architekta nebo řemeslníka svého vlastního světa a vize zprofesionalizované společnosti s kulturou kladoucí důraz na dovednou plánovanou činnost a efektivitu. Posláním vzdělání je vést ty, kteří se učí, na takovou úroveň kvalifikace, že se stanou dovednými profesionály a naučí se fungovat dohromady jako efektivní týmy či organizace“* (Leirman, 1996, s. 63). Co se týče preferované strategie, uvádí sociálně-technologickou, která se vyznačuje dynamicky kooperativním plánováním a kvalitním technickým provedením, které se odehrává pod vedením. Vzdělavatel tak již není informátor předkládající informace, ale stává se managerem procesu plánované změny. Proces učení se probíhá současně s činností, tedy „učení se v pracovním procesu“. V centru kultury inženýrů je efektivně orientovaná činnost lidí v organizaci (Leirman, 1996, s. 63-64). *„Inženýrská kultura vzdělávání se zřetelně méně zajímá o všeobecné vzdělávání, problémy hodnot a smyslu života“* (Leirman, 1996, s. 68).

V centru kultury proroka je člověk hledající hodnoty a normativní orientaci. Oproti předchozím dvěma kulturám, kdy byl důraz kladen na znalosti či dovednosti, prorocká kultura vzdělávání staví na morální integritě a čestnosti vzdělavatelů. Základní schopnosti prorockého učitele spočívají na jeho charismatu a na žákově identifikaci s morálním modelem. „*Lze také říci, že proces vzdělávání je zde učením podle morálního modelu*“ (Leirman, 1996, s. 85). Ten může být reprezentován právě charismatickým vůdcem (prorokem). Za základní strategii je považována strategie uvědomování. V kultuře proroka je důležité člověka orientovat nějakým směrem, někam ho navést nebo od něčeho odklonit. Vzdělávání je součástí kultury a musí se odehrávat na základě zmíněného morálního modelu (Leirman, 1996, s. 84-85).

Čtvrtá kultura, komunikanta, je založena na komunikativním jednání, které směřuje k dosažení konsensu, jež má být výsledkem vzájemné komunikace a porozumění mezi lidmi. Kultura komunikantů umožňuje rozvíjet a posilovat kapacity komunikativního jednání, což dle Leirmana znamená schopnost vést dialog o světě i uvnitř něj, a zároveň schopnost prosazovat své zájmy vůči tomuto světu. Za hlavní poslání vzdělávání se považuje pomáhat lidem, aby se stali autentickými mluvčími a objektivně naslouchajícími posluchači. Využívaná vzdělávací strategie je chápána jako orientace na růst v dialogu, jelikož je neustále zdůrazňován proces komunikace mezi všemi aktéry. Důraz je kladen na další osobní či společensko-kulturní rozvoj člověka. Vzdělavatel vystupuje v pozici komunikátora a pomocníka, který povzbuzuje zúčastněné, aby mluvili a poslouchali, a zúčastnění se ocitají v rolích expertů a komunikačních partnerů v oblasti vlastních zkušeností (Leirman, 1996, s. 120-121).

Každá z výše uvedených kultur má svá specifika, preferenční strategie a přístup k procesům učení se. Vzdělávací kultury korespondují se čtyřmi typy účastníků vzdělávání – racionální a kognitivní kultura experta,

technokratická kultura inženýra, uvědomělá kultura proroka a dialogicky orientovaná kultura komunikanta.

3.3 Syntéza přístupů ve vzdělávání

Předložená podkapitola slouží jako syntéza výše uvedených přístupů ve vzdělávání. Níže uvedená tabulka dává do souvislosti časové vymezení, andragogická paradigmat, proměnu úloh vzdělávání ve společnosti dle Kellera a Tvrdeho, dále Leirmanovy kultury ve vzdělávání a s tím spojené cíle a důvody proč se vzdělávat.

Období	Paradigma	Keller, Tvrdý	Leirman	Cíle, proč se vzdělávat
do 50. let 20. st.	emancipační	chrám	expert	pro ideály
70.-80. léta 20. st.	sociotechnické	výtah	inženýr	pro trh práce a známe pracovní pozice (jazyk vzdělávací politiky)
			prorok	pro budoucnost (vyjednávání pracovních pozic)
od 80. let 20. st.	komunikační	pojišťovna	komunikant	

Tabulka č. 1: Syntéza přístupů ve vzdělávání

Z tabulky vyplývá, že v první polovině 20. století byl cílem vzdělávání ideál. Dle Kellera a Tvrdeho bylo vzdělání považováno za privilegium pro vyvolené jedince. Důležitým prvkem bylo vědění, které, jak dle Kellera a Tvrdeho, tak také dle Leirmana, bylo zdrojem odpovědné a disciplinované společnosti. Keller a Tvrdý (2008, s. 40) sami uvádějí, že v Leirmanově pojetí jsou experti chápáni jako osvícení jedinci, kteří dokáží nalézt optimální řešení všech existujících problémů. Dodává, že klíčovým slovem tohoto pojetí je pravda. Expertní vědění, plynoucí z kultury expertů, je zdrojem profesního statusu jedince.

Ve druhém období, mezi 70. a 80. léty 20. století, se objevuje sociotechnické paradigma, které je založeno na subjekt – objektovém vztahu, kdy existuje vzdělavatel, který je poučen, a vzdělávaný, kterému jsou tyto znalosti a dovednosti v procesu vzdělávání se zprostředkovávány. Tímto způsobem docházelo ke vzdělávání, které je, dle Kellera a Tvrdeho, označováno jako výtah, kdy se jedinci vzdělávali pro trh a jeho již existující pracovní místa a konkrétní (zejména technické) pracovní činnosti v organizacích. Co se týče Leirmanovy kultury proroka, ta prostupuje dvěma obdobími a zasahuje jak do chápání vzdělávání jako výtahu, tak pojišťovny, je totiž zaměřena na orientaci a vedení člověka určitým směrem.

Od 80. let 20. století se setkáváme s komunikačním paradigmatickým, které zdůrazňuje poznání principů komunikačního jednání mezi lidmi. Komunikativní paradigma koresponduje s kulturou komunikantů, kdy je za důležité považováno vést dialog a současně je kladen důraz na osobní rozvoj člověka, jenž lze podporovat skrze vzdělání jako pojišťovnu, tedy vzdělávání se za účelem udržení individuálního statusu a pro budoucnost.

S výše uvedenými změnami ve vzdělávání se také proměňuje kvalifikovaný jedinec a potřeba kvalifikované pracovní síly. Zvyšuje se požadavek na vzdělání a s tím souvisí proměna očekávání od pracovních pozic, když je tohoto požadovaného vzdělávání dosaženo. Tabulka nabízí spíše Weberovské ideální typy než reálné výskyty.

Kapitola se zaměřovala na vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení a vzdělávání. Další část byla věnována školskému vzdělávání ve vzdělávání dospělých, andragogickým paradigmatickým, proměnám úlohy vzdělávání a čtyřem kulturám ve vzdělávání. Je zde popsán také ideální typ profesionála, který souvisí se specifickým věděním jedince. Kapitola je zakončena syntézou těchto přístupů ke vzdělávání.

4 Metody a postupy

Tato kapitola je zaměřena empiricky. V úvodu vymezím výzkumnou otázku kvalitativního šetření s ohledem na cíl diplomové práce. Dále se věnuji výzkumnému problému práce, etice výzkumu, metodě výzkumu, výzkumnému vzorku a sběru a zpracování údajů.

Z teoretických východisek práce vyplývá, že v důsledku společenského vývoje, proměn jak ve společnosti, tak v oblasti samotného vzdělávání, neustále rostou nároky na vzdělavatele dospělých, a to čím by měl disponovat. Vzdělávání se stává potřebou lidí a zaměřuje se především na získání profesních kvalifikací a kompetencí. I přes tento fakt existuje mnoho cest, jak se stát vzdělavatelem dospělých, a může k tomu dojít i bez absolvování vysoké školy, oboru andragogika. Tato skutečnost vede k zamyšlení, proč si lidé stále volí oficiální cestu k profesi vzdělavatele dospělého, kterou se zabývá empirická část práce.

4.1 Výzkumné otázky

Empirická část práce se zaměřuje na porozumění a interpretaci důvodů ke studiu studentů kombinované formy navazujícího magisterského studia andragogiky.

Na základě výše popsaného cíle byla zvolena výzkumná otázka:

- Jak studenti kombinované formy navazujícího magisterského studia andragogiky interpretují své důvody ke studiu a znalosti, dovednosti a postoje získané tímto studiem?

Na základě hlavní výzkumné otázky byly vymezeny dílčí okruhy otázek:

- Co vás vedlo k volbě kombinovaného studia andragogiky?
- Proč jste si zvolil(a) vysokoškolský typ studia?

- Jaké znalosti a dovednosti jste získal(a) studiem andragogiky pro svoji profesi v oboru?
 - Jak byste tyto znalosti popsal(a), co byste o nich řekl(a)?
 - Využijete tyto znalosti při vaší profesi, v praxi?

4.2 Etika výzkumu

Zásady etického jednání hrají při výzkumu důležitou roli. Etika výzkumu je i proto nedílnou součástí mé diplomové práce. Pro zachování etických zásah ve výzkumu jsem provedla následující kroky. Pokud jsem se s komunikačními partnery neznala, představila jsem se a plně je seznámila se všemi aspekty výzkumu. Dále jsem komunikační partnery požádala o informovaný souhlas, který znamená, jak popisuje Hendl (2005, s. 155), že komunikační partner se účastní výzkumu pouze tehdy, pokud s touto účastí sám souhlasí. Informovaný souhlas byl realizován v ústní podobě a byl nahrán na diktafon, čímž proběhla zároveň jeho zkouška. Tento souhlas jsem komunikačním partnerům ihned přehrála, abychom se seznámili s kvalitou nahrávky. Současně jsem je informovala o tom, že v průběhu rozhovoru mohou od výzkumu kdykoli odstoupit. Anonymita byla komunikačním partnerům zajištěna tím, že jsem je seznámila se zpracováním nahraného rozhovoru a to, že rozhovor bude sloužit pouze pro účely mé diplomové práce. Dále jsem, pro zachování anonymity, sdělila komunikačním partnerům princip důvěrnosti, který popisují Švaříček a Šedřová (2007, s. 45), že bude-li uveden nějaký osobní údaj, jméno, název firmy, obce apod., budu tuto výpověď respektovat a v následném přepisu rozhovoru, se kterým budu dále pracovat, uvedu tyto názvy pod pseudonymy. Toto opatření bude provedeno z toho důvodu, abych zabránila případné identifikaci některého z účastníků výzkumu.

4.3 Metoda výzkumu

Vzhledem k cíli empirické části práce byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Creswell in Hendl, 2005, s. 50). Dle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) se kvalitativní metody využívají k odhalení a porozumění toho, co je podstatou jevu, o kterých ještě nemáme moc informací.

V rámci kvalitativního výzkumu lze využít několik metod. *„Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 142). Za základní kvalitativní metody jsou považovány interview, pozorování a veřejné či soukromé dokumenty (Hendl, 2005, s. 162). Pro účely diplomové práce bylo zvoleno kvalitativní dotazování, konkrétně metoda rozhovoru. Dle Švaříčka (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159) je rozhovor nejčastěji využívanou metodou v kvalitativním výzkumu a používá pro něj označení hloubkový rozhovor, který dále definuje jako *„(...) nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159). Dodává, že zkoumání jsou tedy členové určitého prostředí a specifické sociální skupiny, cílem je získat pochopení jejich jednání, jakým tito členové dané skupiny disponují (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159). Gavora (2008, s. 138) charakterizuje rozhovor jako výzkumnou metodu, která kromě faktů umožňuje zachytit i hlubší postoje a motivy komunikačních partnerů. Tato metoda umožňuje dále sledovat i vnější reakce dotazovaných a usměrňovat tak další průběh rozhovoru. Jako varianta rozhovoru byl vybrán polostrukturovaný rozhovor, který se, dle Reichela (2009, s. 111-112), vyznačuje tím, že je předem připraven soubor

otázek, který je předmětem rozhovoru, tyto otázky nemají jasné pořadí, nicméně je důležité, aby byly položeny všechny. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje tazateli pokládat doplňující otázky. Výhodou této formy rozhovoru je jistá volnost, která přispívá k přirozenějšímu kontaktu mezi tazatelem a komunikačním partnerem, a naopak určitá míra formalizace poskytuje organizovanější třídění údajů a jejich následnou analýzu a interpretaci.

4.4 Výzkumný vzorek

Pro účely diplomové práce byli osloveni studenti oboru andragogika v kombinované formě navazujícího magisterského studia, kteří současně pracují v oblasti vzdělávání dospělých.

Nejprve byli osloveni tři potencionální komunikační partneři, na které jsem měla kontakt z bakalářského studia a poté byla využita metoda „sněhové koule“, která *„je určena k získávání nových případů na základě procesu postupného nominování dalších osob již známými případy“* (Miovský, 2003, s. 19). Celkově bylo osloveno deset studentů, z nichž mi osm poskytlo souhlas k realizaci rozhovoru. Informovaný souhlas je součástí každé nahrávky a přepisu rozhovoru. Informovaný souhlas znamená, že osoba se účastní výzkumu, pouze, pokud s tím sama souhlasí, musí být řádně informovaná o průběhu a okolnostech výzkumu. V rámci informovaného souhlasu je také účastníkovi zajištěna jeho anonymita (Hendl, 2005, s. 155). Níže předkládám tabulku s profily komunikačních partnerů, s jejichž výpověďmi jsem dále pracovala.

Komunikační partner	Věk	Pracovní pozice	Ročník studia
KP 1	33 let	Vedoucí personálního oddělení	2.
KP 2	23 let	HR business partner	2.
KP 3	46 let	Personalista	2.
KP 4	24 let	Personální konzultant	2.
KP 5	35 let	Vzdělavatel dospělých - lektor	2.
KP 6	25 let	Personalista	2.
KP 7	42 let	HR business partner	2.

Tabulka č. 2: Profily komunikačních partnerů

4.5 Technika sběru údajů

Sběr údajů, prostřednictvím rozhovorů, probíhal od prosince 2019 do února 2020. Všechny rozhovory byly realizovány osobně, kdy bylo předem s komunikačními partnery domluveno místo a čas setkání, kde poté proběhl samotný rozhovor.

Při setkání s komunikačním partnerem (KP) jsem nejprve navázala kontakt ohledně sjednaného místa, zda s ním souhlasí, zda se zde cítí dobře a je tedy možné přejít k realizaci rozhovoru.

Dále byla komunikačním partnerům podána stručná informace o výzkumu: týká se volby vysokoškolského kombinovaného studia a jeho studiem získaných znalostí. Jako tazatelka jsem zdůraznila význam účasti komunikačního partnera na výzkumu: komunikační partneři poskytují vlastní, jedinečné zkušenosti a názory na dané téma.

Dále jsem informovala komunikační partnery o průběhu rozhovoru: sdělila jsem, že rozhovor je založen především na jeho vyprávění, tzn. je na

aktérovi samotném, co bude chtít říct, co považuje za důležité, a s tím souvisí i délka samotného rozhovoru.

Poté jsem komunikační partnery seznámila s důvody nutnosti nahrávání rozhovoru, se způsobem nakládání s údaji, upozornila jsem na zajištění anonymity (viz podkapitola 4.2). Dodala jsem, že případně se budu ptát pro ujasnění toho, zda chápu jeho odpověď správně. Tento způsob doporučuje i Miovský (2006, s. 160), který uvádí, že je vhodné použít upřesnění a vysvětlení, tzn., komunikačních partnerů se doptávat, jak danou věc myslí pro ověření toho, že jsme význam dané výpovědi správně pochopili a interpretovali. Před zahájením samotného rozhovoru jsem zkontrolovala, zda mám funkční diktafon. Po spuštění nahrávání začínám tím, že se aktéra zeptám, zda s nahráváním rozhovoru souhlasí, zda byl seznámen se všemi informacemi, které se rozhovoru týkají.

Po realizaci osmi rozhovorů jsem se rozhodla jeden vyřadit z důvodu velmi nízké sdílnosti a nevýznamného obsahu ze strany komunikačního partnera. Požadováno bylo popsání konkrétní zkušenosti, nikoliv pouhého zobecnění, a ke sdělení této informace u tohoto případu nedošlo. Jak totiž uvádí Miovský (2006, s. 167), je nutné stále reflektovat a hodnotit validitu odpovědí. Pro tento účel je požadováno propojování podávaných informací s konkrétní zkušeností. Komunikační partner by měl tudíž vysvětlit, na základě čeho (jaké zkušenosti) se domnívá, že je něco lepší, výhodnější apod.

Následně proběhla doslovná transkripce (ukázka přepisu rozhovoru je v příloze č. 1), analýza a interpretace údajů, o čemž pojednává následující kapitola.

5 Analýza a interpretace údajů

Kapitola se zabývá analýzou údajů a jejich následnou interpretací. Údaje jsou zpracovány pomocí otevřeného a axiálního kódování. Na základě této analýzy jsou představena výsledná zjištění.

Jedná se o analýzu údajů typickou pro konstruktivistickou zakotvenou teorii (Constructivist Grounded Theory). S ohledem na cíl práce považuji tento typ za adekvátní, jelikož cílem není vytvoření teorie, ale porozumění a interpretace. Konstruktivistická zakotvená teorie určuje pro analýzu údajů flexibilní pokyny spíše než striktní pravidla, a tudíž umožňuje využít dvě fáze kódování. První fáze je pojmenování všech údajů z rozhovoru, dokumentu nebo jiného zdroje, kde vědec shromažďuje data, a poté, ve druhé fázi kódování, nachází nejpoužívanější kódy a organizuje zbývající údaje kolem nich (Charmaz, 2006, s. 46). V průběhu tohoto procesu se také zaznamenávají pomocí poznámek dojmy, asociace, otázky, nápady a tím se doplňují a vysvětlují nalezené kódy. Samotné rozkrývání údajů je prováděno pomocí kódování, otevřeného a axiálního (Hendl, 2005, s. 245). Otevřené neboli počáteční kódování provádí výzkumník tak, že zůstává otevřen všem teoretickým možnostem, které může v údajích rozpoznat. Dozvídá se tak, co považují komunikační partneři za problematické a důležité. Počáteční kódování by se mělo pevně držet získaných údajů, můžeme přijímat přímo výpovědi komunikačních partnerů, tedy použít kódy in vivo. Kódy vytvořené počátečním kódováním jsou prozatímní, a lze je později při práci s údaji dále přeformulovat, zlepšit (Charmaz, 2006, s. 47-48). Otevřené kódování představuje proces, při kterém jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a následně znovu složeny jiným způsobem. Při otevřeném kódování je původní text rozštěpen na jednotky, kterým jsou přiděleny pojmy, jména, kódy či označení (viz příloha č. 1). S těmito nově pojmenovanými fragmenty se dále pracuje (Švaříček, Šedová, 2007, s. 211). Poté, co jsme si vytvořili velké

množství pojmů, kódů, můžete začít zaměřovat kódování pro syntézu a vysvětlování větších segmentů údajů a vytvářet tak pomocí cíleného kódování abstraktnější kategorie. Cílené kódování je druhou hlavní fází kódování a znamená použití nejvýznamnějších nebo častějších dřívějších kódů k prosévání velkého množství údajů (Charmaz, 2006, s. 57-58). Tento proces je nazýván kategorizací.

Poté, co jsem vytvořila kategorie pomocí kódů, tyto kategorie jsem dávala následně do vzájemných vztahů, jelikož, jak uvádí Miovský (2006, s. 229), pomocí axiálního kódování jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány prostřednictvím vytvářených spojení mezi kategoriemi. *„V průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny, důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osy“ propojující jednotlivé kategorie“* (Hendl, 2005, s. 248). Tato metoda analýzy byla zvolena z důvodu, který uvádí taktéž Miovský (2006, s. 229), a sice, že probíhá v duchu kódovacího schématu, které zahrnuje mimo jiné i strategie jednání. Právě strategie jednání a uvažování při rozhodnutí ke studiu a porozumění a intepretace získaných znalostí jsou výzkumným problémem této práce.

Dále jsem použila techniku „vyložení karet“. Jedná se o to, že *„výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“* (Švaříček, Šedová, 2007, s. 226).

5.1 Interpretace výsledků

Procesem kategorizace jsem z kódů vytvořila pět následujících kategorií, které nyní popíši a doložím citacemi z jednotlivých rozhovorů.

- Důvody ke studiu
- Proč VŠ?

- Získané znalosti
- Přínosy studia pro profesi
- Vysoké požadavky

5.1.1 Důvody ke studiu

Kategorie obsahuje důvody, proč se komunikační partneři rozhodli ke studiu, co je k tomu vedlo, tedy, co bylo hlavním důvodem volby kombinovaného studia andragogiky. Častým motivem byl „výhled vyššího postu“ a s tím spojený „výhled vyššího platu“.

„Motiv, možná výhled vyššího platu, protože s vyšším vzděláním je i vyšší odměna, tedy plat. A možná i vyšší další možný post. (...) hlavní motiv byl asi posunout se výš.“ (KP1)

S výhledem vyššího postu souvisí také výpovědi komunikačních partnerů, že studují proto, že, ač jejich současné zaměstnání nepožaduje mít magisterské vzdělání, považují své studium jako „zálohu do budoucna“, kdyby chtěli změnit svou pracovní pozici.

„Tak určitě vidina vyššího platu, protože v našem oboru to tak funguje, že můžu dělat stejnou práci, jak někdo, kdo má jen bakaláře, anebo jen nějakou střední školu, ale tím, že mám ten titul tak budu lépe finančně ohodnocena, takže to je nějaká vyhlídka do budoucna.“ (KP6)

„Beru to tak do budoucna, že mi to pomůže víc při hledání práce, než kdybych zůstala na tom bakalářském stupni a třeba i potom v kariérovém posunu, že by mi to mohlo pomoci.“ (KP4)

„V téhle konkrétní firmě, kde teď pracuji se na to asi moc nekouká, ale věřím, že jsou zaměstnavatelé, kteří upřednostní magistra před bakalářem, takže třeba do budoucna by se mi to mohlo hodit.“ (KP2)

„Mít ukončené magisterské studium je pro mě důležité, zejména pro moji další kariéru (...)“ (KP7)

Dalším důvodem ke studiu, který komunikační partneři uváděli, bylo „vnitřní uspokojení“, kdy studovali pro své uspokojení a lepší pocit.

„Znamená to pro mě vnitřní uspokojení v tom smyslu, že když už tak dlouho se věnuji doděláním si vzdělání, že to dotáhnu do konce.“ (KP1)

„(...) ale asi jsem to chtěla asi tak nějak vnitřně dokončit, že když už jsem začala s tou vysokou školou (...)“ (KP4)

„(...) ale i osobní pocit. Mám vyšší ambice a cítím se nekomfortně, když moji kolegové, kteří jsou často mladší jak já, mají už ukončenou minimálně jednu vysokou školu a já ani jednu celou. Budu se cítit lepší, je to pro můj vlastní pocit v práci.“ (KP7)

Současně komunikační partneři uváděli, že důvodem studia je jejich „zájem o obor“ nebo dokonce to, že považují „studium jako zábavu“ a studují, protože je to baví.

„Mě by stačil bakalář, ale mě to baví, a to je vlastně jediný faktor, proč to studuju.“ (KP2)

„(...) to studium je sice náročné, ale baví mě to.“ (KP3)

„(...) takže jsem přešla do Olomouce, protože tam to šlo studovat zvlášť a měla jsem zájem o ten obor.“ (KP6)

Dílčím tématem rozhovorů se staly také finance, které byly důvodem volby kombinovaného studia, konkrétně se jednalo o „finanční nezávislost“ na rodičích a o to, že se komunikační partneři chtěli osamostatnit.

„(...) že jako další dva roky studovat a být finančně závislá na rodičích, že už nechci, ne že by oni nebyli ochotní mi to poskytnout, ale spíš já jsem nechtěla.“ (KP2)

„(...) potom jsem chtěla pokračovat kombinovaně, protože to studium stojí hodně peněz a šlo tam o to, že jsem chtěla už vydělávat a osamostatnit se a nějak se začít připravovat na ten život.“ (KP4)

Z kategorie vyplývá, že motivem či důvodem ke studiu je především vnitřní uspokojení jedince, ve kterém následně vidí možnost vyšší odměny či kariérního růstu pro budoucí pracovní život. Někteří komunikační partneři studují pouze pro zábavu či pro osobní zájem o obor andragogika. Co se týče kombinované formy, tak u studentů, kteří přímo navázali na bakalářský stupeň, jde především o finanční stránku. Žádný z komunikačních partnerů však neuvádí jako důvod studia tlak ze strany zaměstnavatele.

5.1.2 Proč VŠ?

Kategorie „Proč VŠ?“ zahrnuje odpovědi na otázky, proč si komunikační partneři zvolili právě vysokoškolský typ studia a nevyužili jinou formu vzdělávání. Do této kategorie řadím tyto identifikované kódy: VŠ jako prestiž, VŠ jako tradice, ucelené vzdělání, studium jako doplnění teorie.

„VŠ jako prestiž“ a „VŠ jako tradice“ byly často spojovány přímo s Univerzitou Palackého v Olomouci a také s formálními náležitostmi vysokoškolského studia.

„Tak znamená to pro mě kvalitní vzdělání, kvalitní informace, kvalitní lektori nebo přednášející a samozřejmě získání toho, co se od toho očekává, závěrečné zkoušky, diplom. Jo že když se na ten diplom někdo podívá, tak tam bude jasně napsané Univerzita Palackého, což je, když to tak řeknu velké jméno (...)“ (KP3)

„(...) dostanu akademický titul, což může být vnímáno třeba jako určitá prestiž ještě když ho budu mít z UPOLu a ne z nějaké jiné vysoké školy, třeba soukromé nebo rozumíš mi. Myslím si, že UPOL je uznávaná univerzita (...)“ (KP2)

„UPOL považuji za univerzitu, která má tradici, dobré jméno nejen tady, ale i ve světě a je významná právě z pohledu andragogiky, mám na mysli prof. Šimka, který je jakoby „otcem“ dnešní andragogiky v Česku, ale i na Slovensku.“ (KP7)

Vysokoškolský typ studia byl komunikačními partnery zvolen také proto, že chtěli získat „ucelené studium“. Pokud již v minulosti začali s tímto studiem, chtěli jej dotáhnout až do konce.

„(...) když už tak dlouho se věnuji dodělání si vzdělání, že to dotáhnu do konce.“ (KP1)

„Já jsem se k tomu studiu vrátila právě z toho důvodu, že jsem rozmyslela, že bych si to vysokoškolské studium chtěla dodělala až do konce, abych to vzdělání měla takové ucelené.“ (KP3)

„Pro mě to není, že je bakalář a magistr, já to beru tak, že vysokoškolské vzdělání je dokončit to až do toho druhého stupně.“ (KP4)

„Studium jako doplnění teorie“ znamená, že komunikační partneři si tímto typem studia doplňují teorii, která jim chybí. Ve své pracovní pozici, kterou zastávají, se dobře orientují v praktických záležitostech, ale schází jim teoretické znalosti. O získaných znalostech podrobněji pojednává podkapitola 5.1.3.

„(...) což zase znala jsem tu praktickou část a tady v té škole jsem si doplnila hodně teorii.“ (KP1)

„(...) něco jsem uměla z praxe, to mě bavilo, šlo mi to a chtěla jsem si to vystudovat, abych si teda udělala ten pevný základ, mít prostě ty tvrdé vědomosti.“ (KP5)

„(...) se orientuju v praxi a do toho si doplním ty teoretické nedostatky, které tam určitě jsou, protože jsem tu andragogiku měla minimálně.“ (KP6)

Vysokoškolský typ studia byl zvolen především z důvodu prestiže a tradice, což souvisí konkrétně s Univerzitou Palackého v Olomouci. Dále vypovídali o tom, že když měli již vystudovaný bakalářský stupeň, chtěli mít své vzdělání

řádně ukončené. Hojně uváděli vysokoškolské vzdělání jako způsob doplnění chybějících teoretických znalostí k jejich každodenním praktickým zkušenostem.

5.1.3 Získané znalosti

Obsahem kategorie je deskripce toho, jak komunikační partneři vypovídají o znalostech, které získávají v průběhu studia. Jak tyto znalosti nazývají a co pro ně znamenají. Znalosti jsou popisovány především jako teoretické, které doplňují jejich praxi. Za pozitivum jsou považovány příklady z praxe, které jsou nabízeny při výuce. Přínosům studia pro profesi se konkrétněji věnuje následující podkapitola 5.1.4.

„Takže znalosti bych popsala asi jako doplnění teoretických znalostí k praxi, kterou mám (...)“ (KP1)

„Převážně se jedná o teoretické znalosti, které si můžu převést do praxe.“ (KP3)

„Jsou to především teoretické znalosti, které si i v práci uvědomuju, třeba co se týče komunikace (...)“ (KP4)

Jak již bylo řečeno výše, teoretická výuka byla doplněna „příklady z praxe“, které jsou pro komunikační partnery, pracující v oboru, přínosem pro pochopení přednášeného tématu.

(...) i když to byla teoretická výuka, byla stavěná na příkladech z praxe, které já jakožto pracující v oboru si dokážu lépe představit a tím pádem mi to pomáhá k pochopení toho teoretického základu.“ (KP1)

„(...) protože ti experti, ti přednášející mají samozřejmě vhled i do té praxe, právě tím, že dělají ty výzkumy. Takže oni nám i předkládají nějaké praktické informace, a to potom hodně pomáhá, že i já v praxi budu umět vybrat, co třeba z té teorie použít (...)“ (KP3)

„(...) myslím, že u nás v Olomouci je to zásluhou těch lidí z praxe, které mi na tom kombinovaném studiu máme. Je tam část lidí, kteří mají tu reálnou praxi a není to jen abstraktní teorie. Takže znalosti jsou převážně teoretické, ale najdou se lidé, od kterých se lze učit z jejich zkušenosti, protože v rámci výuky uvádějí příklady z vlastní praxe.“
(KP5)

Dále tyto teoretické znalosti popisují jako „kvalitní a pravdivé informace“, „expertní znalosti“, které jsou předávány jako „informace od profesionálů“, což znamená, že komunikační partneři považují přednášejícího za odborníka v daném oboru.

„Já teda hodně lpím na těch kvalitních a pravdivých informacích, takže pro mě to znamená především to, že pokud se chci nějakému oboru věnovat, tak se v něm chci také dobře orientovat, a to právě na základě těch znalostí. (...) vysokou školu beru převážně jako zdroj relevantních informací získaných z řad profesionálů a expertů v našem oboru. Když mě něco zajímá a chci se tomu věnovat, tak si vždy volím oficiální cesty, abych na to pak mohla mít i ten papír, že tomu rozumím já sama, že jsem si tím prošla a že jsem zaškolená od profesionálů a expertů v daném oboru.“ (KP5)

„(...) univerzita mi zajistí kvalitní informace od expertů, kteří nám je předávají a tím pádem i já bych pak mohla mít nějaké expertní znalosti s tím, že se orientuju v praxi a do toho si doplním ty teoretické nedostatky (...)“ (KP6)

Kategorie se věnuje popisům znalostí, které komunikační partneři získávají během studia. Většina z nich tyto znalosti označuje jako teoretické, které si následně sami převádějí do praxe. Dále znalosti získané studiem vysoké školy popisují jako kvalitní a pravdivé informace, jelikož jsou, dle slov komunikačních partnerů, předávány profesionály a experty z oboru, kteří je navíc doplňují vlastními tipy a příklady z praxe.

5.1.4 Přínosy studia pro profesi

S ohledem na cíl práce považuji předloženou kategorii za stěžejní. Tato kategorie navazuje na předchozí kategorii „získané znalosti“ a věnuje se přínosům, využití a propojení získaných znalostí s každodenní praxí a zkušenostmi komunikačních partnerů. Uvádějí, že kladou důraz na jejich rozvoj a aktualizaci znalostí, na kterém jsou připraveni dále pracovat i po skončení studia.

„Propojení teorie a praxe“ znamená propojení teoretických znalostí získaných studiem a praktických dovedností, zkušeností z pracovního života. Toto propojení považují komunikační partneři za důležité a významné, a zároveň uvádějí, že jim usnadňuje každodenní práci.

„Myslím si, že je právě důležité to propojení, že nelze fungovat pouze s teorií nebo pouze s praxí, nebo pouze s praxí fungovat lze, to se člověk naučí, ale pokud je tam ta možnost toho propojení, tak si myslím, že je to navíc, co mi práci může usnadnit.“
(KP3)

„Když jsi v tom dennodenně, tak si dokážeš představit spoustu příkladů. Dokážeš přepínat z praxe do teorie a z teorie do praxe, ale taky to dokážeš spojovat (...).“ (KP4)

„Takže být z oboru a moct to kombinovat s tím studiem je pro mě výhodné a přínosné.“
(KP5)

Kategorie dále obsahuje téma „využití teoretických znalostí v praxi“, kdy komunikační partneři vyprávějí o tom, že znalosti získané studiem často využívají při své praxi, uvádějí konkrétní příklady a dodávají, že se tak zlepšují ve své profesi.

„Řekla bych, že z oblasti psychologie, komunikace, tam těch teoretických poznatků hodně využívám. Ale taky co se týká právních věcí, například když dělám smlouvy, dokumentaci, ale i když třeba jen listuju životopisy, tak ve škole jsme se hodně učili o tom, jak má ten životopis vypadat.“ (KP4)

„Když se bavíme s kolegy ze třídy, tak opravdu si potvrzujeme, že ty informace lze využít a využíváme je v praxi a že se dozvídáme stále nové informace, které implikujeme do té praxe a tím se podle mě hodně zlepšujeme ve své profesi.“ (KP6)

„Je zajímavé využívat teoretické vědomosti získané studiem v každodenní praxi. Bez nich bych se při současné práci asi neobešla. Zejména předměty z oblasti řízení lidských zdrojů, vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, projektování vzdělávání jsou pro mě důležité a významné.“ (KP7)

Pokud komunikační partneři úspěšně absolvují studium, považují se za „vzdělané odborníky“, což znamená, že disponují znalostmi, které jejich kolegové, jež neabsolvovali studium, postrádají. Dále uvádějí, že se díky teoretickým znalostem, které propojí se svou praxí, dokáží lépe orientovat v dané problematice a řešit problémy.

„Určitě pokud to srovnám s ostatními zaměstnanci, teď mám na mysli převážně můj pracovní tým, budu svými znalosti o kus dále než oni a budu je moc bez obav vést, protože budu vědět, že jsem v tom oboru vzdělaná.“ (KP1)

„(...) možná se potom v nějaké problematice budu orientovat i lépe než oni, protože budu třeba umět spojit právě tu každodenní práci, tedy tu praxi, s tou teorií ze školy, kterou oni nemají.“ (KP2)

„(...) umět si například poradit rychleji a efektivněji než kolegové bez absolvování studia.“ (KP3)

Jelikož se komunikační partneři považují za odborníky v daném oboru, kladou důraz na „rozvoj a aktualizaci“, což znamená, že sami projevují zájem o další vzdělávání, které probíhá současně se studiem nebo ho mají v plánu po absolvování studia.

„Pravidelně se účastním kurzů, snažím se jezdit na různé workshopy, semináře a hlavně aktualizace, (...) ten rozvoj, spíše aktualizace zákoníku práce a dalších novel zákonů příslušných k personalistice a mzdám.“ (KP1)

„(...) mám v plánu, že bych začala navštěvovat nějaké kurzy cizích jazyků, komunikačních dovedností, nebo něco, co by pak ještě mohlo rozvinout to moje andragogické vzdělání.“ (KP4)

„(...) dnes se věnuji pasivnímu vzdělávání v oblasti jazyků, například čtení knih a odborných článků v anglickém a německém jazyce.“ (KP7)

Důležitým bodem u této kategorie je ono propojení teorie a praxe a zároveň jeho využití v praxi. Propojení teoretických znalostí a praktických zkušeností přináší komunikačním partnerům výhody v práci. Tímto však jejich vzdělávání nekončí, věnují se dále seberozvoji a sledují aktualizaci v oboru.

5.1.5 Vysoké požadavky

Poslední kategorie se věnuje požadavkům, které jsou na studenty kladeny, a dále nárokům, které jsou spojeny se studiem a se kterými se musí studenti v rámci kombinovaného studia vyrovnat.

Za primární zátěž je považována „kombinace práce, studia a volného času“. Komunikační partneři zmiňovali, že jsou i z předešlého studia zvyklí na kombinaci práce a studia. Buď již kombinovaně studovali v minulosti současně s prací, anebo pracovali brigádně při prezenčním studiu.

„(...) tak jsem byla zvyklá na tu kombinaci, vkládat ten volný čas do té školy.“ (KP1)

„Byly to dva roky, co jsem byla na té brigádě, takže jsem byla už na kombinaci práce a školy docela zvyklá.“ (KP2)

„(...) věděla jsem, že to budu stíhat i s tou prací, a tak jsem si to tak všechno dala dohromady a nějak to zvládám a jde to, místy je to náročné, zejména časově (...)“ (KP4)

„Dnes zvládám výchovu dětí, studium i práci na plný úvazek a žádnou z těchto oblastí nezanedbávám.“ (KP7)

Druhou zmiňovanou oblastí je „náročnost“. Náročnost znamená fyzickou i psychickou vyčerpanost právě z kombinace práce a studia, kdy je člověk unavený, ale také časovou náročnost.

„Myslím, že už je to poslední škola, že člověk už je pak vyčerpanejší. (...) a pak už na úkor svého volného času a odpočinku člověk tu školu dělá.“ (KP1)

„Je to časově náročné, docela mi ubývá síla (...). Je fakt náročné přijít domů třeba v 5 nebo v 6 odpoledne, a ještě něco dělat do té školy.“ (KP2)

„(...) je to těžké zvládat studium a práci při jednom. Protože teď máme školu od půl 9 a končíme o půl 6 večer. Jo a odjíždíš z domu v 5 a vracíš se v 10 večer. Jako strašně velký nápor na psychiku i fyziku.“ (KP6)

U této kategorie je hlavním problémem kombinace práce, studia a volného času. Komunikační partneři uvádějí, že dokáží zkombinovat práci a studium, nicméně zdůrazňují, že to klade velký nápor na fyzickou i psychickou stránku jedince, náročnost je také popisována z časového hlediska.

5.2 Shrnutí výsledků kvalitativního šetření

Na základě interpretace údajů lze učinit následující shrnutí výsledků. Zjištění přinesla odpověď na výzkumnou otázku: Jak studenti kombinované formy navazujícího magisterského studia andragogiky interpretují své důvody ke studiu a znalosti, dovednosti a postoje získané tímto studiem?

Z rozhovorů vyplývá, že ke kombinované formě studia vedou zejména důvody, které se vztahují k budoucnosti. Komunikační partneři studují

především proto, aby s vyšším vzděláním dosáhli vyšší odměny, měli vyšší šanci kariérního růstu a v případě změny pracovního místa disponovali větším množstvím teoretických znalostí, což popisují jako konkurenční výhodu. S tím také souvisí důvod vnitřního upokojení, který byl v rozhovorech několikrát zmiňován, a to ve smyslu dosáhnout stanoveného cíle ze strany komunikačních partnerů a získat tak ucelené vzdělání vysokoškolského stupně. Ostatní uváděné důvody se nevztahovaly k záměrnému navýšení kvalifikace, ale zahrnovaly výpovědi jako studium pro zábavu či zájem o konkrétní obor. Co se týče právě vysokoškolského studia, tato volba byla komunikačními partnery zvolena z důvodu uváděné určité prestiže, která je chápána jako kvalitní vzdělávání založené na pravdivých informacích. Znalosti získávané studiem popisují jako teoretické, které mají sloužit k doplnění praktických zkušeností, jimiž komunikační partneři disponují. Přestože získávané znalosti nazývají převážně teoretickými, často zdůrazňují, že jsou doplňovány konkrétními příklady z praxe přednášejícího. Přednášejícího, učitele, lektora popisují jako odborníka či profesionála v oboru, který se orientuje jak v oblasti teorie, tak na poli praxi. Díky získaným znalostem ze studia o sobě komunikační partneři hovoří jako o vzdělaných odbornících, protože dochází k propojení teoretických znalostí a praktických dovedností. Toto propojení hodnotí jako významné, důležité a přínosné, jelikož přispívá ke zdokonalování se ve své profesi a dokáží se tak lépe orientovat v problematice daného oboru. Uvádějí, že nejen tvrdé znalosti v oboru, ale také neustálý rozvoj a aktualizace jsou důležité, probíhá u nich zájem o další vzdělávání v rámci neformálního vzdělávání a informálního učení se. Studium v kombinované formě interpretují komunikační partneři sice jako náročné, zejména z časových důvodů, a za největší zátěž považují kombinaci práce, studia a volného času, avšak většina z nich uvádí, že jsou na tuto náročnou kombinaci zvyklí již z předchozího studia.

5.3 Diskuze

Cílem kvalitativního šetření bylo porozumět, jak studenti kombinované formy navazujícího magisterského studia andragogiky interpretují své důvody ke studiu a znalosti, dovednosti a postoje získané tímto studiem. Tyto výsledky budou nyní diskutovány s teoretickými východisky předloženými v první části práce. V závěru diskuze jsou uvedeny limity práce.

Výsledky šetření ukazují, že nejčastějšími důvody rozhodnutí ke studiu bylo jedincovo vnitřní uspokojení, které souvisí s vnitřní motivací a osobním cílem dokončit vysokoškolské vzdělání. Často byla jako důvod studia uváděna také záloha do budoucna, kdy komunikační partneři mluvili o tom, že v současné situaci nepotřebují vyšší kvalifikaci, ale studují proto, že si myslí, že vysokoškolský diplom by jim mohl pomoci v budoucnu, pokud by se rozhodli změnit svou pracovní pozici či v procesu kariérního růstu. Tuto skutečnost můžeme najít v teoretických východiscích práce, konkrétně v podkapitole 3.2.2, kdy se odkazují na Kellera a Tvrdeho (2008) a uvádím třetí fázi proměny ve vzdělávání. Tato fáze je autory nazývána vzdělání jako pojišťovna a slouží k zachování individuálního statusu a chrání před propadem ve společenském žebříčku. Autoři dodávají, že rostoucí počet vysokoškoláků toto pojištění oslabuje, avšak z rozhovorů je patrné, že komunikační partneři tento důvod pojištění do budoucna hojně uvádějí. S tímto se pojí další výpovědi komunikačních partnerů ohledně volby studia, kdy hovoří o možnosti vyššího postu a vyšší odměny, která souvisí právě s vyšším vzděláním. Další uváděné důvody se nevztahovaly k záměrnému navýšení kvalifikace, ale zahrnovaly výpovědi jako studium pro zábavu či zájem o konkrétní obor.

Vysokoškolský typ studia vnímají komunikační partneři jako určitou prestiž a tradici, proto také vyprávěli o tom, že z tohoto důvodu si ne zvolili jinou cestu k navýšení jejich kvalifikace mimo vzdělávací instituci. Jelikož se

jednalo o komunikační partnery, kteří již absolvovali bakalářský stupeň studia, často uváděli, že chtěli dosáhnout uceleného vysokoškolského vzdělání. S prestiží souvisely výpovědi ohledně doplnění teorie, kdy si komunikační partneři tímto typem studia doplňují teorii, která jim chybí k výkonu jejich pracovní pozice.

Co se týče znalostí a vědění získaných studiem, hovoří o nich komunikační partneři ve smyslu převážně teoretických znalostí, které jsou, dle jejich slov, předávány odborníky v oboru, protože jsou doplněny příklady z praxe. Jelikož jsou za zdroj informací považováni profesionálové, považují komunikační partneři tyto informace za kvalitní a pravdivé. Osvojením si teoretického vědění, které je komunikačními partnery následně propojeno s osobní pracovní zkušeností, získávají komunikační partneři vědění na expertní úrovni. Dle teorie, jak bylo uvedeno v podkapitole 3.2.3, se profesionálové vyznačují specifickým vědění, které má teoretický základ doplněný o praktické dovednosti, které jsou organizovány do vnitřně konzistentního systému. Takové vědění, jež obsahuje kombinaci teoretického a praktického vědění, tj. praktické zkušenosti, lze nazvat expertním vědění, kterým by měli profesionálové disponovat. Propojení teoretických znalostí a praktických dovedností označují komunikační partneři za významné a důležité, a pokud k tomuto propojení opravdu dojde, považují se za vzdělané odborníky, kteří se lépe orientují na poli praxe daného oboru a disponují znalostmi, jež jejich kolegové postrádají. Jak již bylo zmíněno výše, počet vysokoškolsky vzdělaných jedinců stoupá, proto je nezbytné se zaměřit na osobní rozvoj a aktualizaci v oboru. K tomuto tématu se komunikační partneři vyjadřovali pozitivně v tom smyslu, že buď se již aktivně účastní kurzů, workshopů, seminářů apod., nebo tento seberozvoj plánují po absolvování studia z časových důvodů. V teorii můžeme takovéto výpovědi opět najít ve spojení s Kellerem a Tvrdým a jejich výkladu o vzdělání jako

pojišťovně. Dle slov Rabušicové a Rabušice v prostředí společnosti vědění uspěje především ten, kdo sleduje vývoj a aktuální poznání. V kontextu rozvoje a aktualizace se do popředí vzdělávání dostává vzdělávání neformální a informální učení, které je charakterizováno v podkapitole 3.1. V konceptu znalostní společnosti jsou znalosti, vědění a vzdělání aspektem, který určuje konkurenční výhodu a vytváří bohatství organizací, jejichž produktivním činitelem jsou lidské zdroje. Z rozhovorů vyplývá, že konkurenční výhoda je vytvářena právě díky expertnímu vědění komunikačních partnerů, tj. propojení teoretických znalostí získaných studiem a praktických zkušeností, na jehož základě získávají profesionálové v daném oboru autonomii na řešení problémů a moc.

Jsem si vědoma, že výsledky mého šetření nelze zobecnit na celou společnost. Realizované kvalitativní šetření zprostředkovává zjištění pouze o vybraných členech určitého prostředí a specifické sociální skupiny. Upozorňuji na to, že výsledná interpretace zjištěných údajů může být zasažena subjektivním pohledem výzkumníka. Zjištěné výsledky mohou sloužit jako zdroj pro další výzkum, ve kterém by bylo například zajímavé zjistit a dále porovnat tato zjištění, jak interpretují své důvody ke studiu a znalosti, dovednosti a postoje získané tímto studiem studenti jiných, zejména nehumanitních oborů.

Závěr

Tématem diplomové práce byla profesionalizace ve vzdělávání dospělých a možnosti vzdělávání. Cílem diplomové práce bylo analyzovat proces profesionalizace a profesního rozvoje vzdělavatelů dospělých a porozumět možnostem volby jejich vzdělávání/učení. Na teoretickou část navazuje část empirická, ve které je formulována výzkumná otázka s cílem porozumět, jak studenti kombinované formy navazujícího magisterského studia andragogiky interpretují své důvody ke studiu a znalosti, dovednosti a postoje získané tímto studiem.

Pro naplnění cíle jsem se nejprve věnovala teoretickým východiskům práce. První kapitola se zaměřuje na definici klíčových pojmů práce. Charakterizovány jsou pojmy jako profesionalizace, profese, profesní rozvoj a profesionalita. Další část je věnována pojetím profesionalizace a dále jsou v kapitole uvedeny kroky či vzorce profesionalizace povolání. Druhá kapitola je zaměřena taktéž teoreticky a věnuje se andragogovi jako profesi a aktuální situaci profesionalizace andragoga ve vzdělávání dospělých v České republice, jsou zde také uvedeny způsoby profesionalizace andragogické činnosti. Poslední teoretická kapitola začíná celoživotním učením a vzděláváním, jež je následně definováno, je na něho nahlédnuto z historického hlediska a poté z hlediska vzdělávání dospělých. Převážná část kapitoly se zabývá školským vzděláváním ve vzdělávání dospělých. V rámci tohoto vzdělávání jsou předložena andragogická paradigmata, dle kterých může probíhat vzdělávání, proměny vzdělávání ve společnosti a kultury ve vzdělávání. Teoretická část je zakončena syntézou vybraných přístupů ve vzdělávání. Pro naplnění cíle bylo dále zvoleno kvalitativní výzkumné šetření. V rámci tohoto výzkumu byla čtvrtá kapitola práce zaměřena na metody a postupy, kde byla podrobně popsána metoda výzkumu, tedy polostrukturovaný rozhovor, etické zásady výzkumu, výběr výzkumného

vzorku a technika sběru údajů. Navazovala závěrečná kapitola práce, která se věnovala analýze a následné interpretaci získaných údajů. Na základě jejich shrnutí je odpovězeno na výzkumnou otázku práce. V diskuzi jsou rozebírány výsledky výzkumného šetření v závislosti na teoretická východiska práce. V souvislosti s výše uvedenými závěry je možné konstatovat, že stanovený cíl v úvodu diplomové práce byl naplněn.

Seznam literatury

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada.

Bartoňková, H., Šimek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Bartoňková, H., Šimek, D. (2006). *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Beneš, M. (2003). *Andragogika. Teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia.

Beneš M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.

Coombs, P., Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. [cit. 10-02-2020] Dostupné z:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf>

Despotović, M. (2012). Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem. *Studia paedagogica*, 17(1), 75-90. [cit. 27-09-2019] Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/306>.

Doyle, L., Egetenmeyer, R., Singai, Ch., & Devi, U. (2016). Professionalisation as development and as regulation: Adult education in Germany, the United Kingdom and India. *International Review of Education*, 62(3), 317-341.

Dvořáková, M., Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.

- Goode, William J. (1960). Encroachment, Charlatanism, and the Emerging Profession: Psychology, Sociology, and Medicine. *American Sociological Review*, 25, 902-914.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2(3), 45-55.
- Havlová, J. (1996). *Profesní dráha ve 20. století: úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hoyle, E. (1982). The Professionalization of Teachers: A Paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Janík, T. (2010). O potřebě integrace myšlenkových snah zaměřených k profesionalizaci učitelství: diskuze na okraj monotematického čísla pedagogiky č. 3 - 4/2010. *Pedagogika*, 60(3-4), 135-147.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Keller, J., Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Langer, T. (2016). *Moderní lektor*. Praha: Grada.
- Leirman, W. (1996). *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Milana, M., Skrypnyk, O. (2012). Konceptualizace profesionality u vzdělavatelů dospělých. *Studia paedagogica*, 17(1), 113-128. [cit. 27-09-2019]
Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia_paedagogica/article/view/308.

Millerson, Geoffrey (1964). *The qualifying associations: a study in professionalization*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Miovský, M. (2003). *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule (snowball sampling)*. Praha: Úřad vlády České republiky.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

MŠMT ČR. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. [cit. 14-10-2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

Mužík, J. (2010). *Andragogická didaktika. Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer.

Ovesni, K. (2018). Professionalisation in The Field of Adult Education and Learning in The Territory of Former Yugoslavia. *Andragoška spoznanja*, 24(4), 19-36.

Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník: Lidské zdroje*. Praha: Academia.

Palán, Z. Celoživotní učení. In: Kalous, J., Veselý, A. (2006). *Vybrané problémy vzdělávací politiky* (s. 25-38). Praha: Karolinum.

Pavlík, O. a kol. (1999). *K politice dalšího vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Pejatović, A. (2012). Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?

Studia paedagogica, 17(1), 91-111. [cit. 27-09-2019] Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/307>.

Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Profesionalizace – nová kategorie konceptu přípravy k výkonu povolání. *Zpravodaj Výzkumného ústavu odborného školství*. Č. 10. (2000). [cit. 26-06-2019]

Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2000/ZP0010a.pdf>.

Rabušicová, M., Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.

Classical, Interpretive and Constructivist. *Journal for Social Thought* 3(1), 1-9.

[cit. 06-03-2020] Dostupné z:

<https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/article/view/4116>

Singh, S., Assinger, P. (2017). Policy and Governance for the Professionalization of Adult Education. In Käßlinger, B., Robak, S. *Studies in pedagogy, andragogy, and gerontagogy* (s. 53–64). Frankfurt: Peter Lang Edition.

Smékalová, L., Špatenková, N. (2014). Profesionalizace a profesní rozvoj lektora seniorského vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 4(2), 79-93. [cit. 30-09-2019]. Dostupné z:

<http://lifelonglearning.mendelu.cz/archiv-cisel/25893->

Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert Boskovic.

Suda, Z. (1996a). Profese. In Maříková, H., Petrusek, M., Vodáková, A. a kol. *Velký sociologický slovník II*. (s. 852). Praha: Karolinum.

Suda, Z. (1996b). Profesionalizace. In Maříková, H., Petrusek, M., Vodáková, A. a kol. *Velký sociologický slovník II*. (s. 853). Praha: Karolinum.

Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.

Šerák, M., Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita.

Šťovíčková Jantulová, M. (2005). Analýza procesu profesionalizace v občanském sektoru očima jeho aktérů. *Sociální studia*, (1), 131–146.

Švaříček, R., Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.

Terzaroli, C. (2017). Work Opportunities for Adult Educators in Italy: A Challenge for Professionalization. In Käßlinger, B., Robak, S. *Studies in pedagogy, andragogy, and gerontagogy* (s. 77-88). Frankfurt: Peter Lang Edition.

Tureckiová, M. (2009). *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.

Vymazal, J. (1996). Vzdělávání dospělých v české tradici a evropském kulturním kontextu. Doslov pro české čtenáře. In Leirman, W. *Čtyři kultury ve vzdělávání* (s. 139-154). Praha: Karolinum.

Seznam schémat, tabulek a příloh

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

Tabulka č. 3: Syntéza přístupů ve vzdělávání

Tabulka č. 2: Profily komunikačních partnerů

Příloha č. 1: Ukázka přepisu rozhovoru a kódování

Přílohy

Příloha č. 1: Ukázka přepisu rozhovoru a kódování

Veronika Nesvadbová

45 nějaké ty věci a že by se mi to horší učilo, než když to mám v hlavě ještě docela čerstvě. Hodně věcí se
 46 tu opakuje, takže se mi to i jednodušeji učí, a ještě když to mám spojené s tou praxí tak je to podle mě
 47 ještě jednodušší. A třeba i u zkoušek, když po nás zkoušející chtějí příklady, tak ten, kdo nebyl nikdy
 48 v praxi by s tím měl asi problém, ale já si to právě naopak vybavím nejdřív praxi a potom podle toho
 49 třeba vymyslím i tu teorii, nebo jakože si na to vzpomenu, co se o tom píše v literatuře, jak je to
 50 teoreticky popisováno. Když jsi v tom dennodenně tak si dokážeš představit spoustu příkladů. Dokážeš
 51 přepínat z praxe do teorie a z teorie do praxe, ale taky to dokážeš spojovat, ne jen přepínat.

52 **T: Tak zůstaneme u těch znalostí získávaných kombinovaným studiem, jak bys tyto znalosti popsala,
 53 co byste o nich řekla?**

54 KP4: Jsou to především teoretické znalosti, které si i v práci uvědomuju, třeba co se týče komunikace
 55 s brigádníky nebo s našimi zaměstnanci, tak asi někdy tak uvědomím, jak bych s nimi měla správně
 56 komunikovat, abych teda dosáhla toho, co chci, ale aby i ten člověk byl spokojený a aby i on měl pocit,
 57 že dosáhl toho, co chce. A myslím si, že v praxi bych získávala mnohem déle, než když jsem si
 58 prošla těmi kurzy ve škole a získala ty teoretické poznatky, které využiji v praxi. Řekla bych, že z oblasti
 59 psychologie, komunikace, tam těch teoretických poznatků hodně využívám. Ale taky co se týká
 60 právních věcí, například když dělám smlouvy, dokumentaci, ale i když třeba jen listuju životopisy, tak
 61 ve škole jsme se hodně učili o tom, jak má ten životopis vypadat. Jo a na základě těch teoretických
 62 znalostí i o tom životopise, když ho vidím, jak vypadá, se třeba snažím si představit, zda by se ten člověk
 63 hodil na tu a tu pozici.

64 **T: Takže znalosti získané studiem využiješ v praxi?**

65 KP4: Ano určitě jich využívám a využívám jich dennodenně. To je škoda na tom studiu, že v něm není
 66 zahrnutá nějaká větší praxe, kde by si to člověk zkusil spojit, tu teorii a praxi, že až když člověk přijde
 67 do toho pracovního procesu tak teprve musí sám zjišťovat, zda je tohle to, co jsme se učili nebo je to
 68 něco jiného, zda můžu postupovat tak, jak mě učili ve škole nebo mám hledat nějaké jiné cesty? Já si
 69 myslím, že to studium, předešlé i současné, mě celkem dobře připravilo na tu úlohu toho personálního
 70 konzultanta, ale sama bych se chtěla posunout ještě někam dál, vlastně jak jsem zmiňovala třeba ty
 71 jazykové kurzy a tak. Protože v budoucnu bych se chtěla pracovním posunout na nějakou jinou pozici.

Veronika Nesvadbová
 Příklady z praxe

Veronika Nesvadbová
 Propojení teorie a praxe

Veronika Nesvadbová
 Teoretické znalosti

Veronika Nesvadbová
 Teoretické znalosti

Veronika Nesvadbová
 Využití teoretických znalostí v praxi

Veronika Nesvadbová
 Využití teoretických znalostí v praxi

Veronika Nesvadbová
 Využití teoretických znalostí v praxi

Veronika Nesvadbová
 Propojení teorie a praxe

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	KÓDY	Rozhovor 1 KP1	Rozhovor 2 KP2	Rozhovor 3 KP3	Rozhovor 4 KP4	Rozhovor 5 KPS	Rozhovor 6 KPS	Rozhovor 7 KP7
3	Není požadováno vyšší vzdělání	10-12; 27	19-20		23	24-25;		
4	Výhled vyšší odměny	12-13;					20-22;	
5	Výhled vyššího postu	13; 48		13-14	70-71			70; 78-79; 85-86;
6	Učení se praxí	15-16; 31-32	42-43; 62-63					
7	Rozvoj a aktualizace	19-21 (nepotřebuje přímo vzdělání)			40-41 (po VŠ jazykové kurzy atd.)	30 (rozšiřování vědomostí)		32-34 (pasivní vzdělávání)
8	Studium jako doplnění teorie	32-35; 39; 42-46	35-36	14-17		21-22;	26-27;	
9	Příklady z praxe	35-36; 40-41	23-24	50-53	47-50	11-13; 53-56;	31-32;	86-87;
10	Práce s literaturou	42; 69-70						
11	Záložka do budoucna	49-50	47-50		28-29; 35-36; 70-71	30; 40-41;	22-23;	70;
12	Kombinace práce, studia a volného času	25-26; 51-55	67-68		39; 76-79			75-77;
13	Náročnost	53-54	58-61; 68-71	37-38; 57	40; 79	75-78;	41-43	84-85;
14	Vnitřní uspokojení	57-58		31	23-25	19-20; 23-24;		45-46; 70-73;
15	Vzdělaný odborník	58-61	36-37	31-35; 45-47				
16	Dobrá dostupnost	64-65						
17	Jednoduché přijímací zkoušky	68-69						
18	Slovní obraty	71-73						
19	Finanční nezávislost		11-13;		10-12; 19-20			
20	Studium jako zábava		18	57		27		
21	Teoretické znalosti	41	25-26; 63-64	43	54-58	52		53;
22	VŠ jako prestiž		27-31	22-23; 26-29; 55-56			24;	
23	Propojení teorie a praxe	33-35;	36-38	43; 47-49; 50-53; 57-58	16-19; 45-47; 50-51; 65-68 (málo ve škole)	15-16; 22-23; 52-53;		53-55
24	Praxe víc jak vzdělání		40-43					
25	Titul		46-47	18		40		
26	Životní meta		52-54; 55-56					
27	Ucelené vzdělání		52-53	23-24	24-25; 31-32		15-18;	
28	Kvalitní a pravdivé informace	43-45		26		32-34; 41-43;	25; 30-31;	
29	Využití teoretických znalostí v praxi	36	33-35 (spíše ne)	45	58-63; 65		32-35; 38-39;	53; 61;
30	Expertní znalosti	58				31-32;	25-26;	
31	Info od profesionálů/expertů					36-37; 43-44;	25;	
32	Zájem o obor		18;	19-20;		27;	12-13;	22-25;
33	VŠ jako tradice							66-69