

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

ROZVOJ VZDĚLAVATELŮ DOSPĚLÝCH V PODMÍNKÁCH ARMÁDY
ČESKÉ REPUBLIKY

DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATOR IN THE ARMY OF THE CZECH
REPUBLIC

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Václav Pokluda

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma „*Rozvoj vzdělavatelů dospělých v podmínkách Armády České republiky*“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl poděkovat vedoucí diplomové práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení práce a za podporu při jejím vytváření. Děkuji Ing. et. Ing. Haně Malachové Ph.D. za podporu a možnost častých konzultací a osobních setkání za účelem diskuze o řešeném problému. Dále děkuji RNDr. Františku Herodkovi za odborné konzultace. Mým nadřízeným děkuji za podporu a vstřícnost při zpracování práce a v neposlední řadě děkuji všem respondentům, kteří mi věnovali svůj čas.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Václav Pokluda
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Rozvoj vzdělavatelů dospělých v podmínkách Armády České republiky
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá teoretickými východisky z oblasti vzdělávání dospělých se zaměřením na rozvoj vzdělavatelů dospělých-lektorů v prostředí vybrané vojenské organizace, a to Velitelství výcviku-Vojenská akademie.</p> <p>S využitím metod analýzy vnitřních dokumentů a řízených rozhovorů s vybranými lektory organizace, identifikuje vnitřní a vnější faktory systému jejich přípravy. Identifikované faktory jsou analyzovány pomocí SWOT analýzy, její výstupem jsou návrhy, které se organizaci nabízí ke zkvalitnění současného systému přípravy lektorů.</p>
Klíčová slova:	Armáda České republiky, firemní vzdělávání, lektor, lektorské kompetence, SWOT analýza, systém přípravy personálu v Armádě České republiky, vzdělávání dospělých, vzdělavatel dospělých
Title of Thesis:	Development of Adult Educator in the Army of the Czech Republic
Annotation:	<p>The diploma thesis deals with the theoretical background of adult education with a focus on the development of educators-lecturers in the environment of a selected military organization, namely Training Command-Military Academy.</p> <p>Using methods of analysis of internal documents and</p>

	interviews with selected lecturers of the organization, it identifies internal and external factors of the system of their preparation. The identified factors are analyzed by using SWOT analysis then; the outputs are possible proposals for solutions that the organization can use to improve the current system of lecturers training.
Keywords:	adult education, adult educator, Army of the Czech republic, corporate education, lecturer, lecturer competence, SWOT analysis, training system in the Army of the Czech Republic,
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha číslo 1 Struktura rozhovoru Příloha číslo 2 Poučený souhlas Příloha číslo 3 Stanovení důležitosti silných stránek Příloha číslo 4 Stanovení důležitosti slabých stránek Příloha číslo 5 Týmové hodnocení atraktivity dopadu a pravděpodobnosti vzniku příležitostí Příloha číslo 6 Týmové hodnocení závažnosti dopadu a pravděpodobnosti vzniku hrozby Příloha číslo 7 Přepis rozhovoru
Počet literatury a zdrojů:	45
Rozsah práce:	102 s. (145 605 znaků s mezerami)

OBSAH	
ANOTACE	4
ÚVOD.....	8
1 Vzdělavatel dospělých	10
1.1 Oblast působnosti vzdělavatele dospělých.....	12
1.1.1 Vzdělávání dospělých z pohledu andragogiky	12
1.1.2 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání	13
1.1.3 Formální a neformální vzdělávání.....	15
1.1.4 Vzdělávání dospělých v systému dalšího vzdělávání	16
1.1.5 Podnikové neboli firemní vzdělávání.....	18
1.2 Lektor jako profese ve vzdělávání dospělých	20
1.2.1 Profesionalizace lektorské práce	21
1.2.2 Kompetence lektora.....	24
2 Příprava vzdělavatelů dospělých v podmínkách Armády České republiky.....	28
2.1 Příprava personálu Armády České republiky	29
2.1.1 Institucionální příprava	32
2.1.2 Kolektivní příprava v rámci útvarů a zařízení.....	35
2.1.3 Samostatná příprava	37
2.2 Vzdělavatel dospělých v podmínkách AČR.....	37
3 Metodologie a výsledky šetření	42
3.1 Cíle a výzkumné otázky	42
3.2 Metoda výzkumu.....	43

3.3	Charakteristika výzkumného vzorku.....	49
4	Analýza, diskuze, návrhová část	51
4.1	Identifikace a hodnocení silných stránek.....	51
4.2	Identifikace a hodnocení slabých stránek	55
4.3	Identifikace a hodnocení příležitostí	59
4.4	Identifikace a hodnocení hrozeb	67
4.5	Strategie SWOT analýzy	72
	ZÁVĚR.....	82
	SEZNAM LITERATURY A OSTATNÍCH ZDROJŮ.....	85
	SEZNAM TABULEK	90
	SEZNAM PŘÍLOH.....	91
	PŘÍLOHY.....	92

ÚVOD

Vzdělávání a učení se je neodmyslitelnou součástí v životě člověka, která ho provází od narození až do jeho smrti. Zvláště pokud je člověk lektor nebo učitel, tak by měl chápat potřebu neustále na sobě pracovat. Tuto myšlenku už vystihl Jan Amos Komenský ve svém citátu: „Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou“.

Téma diplomové práce s názvem Rozvoj vzdělavatelů dospělých v podmínkách Armády České republiky (dále jen AČR) nebylo vybráno náhodně. Důležitým faktem je, že celá moje kariéra profesionálního vojáka je neustále propojena se vzděláváním. Ať už z pohledu vzdělaného nebo vzdělavatele. V současné době pracuji jako lektor a mám na starosti vzdělávání v kariérových kurzech pro nižší důstojníky. Tyto dosavadní zkušenosti mi ukázaly, že pokud má být vzdělávání v armádním prostředí efektivní, je nutností vzdělávat sám sebe. Díky dlouhodobé znalosti prostředí jsem si uvědomil, že je třeba hledat výzvy a příležitosti v již nastaveném systému vzdělávání lektorů. Ve své práci jsem se zaměřil hlavně na zkušenosti v oblasti vojenského vzdělávání a přípravu lektorů u vybrané vojenské organizace.

Práce je členěna na teoretickou část, kde byla provedena deskripce hlavních pojmů v oblasti vzdělávání dospělých, profesionalizace lektora, jeho kompetence, popis vojenského systému vzdělávání, výchovy a výcviku. Práce popisuje souvislosti mezi terminologií používanou ve vědním oboru andragogika a ve vojenském systému přípravy personálu AČR a slouží jako teoretický základ pro následnou empirickou část.

V empirické části byly analyzovány dokumenty současného systému přípravy lektorů u Velitelství výcviku-Vojenské akademii (dále jen VeV-VA).

Následně byly provedeny rozhovory s vybranými lektory s cílem identifikovat silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby v systému jejich přípravy. Zjištěná data z analýzy vnitřních dokumentů a řízených rozhovorů byla zpracována do matice SWOT analýzy. Následně byla stanovena důležitost jednotlivých nalezených faktorů metodou párového srovnávání u zjištěných silných a slabých stránek v systému vzdělávání u VeV-VA. U hrozeb byla zpracována jejich závažnost dopadu a pravděpodobnost vzniku. Příležitosti byly hodnoceny atraktivitou dopadu a pravděpodobnosti výskytu. Pro splnění cíle diplomové práce byla zvolena strategie, jež eliminovala slabé stránky za využití příležitostí, které byly během výzkumu identifikovány. Cílem práce je na základě analýzy současného systému přípravy vzdělavatelů dospělých u vybrané vojenské organizace, navrhnout doporučení vedoucí ke zvýšení úrovně přípravy lektorů.

Cíl diplomové práce bude realizován v těchto krocích: analýza interních dokumentů věnujících se přípravě a rozvoji lektorů, realizace řízených rozhovorů s vybranými lektory s cílem identifikovat vnitřní a vnější faktory v systému jejich přípravy, zpracování získaných poznatků do matice SWOT analýzy a na základě identifikovaných nedostatků a příležitostí zpracování návrhu úprav v systému přípravy lektorů u VeV-VA. Pro naplnění cíle diplomové práce byla zvolena výzkumná otázka: **Jak může organizace minimalizovat slabé stránky v systému vzdělávání lektorů pomocí příležitostí z vnějšího prostředí?**

1 Vzdělavatel dospělých

První kapitola diplomové práce je věnována vymezení základního pojmu práce, tedy vzdělavatele dospělých. V úvodu bude popsána všeobecná charakteristika vzdělavatele a prostředí, ve kterém působí. Rovněž zde budou popsány jeho role v rámci vzdělávacího procesu, kompetence potřebné k výkonu funkce a organizace zastřešující profesionalizaci lektorů v České republice. Toto terminologické a teoretické vymezení problematiky bude složito jako základ pro empirickou část.

V procesu vzdělávání stojí na jedné straně vzdělávaný a na druhé straně vzdělavatel. Vzdělavatel je tedy jeden z činitelů v procesu vzdělávání a určitým (významným) způsobem do něj zasahuje. Tento pojem je ale velmi široký, a proto je nutné nejdříve vymežit, jak jej můžeme chápat. Podle Beneše je to *„je každý pracovník ve vzdělávání dospělých, který má vliv na proces a výsledky vzdělávací práce.“* (Beneš, 2014, s. 113)

Průcha vymezuje tento pojem poněkud podrobněji, když uvádí: *„pracovník ve vzdělávání dospělých zahrnuje koncepční, řídicí, výzkumné, metodické organizační, administrativní, provozní, pomocné a jiné pracovníky, kteří se podílejí na vzdělávání dospělých a svou činností přímo nebo nepřímo ovlivňují výsledky vzdělávání.“* (Průcha, 2009, s. 481)

Jak vidíme, Beneš i Průcha shodně vnímají vzdělavatele jako jedince, který aktivně vstupuje do procesu vzdělávání dospělých a z jejich pojetí vyplývá, že vzdělavatelem dospělých není pouze ten, kdo realizuje vyučování, tedy je v přímém kontaktu s účastníky v průběhu vzdělávání, ale i odborník řešící například organizační či administrativní úkony v rámci vzdělávání dospělých.

Širší vymezení vzdělavatele dospělých uvádí Veteška, který ho chápe ve dvou rovinách a označuje ho jako andragoga. V užším pojetí *„jako*

odborníka působícího v oblasti výchovy, vzdělávání a rozvoje dospělých, tj. jako odborníka, jenž uskutečňuje výchovné a vzdělávací procesy jak ve školním, tak mimoškolním prostředí.“ (Veteška, 2016, s. 180). V širším pojetí Veteška vnímá koncept pocházející z integrální andragogiky, kde vzdělavatel může mít přesah tradičního vnímání *„do řízení vzdělávání, poradenství, sociální a komunitní práce.*“ (Veteška, 2016, s. 180).

Jak vidíme, z vybraných definic je zřejmá působnost vzdělavatele jako toho, kdo se účastní vzdělávacího procesu a kdo svým působením do něj aktivně vstupuje a ovlivňuje jej. Veteška tyto definice navíc doplňuje o rozdělení vzdělavatelů do dvou základních kategorií podle funkce, kterou vzdělavatel uplatňuje v procesu vzdělávání dospělých, tedy vzdělavatele osobně uskutečňující proces vzdělávání a vzdělavatele s přesahem do řídicí, mentorské a poradenské činnosti.

Vzdělavatel dospělých je ovšem pojem velmi obecný, a pro účely této práce je zapotřebí ho přesněji specifikovat. Podle Langer pro specifické role vzdělavatele dospělých užíváme specifické výrazy, jako lektor, trenér, kouč, mentor, tutor, školitel, učitel, vzdělavatel, instruktor či andragog (Langer, 2016, s. 21). Kromě toho uvádí Langer další role: *„manažerské – metodik, organizátor či přímo manažer.*“ (Langer, 2016, s. 21)

Podobně Veteška jako další názvy pro vzdělavatele dospělých uvádí: *„poradce, konzultant, metodik, trenér, facilitátor, mediátor, animátor, vychovatel, průvodce, probační úředník, moderátor, supervizor a marketingový specialista vzdělávání.*“ (Veteška, 2016, s. 180) Je tedy vidět, že rozsah názvů pro vzdělavatele dospělých je široký a odborníci jej nazývají na základě role, ve které do procesu vzdělávání vstupují.

1.1 Oblast působnosti vzdělavatele dospělých

Důležitým aspektem pro pochopení role vzdělavatele dospělých je oblast jeho působnosti v procesu vzdělávání. Z předchozího textu je zřejmé, že vzdělavatel dospělých se aktivně zapojuje do vzdělávacího procesu dospělých. Proto je nutné vymezit si i další klíčový pojem diplomové práce, to je vzdělávání dospělých.

Zásadní je skutečnost, že i političtí představitelé si na národní a mezinárodní úrovni uvědomili potřebu ukotvit aktuálnost problematiky ve vzdělávací politice a organizováním odborných konferencí. Příkladem je konference v Dánsku realizovaná v roce 1949, která se zaměřovala na rovnoprávnost přístupu dospělých ke vzdělání (Palán & Langer, 2008, s. 20), jež by zaručovala neustálý vývoj a řešení aktuálních otázek v oblasti vzdělávání dospělých ve společnosti. Konkrétním výsledkem jejich práce je vytvoření různých koncepcí či memorand mající mezinárodní i národní charakter, které slouží k naplnění stanovených záměrů v oblasti vzdělávání, například *„Memorandum Evropské komise k celoživotnímu učení, Národní program rozvoje vzdělávání v ČR-tzv. Bílá kniha, Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR, Strategie celoživotního učení ČR a její Implementační plán.“* (Veteška, 2016, s. 100) Realizací uvedených aktivit lze podle Vetešky spatřit ve zdůraznění významu vzdělávání dospělých během života jedince a *„na jeho institucionální a legislativní aspekty.“* (Vetešk a kol., 2011, s. 45)

1.1.1 Vzdělávání dospělých z pohledu andragogiky

Jedním z důležitých hledisek je zasazení kontextu vzdělávání dospělých do teoretického rámce, tzn. přiřazení k vědnímu oboru, Průcha (2009, s. 478) uvádí, že problematika vzdělávání dospělých je *„teoreticky ukotvena v andragogice.“*

Podle Palána (2002) je jako andragogika označována věda věnující se vzdělávání dospělých, která respektuje zvláštnosti dospělého jedince a zabývá se jeho „*personalizaci, socializaci a enkulturací*“. Palán dále uvádí, že současné pojetí andragogiky je odborníky chápáno rozdílně a je možné se setkat s tvrzením, že andragogika je synonymem pojmu vzdělávání dospělých. Existují dva základní přístupy. V prvním případě je uváděno „*integrální pojetí andragogiky (integrální andragogika)*“, jež zahrnuje kromě vzdělávání dospělého člověka i rozvoj celé jeho osobnosti a především péči. (Palán & Langer, 2008, s. 37) Druhý přístup k andragogice uvádí Beneš (2014, s. 11) jako „*vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.*“ Vacínová a kolektiv (2011, s. 69-96) dále uvádí dva základní aspekty vzdělávání dospělých, a to psychologický aspekt a didaktickou oblast. **Psychologický aspekt** zahrnuje schopnost jedince učit se v dospělosti, motivace dospělého ve vzdělávání, motivační vlivy v procesu učení, osobní změny a výkonost v pozdní dospělosti a přizpůsobování se v dospělosti. Druhým aspektem je **didaktická oblast**, jež se věnuje androdidaktickému procesu, jeho prvkům, cílům, fázím, formám, metodám a zásadám ve vzdělávání dospělých.

I přes to, že odborníci definují předmět andragogiky rozdílně, teoretická východiska vzdělávání dospělých jsou obsažena v obou přístupech andragogiky a na její vědecké ukotvení nemají vliv.

1.1.2 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání

Následující podkapitola se věnuje pojetí vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání. Průcha (2009, s. 478) zasazuje pojem vzdělávání dospělých do tří rovin. „*V první rovině jako jednu z etap celoživotního vzdělávání, v druhé jako součást vzdělávací soustavy a třetí jako vzdělávací proces*“, přičemž z pohledu času v rámci **etapy celoživotního vzdělávání**, vnímá vzdělávání dospělých jako nejdelší úsek v lidském životě

a definuje jeho začátek opuštěním systematického školního vzdělávání a vstupem jedince na pracovní trh. Druhá rovina, označována jako **vzdělávací soustava**, zahrnuje školský systém, u něhož jsou jasně definovány vzdělávací instituce a aktivity, které ho charakterizují. Ve vzdělávání dospělých coby součást vzdělávací soustavy, je možné spatřovat velké množství vzdělávacích aktivit, které ovšem nejsou vzájemně propojené a koordinované. Třetí rovinu vzdělávání dospělých vnímá jako **vzdělávací proces**, který se skládá z řízeného vzdělávání z vnějšku (vzdělavatelem) nebo vzdělávací aktivity, jež si člověk připravuje sám. V tomto pohledu se pak hovoří o sebevzdělávání, sebeřízeném učení, samoučení nebo samostatném učení. (Průcha, 2009, s. 478-480)

Palán (2002) uvádí dvě pojetí pojmu vzdělávání dospělých. První pojetí jako systematický a cílevědomý **vzdělávací proces** obsahující „*veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů*“, jehož cílem je „*zprostředkování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělávání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.*“ V druhém pojetí **vzdělávací systém** charakterizuje jako „*systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob.*“ (Palán, 2002)

Jak vidíme, odborníci se shodují ve významech pojmu vzdělávání dospělých a to jako **vzdělávacího procesu** a **vzdělávacího systému** (Palán, 2002), či **vzdělávací soustavy**. (Průcha, 2009, s. 478-480)

Vzdělávání dospělých je tedy „*proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity uskutečněné dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání.*“ (Veteška, 2016, s. 88)

1.1.3 Formální a neformální vzdělávání

Pojmy **formální** a **neformální vzdělávání** jsou součástí systému celoživotního vzdělávání a učení. (Palán & Langer, 2008, s. 101) **Formální** vzdělávání probíhá v rámci formálních školských institucí, jež jsou definovány normativy a jsou legislativně ukotveny s jasně definovanými cíli, funkcemi, obsahy, prostředky a variantami hodnocení. Výstupem vzdělávacího procesu je celospolečensky uznávaný certifikát v podobě vysvědčení, diplomů atd. udávající určitý stupeň vzdělání. (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 107)

Průcha a kol. (2009, s. 79) uvádějí, že *„zahrnuje navazující vzdělávací stupně a typy, které jsou určeny celé populaci nebo určitým skupinám populace.“*

Na základě výše uvedeného je možné konstatovat, že dospělý jedinec má v rámci vzdělávání dospělých možnost využít formální vzdělávání pro doplnění stupně vzdělání v případě, že tato potřeba nastala v průběhu jeho pracovní kariéry, například zvýšením kvalifikačního předpokladu na funkci nebo postoupení na jiné pracovní místo v organizační struktuře organizace. Podle Dvořákové a Šeráka (2016, s. 107) formální vzdělávání vždy představovalo dominantní až monopolní postavení do doby, než se začalo hovořit o možnostech získávat dovednosti a znalosti i dalšími způsoby, např. neformální a informální cestou.

Neformální vzdělávání představuje podle Palána (2002) *„veškeré vzdělávání dospělých, které nevede k ucelenému školskému vzdělání, realizuje se mimo formální vzdělávací systém a je zaměřen na určité skupiny populace a organizují je různé instituce.“* Dvořáková a Šerák (2016, s. 109) uvádějí, že výstupy z tohoto typu vzdělávání mohou mít sice podobu certifikátu, ale nezabezpečují získání stupně vzdělání. Poskytovatelem uvedeného typu vzdělávání mohou být soukromé vzdělávací instituce, veřejné organizace,

firemní či podnikové útvary, jež jsou pro vzdělávání v organizaci určeny, nestátní i příspěvkové neziskové organizace, asociace, komory a profesní sdružení.

Z uvedeného vyplývá, že neformální vzdělávání má široké pole působnosti v rámci vzdělávání dospělých i v rámci celoživotního vzdělávání a navazuje na formální vzdělávání. Pro potřeby práce lze uvést, že vzdělávací a výcviková organizace, jejíž systém přípravy vzdělavatelů bude podroben analýze, spadá svým určením a zaměřením vzdělávacího obsahu do neformálního vzdělávání.

1.1.4 Vzdělávání dospělých v systému dalšího vzdělávání

Důležitým aspektem ve vzdělávání dospělých je jeho kategorizace. Palán a Langer (2008, s. 95) ho člení na „*vzdělávání ve školách (základní školy, střední školy, vyšší odborné školy a vysoké školy) a na další vzdělávání zahrnující další profesní, zájmové a občanské vzdělávání.*“ Popsaná kategorizace ukazuje, že se dospělý jedinec může kdykoliv během svoji pracovní kariéry vrátit zpátky do formálního vzdělávání a chybějící vzdělání si doplnit.

Veteška (2016, s. 106) uvádí: „*z hlediska teorie a praxe vzdělávání dospělých je další vzdělávání nejvýznamnější oblastí vzdělávání*“ a v současnosti je možné pozorovat zvyšující podíl odpovědnosti za rozvoj jednotlivých oblastí, jež jsou definovány i ve vzdělávacích dokumentech.

Veteška (2016, s. 107) shodně s Langrem a Palánem (2008, s. 95) člení další vzdělávání do tří základních typů, a to **(další) profesní, zájmové** a **občanské** vzdělávání. Podle Vetešky (2011, s. 43) se vzájemně doplňují a utvářejí osobnost člověka v individuální a sociální podstatě.

Zájmové vzdělávání podle Vetešky (2016, s. 122, 125, 129) „*zahrnuje výchovně-vzdělávací, poznávací, rekreační a další dlouhodobé i jednorázové aktivity realizované dospělými jedinci mimo práci....probíhá v rámci neformálního*

vzdělávání a informálního učení.“ Znaky tohoto typu jsou otevřenost, svoboda výběru a z něj plynoucí převážně vnitřní motivace jedince a mimořádná pestrost obsahu. K tomu podle Palána (2002) *„vytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejich zájmů.“*

Občanské (někdy označováno jako politické) vzdělávání *„lze definovat jako organizované vzdělávání za účelem racionálního pochopení politického dění a vytvoření kompetencí, umožňujících se v politické oblasti orientovat a participovat na veřejném životě.“* (Beneš, 2014, s. 156) Podle Palána (2002) by politické vzdělávání mělo mít oproti zájmovému vzdělávání jednoznačně podporu státu, což lze v souvislosti se vzděláváním občanů chápat například v oblasti kolektivní bezpečnosti, případně zvyšování informovanosti o příležitostech a pozitivních setrvání České republiky v Evropské unii a mnoho dalšího.

Další profesní vzdělávání je jeden z nejdůležitějších a nejrozšířenějších subsystémů dalšího vzdělávání. Podle Beneše (2014, s. 158) je *„chápano jako předpoklad osobní a společenské prosperity.“* Dochází k nárůstu jeho významu, probíhá nerovnoměrně a u některých profesí na něj není kladen tak velký důraz. To je důvodem, proč má určitá skupina dospělých omezenou příležitost k dalšímu vzdělávání. (Beneš, 2014, s. 160)

Podle Palána (2002) termín *„označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života...jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého povolání.“* A to je možné dále členit na kvalifikační vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání a periodická (normativní) školení. (Palán & Langer, 2008, s. 95)

1.1.5 Podnikové neboli firemní vzdělávání

Jedna ze součástí dalšího profesního vzdělávání je podnikové neboli firemní (používá se synonymně) vzdělávání, které je klíčové pro zpracování diplomové práce.

Hlavní charakteristikou je, že vzdělávací procesy jsou podle Tureckiové (2009, s. 508) zabezpečovány podnikem „se záměrem doplnit...nebo změnit kvalifikační strukturu pracovníků a odstranit tak rozdíl mezi aktuální (subjektivní) kvalifikací pracovníků a požadavky, které na ně klade výkon pracovních činností (objektivní kvalifikace)“. Tureckiová (2009, s. 508) to vnímá jako investici do rozvoje potenciálu zaměstnanců, jež se projeví zvýšením úrovně jejich kvalifikace a motivace.

Podle Palána (2002, s. 157) jde o proces organizovaný podnikem, jehož charakteristikou je zabezpečit „systematicky proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností, včetně motivace...kterým se snižuje rozdíl mezi jejich charakteristikou – subjektivní kvalifikací pracovníků a požadavky na ně kladenými – kvalifikaci objektivní, tj. kvalifikovanosti práce“ a podle Hroníka (2007, s. 127) je cílem „rozvoj způsobilosti všeho druhu a zvýšení krátkodobé a dlouhodobé výkonnosti.“

Z uvedených definic vyplývá, že odborníci jako hlavní cíle firemního vzdělávání uvádějí nejen změny úrovně schopností a dovedností zaměstnanců organizace, ale rovněž i roli motivační.

Firemní vzdělávání je organizováno prostřednictvím různých forem. Vzdělávání organizované podnikem a probíhající ve vlastním vzdělávacím útvaru označujeme jako **interní** (Palán, 2002, s. 66), (Průcha, 2009, s. 509) probíhající během výkonu práce „*company on the job training*“ (Průcha, 2009, s. 509), „*learning in the job*“ (Palán, 2002, s. 65), „*za chodu on the job*“ (Hroník, 2007, s. 129) nebo mimo výkon práce „*in company of the job training*“ (Průcha,

2009, s. 509), (Palán, 2002, s. 65), „*mimo chod off the job.*“ (Hroník, 2007, s. 129). Vzdělávání organizované podnikem, ale probíhající mimo organizaci nazýváme **externí** vzdělávání (Palán, 2002, s. 66) nebo vzdělávání **mimo pracoviště** (Průcha, 2009, s. 509) a zabezpečují je školská zařízení a vzdělávací instituce k tomuto speciálně určena. (Palán, 2002, s. 66)

Vzdělávací aktivity ve firemním vzdělávání mají mnoho podob. Liší se délkou trvání, cílem, obsahem, formou a zahrnuje využívání různých vzdělávacích metod. Podle Tureckiové (2009, s. 508) lze charakterizovat uvedené typy vzdělávání: **vzdělávání v rámci adaptace**, jež je spojena s procesem poznávání firemního prostředí, náplní práce a požadovaných standardů práce. Druhým typem je **normativní (právně vymezené) vzdělávání** zahrnující povinná školení na pracovišti, jako jsou školení o bezpečnosti práce nebo vzdělávání s cílem získat a udržet odborné způsobilosti. Třetím typem vzdělávání je **kvalifikační vzdělávání**, jehož cílem je prohlubování a rozšiřování kvalifikace provázané s řízením kariér. Dalším typem je **rekvalifikační vzdělávání, které je** zabezpečované podnikem. Předposledním typem je vzdělávání zaměřené na **individuální rozvoj**, jehož cílem je rozvíjení potenciálu nadaných osobnosti, vzdělávání manažerů a hledání alternativních příležitostí v další kariéře ostatních pracovníků. Posledním typem jsou **další vzdělávací aktivity**, které mají za cíl rozvíjet specifické dovednosti a znalosti, například jazykové vzdělávání.

Podle Palána (2002, s. 66) často dochází k záměně formy vzdělávání s druhem studia či metodou. Palán (2002, s. 66) v této souvislosti uvádí nejobvyklejší rozdělení forem na: „*nástupní školení, nástupní řízená praxe absolventů škol, zaškolení, zaučení, doškolení, prohlubování kvalifikace, zvyšování kvalifikace a rekvalifikace.*“ (Palán, 2002, s. 66)

Jak je možné vidět, odborníci se shodují v základním členění jednotlivých typů firemního vzdělávání podle obsahového zaměření.

Tureckiová (2009, s. 508) navíc uvádí typ vzdělávání zaměřený na osobní rozvoj výkonného pracovníka, či hledání alternativních kariérových směrů u ostatních zaměstnanců.

Podle Tureckiové (2009, s. 508) k zabezpečení celé soustavy vzdělávacích aktivit jsou v podniku vytvořeny samostatné útvary (personální), případně se mu věnují oprávněné osoby (podnikový andragog). Hroník (2007, s. 127) je označuje jako personalisty, jež jsou „*nositeli systematického přístupu*“ a jejich elementární činnosti v oblasti personální práce je podnikové vzdělávání, které je propojeno s plánováním a řízením lidských zdrojů. (Palán, 2002)

Oblast působnosti vzdělavatele je důležitá z důvodu popisu prostředí, ve kterém se vzdělavatel dospělých pohybuje. V jednotlivých podkapitolách byla definována oblast působnosti vzdělavatele dospělých od všeobecného zasazení tohoto pojmu až po konkrétní a to podnikové vzdělávání, které je zkoumáno v empirické části této práce.

1.2 Lektor jako profese ve vzdělávání dospělých

Jak již bylo uvedeno v úvodu první kapitoly, existuje široký výčet názvů pro vzdělavatele dospělých. Jelikož objektem zájmu je v diplomové práci lektor ve specifické organizaci, je nezbytné nejprve definovat tento pojem v obecné rovině. Pojem lektor se poprvé objevil po roce 1945 s cílem diferencovat školní formální vzdělávání od mimoškolního, tj. neformálního. (Veteška, 2016). Mužík (2011, s. 217) dále uvádí, že v oblasti vzdělávání dospělých jde o ustálený pojem.

Podle Palána (2002, s. 110) může jít o externího univerzitního učitele či vzdělavatele, který řídí vzdělávací proces v dalším vzdělávání. Podle Langera (2016, s. 14) „*obecně je lektorem vzdělavatel dospělých působící v oblasti dalšího vzdělávání.*“ Veteška (2016, s. 183) uvádí, že „*lektor je základním činitelem*

pro naplnění učebních cílů v andragogické interakci. Metodicky se podílí na přípravě vzdělávacího projektu a stanovuje adekvátní formy a metody vzdělávání.“ Plamínek (2010, s. 13) explicitně nerozlišuje mezi pojmy lektor nebo učitel, ale všeobecně vzdělavatele popisuje jako „člověka, který cestu ke vzdělávání umožňuje a usnadňuje.“

Na základě definic odborníků je možné konstatovat, že funkce lektora ve vzdělávání není zaměřena pouze na přímou spolupráci s účastníky vzdělávací během výuky, ale má přesah i do organizační části a může se podílet i na tvorbě vzdělávací aktivity. Pro účely zpracování diplomové práce je termín lektor chápán následovně jako člověk, který nejenom zabezpečuje samotný proces vzdělávání, ale podílí se i na jeho utváření, návrhu vhodných metod vzhledem k cílům a tématům vzdělávací aktivity, komunikaci se zadavateli, zákazníky a vyhodnocení nově získaných znalostí, dovedností, postojů a evaluaci celé vzdělávací akce.

Podle Mužíka (2011, s. 218-221) lze lektorskou profesi rozdělit do čtyř kategorií. Lektora jako osoby vykonávající činnost na základě živnostenského oprávnění, nebo jako lektora v organizaci, jehož pracovní náplní je převážně vzdělávání zaměstnanců v organizaci. Třetí kategorií jsou zaměstnanci specialisté či manažeři, kteří se účastní přímé výuky, ale lektorská práce je pouze jedna z náplní jejich pracovní činnosti. Poslední čtvrtou kategorií jsou pracovníci, případně členové neziskových organizací, kteří se v rámci dobrovolnosti podílejí na vzdělávání zaměřeném na osvětě či předávání informací týkající se veřejně prospěšné činnosti.

1.2.1 Profesionalizace lektorské práce

Lektor je hlavním prvkem, který se podílí na procesu vzdělávání. Je tou osobou, s níž přichází do kontaktu účastníci vzdělávací akce (v tomto ohledu jsou zákazníky) a která má zásadní vliv na celkový dojem vzdělávací

akce po jejím absolvování. „Všichni víme, že učitelé svým chováním často rozhodují o našich vztazích k celým oborům.“ (Plamínek, 2010, s. 13) Proto je důležité, aby byly nastaveny určité standardy a požadavky na kvalitu lektorské práce, která zabezpečí spokojenost jak samotných účastníků vzdělávací akce, tak i spokojenost zadavatele. Představitelé každé profese usilují o určitou prestiž, která zaručuje postavení a pozitivní vnímání povolání ve společnosti. V této souvislosti Despotovič (2012, s. 76) hovoří o profesionalizaci, kterou definuje jako „transformaci povolání na profesi tím, že získává atributy připisované konkrétní profesi.“. Palán (2002, s. 99) označuje profesionalizací proces, jehož cílem je získávání kvalifikace či kompetence potřebné k vykonávání určitého druhu práce. Podle Průchy (2009, s. 480) je významným trendem v druhé dekádě 20. století snaha o **institucionalizaci** a **profesionalizaci** celého spektra vzdělávání dospělých.

Despotovič (2012, s. 86) uvádí dva pojmy a těmi jsou profesionalizace a profesionalismus, které nelze vnímat jako synonyma. Jejich pojetí uvádí na příkladech stolaře a lékaře, kde první z nich může sice svoji práci odvádět odborně, zodpovědně a podle standardů, ale jejich povolání není označováno jako profese. Na rozdíl od lékaře, který spadá do kategorie profesí, nicméně, ne každý lékař svoji práci odvádí profesionálně.

K tomu, aby povolání bylo označeno jako profese, slouží podle Despotoviče (2012, s. 76) určité atributy. Vzhledem k zaměření práce jsou vybrány pouze ty, které autor pokládá za nejdůležitější.

První atribut je „definována potřeba činnosti prováděné příslušníky povolání“ (Despotovič, 2012, s. 76), který je možné v současné době spatřovat v poptávce po odbornících na vzdělávání dospělých napříč různými profesemi v soukromém i veřejném sektoru.

V tomto případě je vhodné uvést výsledky studie z roku 2005. V daném roce vlastnilo 148 000 lidí živnostenské oprávnění k provádění lektorské činnosti. (Mužík, 2011, s. 219)

Atributy „*Veřejné uznávání povolání, existence systematizovaného souborů znalostí a dovedností potřebných k výkonu povolání*“ (Despotović, 2012, s. 76) jsou naplněny uvedením **lektora dalšího vzdělávání** jako povolání v Národní soustavě povolání, popisem získání kvalifikace pomocí dalšího vzdělávání (akreditovaný kurz lektor dalšího vzdělávání (75-001-T) a uvedením odborných znalostí a dovedností potřebných k jejímu výkonu. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2012)

Atributy „*Původ ve vědeckých disciplínách a vysokoškolském vzdělávání.*“ (Despotović, 2012, s. 77) lze spatřovat s uvedením provázanosti vzdělávání dospělých s vědním oborem andragogika, jemuž je věnována podkapitola **1.1.1 Vzdělávání dospělých z pohledu andragogiky práce**. Obor andragogika lze studovat na vybraných veřejných vysokých školách. Mezi ně Dvořáková (2016, s. 84) řadí Univerzitu Palackého, Univerzitu Karlovu, Univerzitu Jana Ámose Komenského, dále Masarykovu univerzitu, Ostravskou univerzitu a Univerzitu Tomáše Bati, kde součástí studijního programu jsou předměty charakterizující činnost vzdělavatele dospělých spíše v obecné rovině. Podle Dvořákové (2013) není v současné době v České republice ucelený studijní program v rámci středoškolského nebo vysokoškolského vzdělávání, který by byl zaměřený na získání lektorských kompetencí.

Nicméně, zajímavostí je, že v rámci Národní soustavy povolání je u povolání lektor dalšího vzdělávání uvedena kvalifikace potřebná k výkonu tohoto povolání, kterou lze získat ve vybraných magisterských studijních programech, jež jsou označeny kódem 7501T. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2012)

Dalšími ukazateli jsou „*existence profesních sdružení a etický kodex.*“ (Despotović, 2012, s. 77) V České republice existuje několik sdružení, mezi ně patří např. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, Česká andragogická společnost, Česká asociace koučů, Česká asociace mentoringu ve vzdělávání atd. (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 85)

Specifickým projektem je Electronic Platform for Adult Learning in Europe (EPALE), která je v České republice známá pod názvem Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v ČR. (Evropská komise, 2020)

Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD ČR) je profesní asociací sdružující poskytovatele vzdělávání dospělých. Jde o nejstarší a nejvýznamnější asociaci, která působí v této oblasti od roku 1990. (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 85) Členství v asociaci přináší výhody v podobě informovanosti o novinkách a trendech ve vzdělávání dospělých a možnosti účastnit se odborných konferencí či vzdělávacích akcí. Důležité je zmínit, že v současné době mají lektori možnost stát se členy sekce pod názvem **Platforma lektorů vzdělávání dospělých** při AIVD ČR, jejichž posláním je sdružovat lektory, nabídnout možnosti sdílení zkušeností a poznatků z praxe, případně nabízet projekty a vzdělávací aktivity určené pro jejich rozvoj. Asociace uvádí i zásady, jež mají být dodržovány při vzdělávání směrem k zákazníkovi nebo k zadavateli. Tyto zásady jsou zpracovány v dokumentech **Desatero kvalitní vzdělávací instituce** a **Desatero kvalitního lektora** a můžeme je obecně nazvat etickými kodexy v profesi lektora či organizace. (Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2020)

1.2.2 Kompetence lektora

Pokud se hovoří o lektorovi jako o profesi a odborníkovi, předpokládá se, že disponuje určitým souborem znalostí, dovedností, návyků a postojů.

V této souvislosti se hovoří o **kompetencích**, což je zejména v poslední době často skloňovaný a používaný pojem (Langer, 2016, s. 14), (Dvořáková, 2013).

V odborné literatuře je možné se setkat s dvojitým vnímáním pojmu kompetence. Kompetence jako **pravomoc či oprávnění** dané určité pracovní pozici v organizaci či schopnost vykonávat určitou pracovní pozici (Palán, 2002, s. 98), (Veteška & Michaela, 2008, s. 25) nebo soubor znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, které podporuje dosažení cíle. (Hroník, 2007, s. 61), (Veteška & Michaela, 2008, s. 25), (Palán, 2002, s. 98-99)

Za kompetentního zaměstnance v určité oblasti lze považovat jedince, jež má požadované schopnosti, vědomosti, dovednost a motivaci k vytváření požadované úrovně jeho práce. (Hrmo & Turek, 2003, s. 13) K tomuto Palán (2002, s. 99) uvádí, že v současnosti je pojem kompetence používán synonymně s pojmem kvalifikace.

V současné době se v odborné literatuře objevuje i pojem klíčové kompetence, k tomu Mužík uvádí pojetí dvou autorů Siegrista a Belze, kteří aplikovali tento pojem do pedagogiky jako obecnější schopnost člověka, jež je přesahem jeho povolání či pracovní pozice a má vliv na uplatnění jedince na pracovním trhu. (Mužík, 2004, s. 48)

Klíčové kompetence Průcha a kol. (2009, s. 124) definuje jako množinu znalostí, dovedností, hodnot a postojů, jež mají vliv na uplatnění osobnosti ve společnosti.

Klíčové kompetence lze rozdělit do několika kategorií. První jako kompetence k vlastní osobě (Mužík, 2004, s. 48), (Palán, 2002, s. 95) to znamená schopnost samostatného učení, schopnost rozhodovat se, přijímat zodpovědnost, být samostatný, snášení fyzické a psychické zátěže. Dále „kompetence k řešení problému“ (Mužík, 2004, s. 48) či „systémová (metodická) kompetence“ (Palán, 2002, s. 95) jako schopnosti plánovat, řídit, organizovat či

vyhodnocovat obsah pracovní činnosti. Třetí oblastí jsou „kompetence k jiným osobám“ (Mužik, 2004, s. 49) či „schopnost týmové spolupráce“ (Palán, 2002, s. 95), jež jsou připisovány spolupráci, chování a komunikaci ve skupině nebo týmu. Palán (2002, s. 95) dále kategorie klíčových kompetencí doplňuje o odborné kompetence, které jedinec získá na pracovní pozici v rámci dalšího odborného vzdělávání a kompetenci k reflexivitě, jež vyjadřuje schopnost jedince kriticky posoudit kvalitu vlastní práce a podněcovat jedince ke zvyšování kvality práce a k inovativnímu přístupu.

Na základě výše uvedených kategorií klíčových kompetencí lze definovat kompetence pro výkon práce lektora. U lektora jako vzdělavatele se předpokládá teoretická znalost, praktická zkušenost a i mezioborový přesah vyučovacích oblastí. V této souvislosti Dvořáková (2013) uvádí pojem **odborné kompetence**. Jíra a kol. (2004, s. 75) uvádějí pojem **oborová odbornost**.

Druhá kategorie kompetencí zahrnuje komplex znalostí a dovedností, jež zaručuje dosažení cíle ve vzdělávání. To znamená znalost a dodržování androdidaktických zásad ve vzdělávání, aplikace vzdělávacích forem a použití rozličných metod ve výuce, dávat zpětnou vazbu a umět pracovat s evaluací ve vzdělávání. Dvořáková (2013) je nazývá **metodické kompetence**. Jiráček a kol. (2004, s. 75) uvádějí pojem **didaktické kompetence**.

Třetí kategorií jsou podle Dvořákové (2013) dovednosti a znalosti v oblasti slovního vyjadřování (verbální komunikace) a neverbální komunikace, které nazývá jako „kompetence komunikační a rétorické.“ (Dvořáková, 2013)

Poslední kategorií jsou **osobnostní rysy či vlastnosti lektora**, Dvořáková (2013), (Jíra a kol., 2004, s. 74), které zahrnují např. smysl pro

zodpovědnost, kreativitu, důslednost, pozitivní myšlení, sebeovládání a flexibilitu.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že profese lektora je komplexní záležitostí a nelze vyvozovat, že pokud je člověk dobrý odborník, je rovněž i dobrý lektor. Lektorská profese se vyznačuje schopností předat informace různými metodami, jež zaručí splnění vzdělávacího cíle, naplnění očekávání účastníků i zadavatelů.

Tato kapitola diplomové práce byla věnována popisu názvů a rolí, jimiž se vzdělavatel označuje ve vzdělávacím procesu v rámci vzdělávání dospělých. Následuje zasazení vzdělavatele dospělých do oblasti jeho působnosti pohledem andragogiky, poté je prezentován systém celoživotního vzdělávání a dalšího vzdělávání a v neposlední řadě je popsána pozice vzdělavatele dospělých ve firemním vzdělávání. U vzdělavatele dospělých v roli lektora byly popsány kompetence, které jsou požadovány pro vykonávání práce lektora. Cílem první kapitoly bylo objasnit terminologii a základní přístupy vzdělávání dospělých z pohledu vzdělavatele a prostředí, ve kterém působí. Druhá kapitola diplomové práce je zaměřena na popis současného systému přípravy vzdělavatelů v podmínkách Armády České republiky.

2 Příprava vzdělavatelů dospělých v podmínkách Armády České republiky

Každý suverénní stát disponuje ozbrojenými složkami, které v případě potřeby adekvátně reagují na případné ohrožení zájmů České republiky. Armáda České republiky dále jen AČR je jedna ze složek ozbrojených sil, které jsou vytvořeny k ochraně našeho státu. „*Ozbrojené síly se člení na Armádu, Vojenskou kancelář prezidenta republiky a Hradní stráž.*“ (MO, 1999). Systém přípravy personálu AČR má historicky dlouhou a pevnou tradici, která vždy vycházela z předpokladu, že pouze odborně připravený vojenský personál je schopný plnit různorodé úkoly vyplývající z bezpečnostního prostředí a změn, které ho doprovázejí. Systém obecně Černocho a kol. (1991, s. 10) uvádí jako „*vnitřně účelně uspořádanou množinu prvků, které vytvářejí určitou strukturu, tj. vzájemné vztahy*“ V AČR coby množině prvků najdeme různé typy edukačních zařízení, vzdělávacích a výcvikových aktivit a lidských činitelů, kteří tento systém utvářejí.

Poněkud složitější období je situace v období od roku 1989, kdy došlo ke změně politického uspořádání a ke změně spojení v rámci zajištění bezpečnosti. Docházelo i ke zpochybnování všeho „*dřívějšího*“ a jak uvádí Černocho (1994, s. 3) „*se dosavadní vojenskovýchovný systém prakticky rozpadl a systém pedagogiky zhroutil*“, což mělo vliv i na vývoj vojenské pedagogiky v souvislosti s aktuálními trendy v oblasti systému přípravy. Vzhledem ke skutečnosti, že v současné době neexistuje žádná přepracovaná verze publikace Vojenská pedagogika, která byla vydaná v roce 1983 je současný systém přípravy personálu AČR spjat s vydáváním převážně interních dokumentů, například **Koncepce přípravy personálu pro potřeby rezortu Ministerstva obrany** nebo vojenská publikace Pub-70-01-01 **Příprava příslušníků AČR**.

Zrušení základní vojenské služby lze vnímat jako jeden z dalších aspektů, které měly vliv na systém přípravy vojáků, jelikož se objekt procesu přípravy výrazně změnil a od „nedobrovolného“ přístupu k výcviku, vzdělávání a výchově se systém přesunul k profesionálním vojákům z povolání, u nichž se předpokládá vysoká motivace v rámci vzdělávání. Díky profesionalizaci armády došlo k úpravě a změně celého systému přípravy.

Je rovněž nezbytné uvést, že neustála úprava finančního rámce a s tím spojené změny v organizačních strukturách jednotlivých subjektů, mohou mít negativní vliv na funkčnost a efektivitu přípravy personálu AČR.

Současná příprava personálu AČR vychází z aktuálního vývoje situace bezpečnostního prostředí, reflektuje poznatky v oblasti přípravy získané víceletou zkušeností z operačních nasazení, mezinárodních cvičení, ale také například z rezortních dokumentů, kde se mezi nejvýznamnější řadí Koncepce výstavby AČR 2030 věnující se rozvoji AČR v příštích několika letech.

Důležitým aspektem je rovněž provázanost koncepce s dokumenty vzdělávací politiky ČR definovanými v dokumentech Strategie vzdělávací politiky 2020, zákon číslo 234/2014 Sb., o státní službě.

Současná příprava personálu AČR odráží i závazky vůči Severoatlantické alianci. (Ministretvo obrany, 2019, s. 5), která od samotného vzniku aliance klade důraz na společnou přípravu, která má za pomoci vzdělávání a výcviku zajistit připravenost aliance proti případnému útoku. (NATO, 2019)

2.1 Příprava personálu Armády České republiky

Rozvoj a vzdělávání pracovníků je klíčová věc směřující ke zvyšování kvality a získávání schopnosti každé organizace. I přesto, že cílem práce je

analýza přípravy lektorů v rámci jedné vojenské organizace, je zapotřebí popsat celý systém přípravy personálu AČR, poněvadž se budoucí vzdělavatelé, jak lektoři, tak instruktoři rekrutují z vojáků z povolání, jež slouží u různých útvarů a zařízení AČR.

Aby voják mohl vykonávat pozici, na které je služebně zařazen, musí splňovat **kvalifikační předpoklad**, jež je definován jako: „*dosažení stanoveného minimálního stupně vzdělání.*“ (Víteček a kol., 2007) Tento předpoklad je nutné získat absolvováním formálního typu vzdělávání. Dále je vyžadováno, aby voják splňoval **kvalifikační požadavky**, což jsou „*odborné vědomosti a dovednosti, které jsou nutné a stanovené pro výkon práce na konkrétním systemizovaném místě.*“ (Víteček a kol., 2007). V AČR mezi požadavky patří absolvování kariérových, jazykových a odborných kurzů v systému přípravy vojenského profesionála. Obsahem práce vojáků AČR je v mírovém stavu především vzdělávání a výcvik. Vzhledem k tomu, že lektoři působící na VeV-VA jsou vojáci, kteří přicházejí z různých útvarů a zařízení AČR, dochází k získávání znalostí a dovedností v průběhu jejich kariéry. Proto je nezbytné popsat systém přípravy personálu AČR nejprve obecně.

Příprava personálu AČR je postavena na třech složkách „ $P = 3V$ (Příprava = Výchova + Vzdělávání + Výcvik)“ (MO, 2019, s. 5) a je propojena s řízením kariéry každého jednotlivce pomocí tzv. Plánu osobního rozvoje, jež zpracovává nadřízený vojáka s výhledem na dobu tří až pěti let. (MO, 2019, s. 31)

Prvním důležitým pojmem v oblasti přípravy je **vzdělávání**, jež „*představuje nepřetržitý a soustavný proces cílevědomého získávání a osvojování znalostí a dovedností a rozvíjení všestranných intelektuálních schopností člověka, umožňujících jeho zapojení v určité sféře činnosti společnosti.*“ (Víteček a kol.,

2007, s. 37) Vzdělávání je zabezpečováno vzdělávacími institucemi AČR v rámci formálního a dalšího vzdělávání příslušníků AČR.

Dalším pojmem, jenž se objevuje v procesu přípravy příslušníků AČR, je **výcvik**, který *„představuje organizovaný, cílevědomě řízený, soustavný a odborně vedený proces, v jehož průběhu velitelé všech stupňů organizují a řídí specifické činnosti podřízených, jejichž výsledkem je vytvoření návyků k zvládnutí praktických dovedností, nezbytných k přípravě a vedení boje.“* (Víteček a kol., 2007, s. 37) Výcvik je prováděn nejenom v rámci vzdělávacích a výcvikových institucí AČR, ale probíhá na všech útvarech a zařízeních AČR a je hlavní náplní přípravy vojsk.

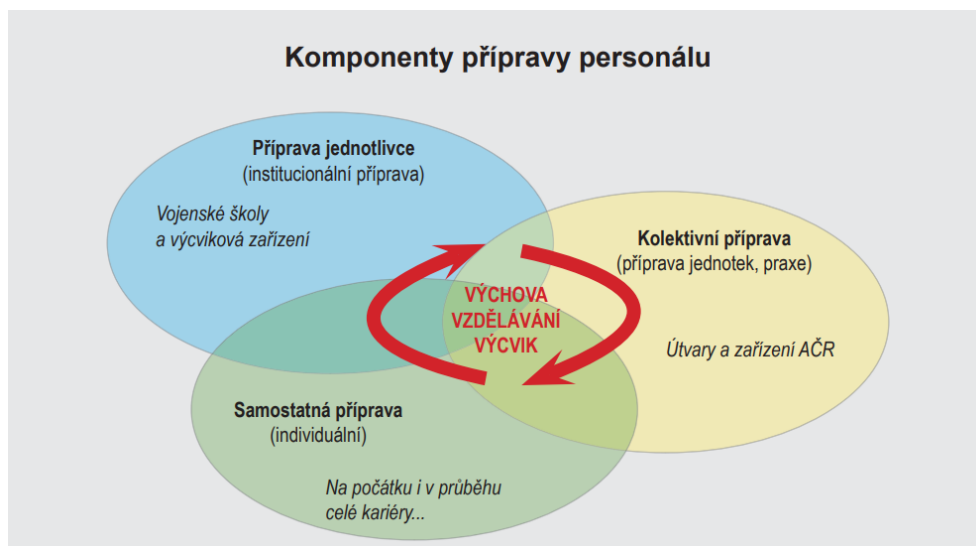
Posledním klíčovým pojmem je **výchova**, která *„představuje proces plánovitého a cílevědomého působení na vědomí, city a vůli příslušníka AČR.“* (Víteček a kol., 2007, s. 36) Výchova je propojena s oblastmi vzdělávání a výcviku a jejímu působení dochází napříč vzděláváním a výcvikem v AČR. Prostředkem k upevnování popsaného procesu, který se využívá, jsou dobré příklady z praxe a hrdinské činy příslušníků AČR z historie.

Požadovaným výsledkem celého procesu přípravy personálu AČR je získání potřebných **vědomostí**, **dovedností** a **návyků** u všech jejích příslušníků. *„Vědomosti představují osvojené poznání objektivní skutečnosti. Dovedností rozumíme získaný předpoklad ke správnému a rychlému vykonávání určité činnosti. Návykem rozumíme dovednosti jakoby zautomatizovanou. Přitom může jít jak o návyky intelektuálního charakteru, tak i o pracovní dovednosti a návyky.“* (Víteček a kol., 2007, s. 38-39)

Požadovaným výsledkem v přípravě personálu AČR je změna znalostí, schopností a dovedností u jednotlivých vojáků, jež tvoří elementární

prvek pro následující stmelovací a součinnostní výcvik v rámci jednotky na národní a mezinárodní úrovni.

Složky výchova, vzdělávání a výcvik jsou náplní ve třech formách přípravy personálu a to **přípravou jednotlivce**, **kolektivní přípravou** a **samostatnou přípravou** (viz obrázek č. 1)



Obrázek č. 1: Komponenty přípravy personálu, (MO, 2011)

2.1.1 Institucionální příprava

K přípravě zaměstnanců organizace slouží interní vzdělávací a výcvikové zařízení, jejichž cílem podle Armstronga (2007, s. 461) „je zabezpečit kvalifikované, vzdělané a schopné lidi potřebné k uspokojování současných i budoucích potřeb organizace.“ AČR poskytuje v rámci svých kompetencí formální a neformální vzdělávání, které je zabezpečováno vzdělávacími a školskými institucemi a podle typu ho řadíme k **přípravě jednotlivce**, neboli k **institucionální přípravě**.

Tyto instituce zabezpečují vojákům splnění **kvalifikačního předpokladu** stanoveného na služební místo na začátku nebo i během vojenské kariéry (Víteček a kol., 2007, s. 82) a **splnění kvalifikačního požadavku** pro výkon předpokládané funkce, jež obě společně tvoří

potřebnou **kvalifikaci** danou zaměstnavatelem, tedy rezortem Ministerstva obrany. (MO, 2019, s. 34) Proto prvním prvkem přípravy, jež bude popsán, jsou základní subjekty, které se na přípravě personálu AČR podílejí. Jsou jimi:

Vojenská střední škola a Vyšší odborná škola Ministerstva obrany v Moravské Třebové

Poskytuje formální střední vzdělávání ukončené maturitní zkouškou v rámci čtyřletého denního studia v oborech Vojenské lyceum a Elektrotechnika a tříleté dálkové studium oboru Podnikání. Poskytuje rovněž vyšší odborné vzdělávání formou tříletého kombinovaného studia v oboru Ochrana vojsk a obyvatelstva. V nabídce je možné dále najít i počítačové kurzy zaměřené na získání certifikátu tzv. evropského řidičáku na počítač ECDL (European Computer Driving Licence). Denní forma čtyřletého studia je určena pro občany České republiky nebo občany státu Evropské unie. Dálková forma je navíc určena i pro vojáky z povolání a civilní zaměstnance rezortu Ministerstva obrany. (AČR, 2019). V případě zájmu se po skončení studia se žáci mohou stát vojáky z povolání a pracovat na útvech a zařízeních AČR, případně pokračovat ve studiu na Univerzitě obrany.

Univerzita obrany

Poskytovatelem vysokoškolského vzdělání pro potřeby rezortu Ministerstva obrany je Univerzita obrany se sídlem v Brně. „Poskytuje akreditované vzdělání v bakalářských, magisterských a doktorských studijních programech, které jsou vojensko-manažerského, ekonomického, technického a zdravotnického zaměření.“ (AČR, 2019). Univerzita obrany má tři fakulty, a to Fakultu vojenského leadershipu a Fakultu vojenských technologií v Brně, a dále pak Fakultu vojenského zdravotnictví v Hradci Králové. Dalšími součástmi Univerzity obrany jsou Centrum tělesné výchovy a sportu,

Centrum jazykového vzdělávání a Centrum bezpečnostních a vojenskostrategických studií – Válečná škola, jež poskytuje vzdělávání formou kariérových kurzů. Součástí Univerzity obrany je rovněž Ústav ochrany proti zbraním hromadného ničení, který je dislokován ve Vyškově. Z výše uvedené vyplývá, že Univerzita obrany poskytuje nejenom formální vysokoškolské vzdělání, ale zabezpečuje i jazykové vzdělávání a kariérové vzdělávání vyšších důstojníků. (AČR, 2019)

Velitelství výcviku-Vojenská akademie

Velitelství výcviku-Vojenská akademie (VeV-VA) je organizací, jež se významnou měrou podílí na přípravě personálu v rezortu Ministerstva obrany. Tato organizace je objektem zájmu diplomové práce, a proto je dále uveden základní popis instituce.

Historicky se vznik prvního předchůdce této organizace datuje do roku 1935, kdy se započalo budování infrastruktury Výcvikového tábora, jež sloužil pro přípravu dělostřeleckých jednotek, tankových jednotek a letectva. (Herodek a kol., 2016, s. 9-11) Vznik současné podoby organizace se datuje k 1. lednu 2009, kdy došlo ke sloučení Ředitelství výcviku a doktrín, Vojenské akademie ve Vyškově a Výcvikové základny ve Vyškově na základě reorganizačních opatření v posádce Vyškov. (Herodek a kol., 2016, s. 33-34)

Díky obětavé práci pracovníků Vojenské akademie ve Vyškově, obdržela nástupnická organizace dne 27. listopadu 2009 ocenění v kategorii Zdraví – vzdělání – humanita za dosahování vynikajících výsledků v rámci své působnosti od pan-evropské společnosti Comenius. (Herodek a kol., 2016, s. 34)

Úkolem VeV-VA je zabezpečovat profesní přípravu vojáků k získání kvalifikačních požadavků, jež jsou stanoveny na jednotlivá systemizovaná

místa. Organizace provádí kurzy základní přípravy pro nastupující vojáky z povolání a příslušníky Aktivních záloh, kariérové vzdělávání poddůstojnického a praporčického sboru, dále kariérové vzdělávání nižších důstojníků a odborné kurzy pro personál Ministerstva obrany, partnery a spojence. Také poskytuje rekvalifikační kurzy, participuje na vojenské přípravě studentů Univerzity obrany a podílí se na přípravě občanů k obraně státu. VeV-VA zabezpečuje doktrinální oblast, tj. tvorbu publikací, předpisů a pomůcek a je správcem systému Získávání poznatků a využívání zkušeností (MO, 2019, s. 58)

Výčet subjektů zabezpečující přípravu personálu není kompletní, ale pro potřeby diplomové práce zcela dostačující. Účelem podkapitoly nebylo uvést všechny subjekty, ale pouze ty, jež mají vliv na získání odborných a částečně metodických kompetencí u vojáků z povolání, kteří přicházejí na lektorské a instruktorské pozice v rámci Velitelství výcviku-Vojenské akademie.

2.1.2 Kolektivní příprava v rámci útvarů a zařízení

Vzhledem ke skutečnosti, že dochází k získání, či udržení odborných vojenských znalostí a dovedností, ale i metodických kompetencí velitelů v průběhu řízení výcviku, je část přípravy realizována u útvaru.

Každý nově přicházející voják k útvaru je zpravidla zařazen do zdokonalovacího výcviku, který navazuje na základní výcvik absolvovaný u VeV-VA. Základní výcvik si klade za cíl zdokonalit a sladit zásadní znalosti, dovednosti a návyky charakteristické pro daný typ jednotky. Výcvik se liší délkou i obsahem. Po úspěšném absolvování jsou vojáci zařazováni do svých organických jednotek k dalšímu výcviku.

Víteček a kol. (2007, s. 45) uvádí, že v rámci útvarů je organizována příprava jednotek, která je tvořena systémem výcvikových aktivit s cílem

zajistit bojovou připravenost vojáků v širokém spektru operací dle jejich předurčení.

Výcvikové aktivity jednotky lze rozdělit do několika etap. První etapa je zaměřena na výcvik jednotek o velikosti družstvo, četa a rota, případně u vzdušných sil na úrovni dvojic či roje. Tato úroveň výcviku je zpravidla zakončena taktickým výcvikem rotního úkolového uskupení v polních podmínkách. (MO, 2019, s. 43)

Druhá etapa výcviku směřuje k získání operačních schopností do úrovně praporečního úkolového uskupení. Z pohledu vzdušných sil jde o výcvik do úrovně letky. Druhá etapa je zakončena absolvováním taktického cvičení celého praporečního úkolového uskupení. (MO, 2019, s. 43-44)

Třetí etapa představuje výcvik jednotek do úrovně brigádního úkolového uskupení, což představuje nejvyšší schopnost AČR. Ekvivalentem pro vzdušné síly sladění činnosti do úrovně křídla. Třetí etapa vrcholí taktickým cvičením celého brigádního úkolového uskupení. (MO, 2019, s. 44)

Důležitou součástí přípravy vojáků AČR na útvarech je **příprava velitelů a příslušníků štábu**, kterou velitel jednotky organizuje v pravidelných intervalech pro příslušníky svého štábu a podřízené velitelé. Obsah této přípravy určuje velitel na základě aktuálních vzdělávacích potřeb. Proto obsah této přípravy se liší od druhu jednotky. Náplní přípravy je proces získání znalosti a dovednosti ryze vojenských, ale například i pravidla řízení činnosti v organizaci nebo práce s lidmi. Cílem této přípravy je rozvoj znalosti, dovednosti a návyků u příslušníků štábu a velitelů v širokém spektru. Například udržování návyků v oblasti taktické přípravy, střelecké přípravy nebo tělesné přípravy. (Víteček a kol., 2007, s. 74-77)

Pro velitele a instruktory výcviku se organizují metodická zaměstnání s cílem sjednotit metodiku vedení výcviku, která je zásadní pro efektivní dosahování požadovaných schopností u jednotky. „V metodické přípravě se využívají metody přípravy, jako jsou instrukčně-metodická cvičení, instruktáže, metodická a ukázková cvičení.“ (Víteček a kol. 2007, s. 79) V rámci této přípravy dochází k získávání či udržování metodických schopností u daných velitelů či instruktorů, které využívají jak v přípravě svých vojáků u jednotky, tak poté slouží jako vstupní metodická znalost a dovednost k řízení výcviku při nástupu na pracovní místo lektora nebo instruktora u VeV-VA.

2.1.3 Samostatná příprava

Součástí přípravy vojáků hraje důležitou roli i samostatná příprava, která je řízena veliteli dle aktuálních vzdělávacích potřeb. Metodou využívanou v rámci přípravy personálu je podle Vítečka (2007, s. 139) samostatné studium, jež podstatou je samostatné učení dané problematiky na základě rozhodnutí velitele, případně dle aktuální potřeby vojáka.

Pro příklad lze uvést například doporučení studia vojenských předpisů či publikací, případně absolvování e-learningových kurzů dostupných na vnitřní informační síti ministerstva obrany.

2.2 Vzdělavatel dospělých v podmínkách AČR

Ve vojenské terminologii není možné nalézt ucelenou deskripci pojmu vzdělavatel dospělých, ale je možné najít bližší popis jeho konkrétních rolí. Proto autor vychází z uvedených obecných definic (viz kap. 1). Vzdělavatel dospělých je každý řídicí pracovník nebo určený voják, který vykonává svoji činnost v oblasti plánování, řízení a vyhodnocení přípravy personálu AČR, jejímž cílem je získání znalostí, dovedností a postojů u účastníků vzdělávání a výcviku.

Vzdělavatele dospělých ve vojenském prostředí definuje Víteček a kol. (2007, s. 29,31-32) z pohledu dvou rolí či funkcí, které pracovní náplní zodpovídají za přípravu personálu AČR. První je voják z povolání v roli **velitele** (chápejme všeobecně bez bližší specifikace úrovně řízení a velení), druhou roli nazývá **instruktorem výcviku**.

Velitel

Základní náplní práce **velitele** je podle Vítečka a kol. (2007, s. 29) osobní účast při řízení vzdělávání, výcviku a výchovy svých přímých podřízených. Pojem velitel zahrnuje velitelé a náčelníky všech organizačních stupňů v rámci AČR. Práce **velitele** je velmi rozsáhlá, ale pro účely diplomové práce je pozornost zaměřena na faktory mající vliv na přípravu personálu. Vítečka a kol. (2007, s. 29-31) k tomu uvádí, například: jasně a srozumitelně definovaný cíl, vyžadování pochopení a splnění úkolu v rámci výcviku, zajištění přípravy podřízených napříč organizační strukturou, podpora a usměrňovaný rozvoj svých podřízených, práce s motivací za účelem dosažení lepších výsledků, osobní účast velitele v procesu přípravy, vyžadování standardů přípravy a podpora prostředí edukace, které tomu napomáhá.

Instruktor výcviku

Elementárním úkolem **instruktora výcviku** „je realizace programů přípravy promyšleným, atraktivním a vysoce efektivním výcvikem.“ (Víteček a kol., 2007, s. 32) Instruktor je jeden z klíčových prvků v procesu přípravy personálu příslušníků AČR ve výcvikových a školících centrech. Podle Vítečka (2007, s. 32-33) musí splňovat určité předpoklady, například schopnost motivovat své vojáky, umět jim pomáhat, povzbuzovat je a vytvářet atmosféru zdravé soutěživosti k zlepšení výsledku výcviku. Pro své podřízené vojáky musí být instruktor vzorem v profesionálním

vystupování nejen ve vojenském prostředí, ale i na veřejnosti. Předpokladem dobrého instruktora jsou odborné znalosti a dovednosti a znalost metodiky řízení vojenského výcviku a metodiky vedení teoretických zaměstnání. Výcvik musí být náročný, ale zároveň bezpečný.

Lektor Velitelství výcviku-Vojenské akademie ve Vyškově

Určitým specifikem je, že v současné době není termín lektor popsán v publikacích týkající se přípravy personálu AČR, ale například v prostředí Velitelství výcviku-Vojenské akademie ve Vyškově je pojem používán v názvu funkce, tj. vedoucí starší lektor, lektor-instruktor atd. V tomto ohledu je v AČR zřejmá terminologická neúplnost, což je možné vnímat jako impuls pro dopracování vojenské terminologie.

Podle Herodka (2020) jsou lektoři u VeV-VA vojáci z povolání v důstojnické hodnosti, případně občanskí zaměstnanci, jejichž náplní práce je vzdělávání v rámci všech kurzů organizovaných u VeV-VA.

Pojem lektor se používá v různých modifikacích, nejčastěji je spojován s názvem systemizovaného místa, například starší lektor, který je určen pro vojenskou hodnost nadporučík, vedoucí starší lektor je určen pro vojenskou hodnost nadporučík a kapitán a starší lektor specialista je určen pro vojenskou hodnost major. Specifickou pozici zastávají náčelníci úseku či center, kteří lektorskou činnost vykonávají jako jednu z povinností v rámci výkonu své funkční náplně, například náčelník skupiny průzkumu nebo náčelník úseku kariérové přípravy nižších důstojníků.

Každá pozice lektora v rámci VeV-VA má stanoveny popis služebního místa, který obsahuje tyto údaje: název služebního místa, kód systemizovaného místa, popis vojenské odbornosti, stanovená hodnost, kvalifikační předpoklady, kvalifikační požadavky, popis hlavní pracovní

náplně, předchozí praxe, praktické znalosti, odborné požadavky a následující služební zařazení. (VeV-VA, 2020)

Na základě analýzy pěti vybraných popisů služebních míst lze definovat tyto společné požadavky na lektorskou pozici: vysokoškolské bakalářské nebo magisterské vzdělání jako kvalifikační předpoklad, jazykový požadavek 2. stupeň STANAG 6001 z anglického jazyka, vojenský kariérový kurz (dle hodnosti na daném místě) a bezpečnostní prověrka daného stupně (dle hodnosti) jako kvalifikační požadavek. Odborné požadavky jsou definovány podle odbornosti, kterou lektor vyučuje. Požadované praktické znalosti jsou v oblasti plánování, vedení a přípravy výcviku. Jedná-li se o lektory, kteří se podílejí na výuce speciálních kurzů, jsou vyžadovány odborné zkušenosti z oboru. Hlavní pracovní náplň lze obecně charakterizovat jako plánování, provádění a vyhodnocování vzdělávacích aktivit ve své odbornosti, podílení se na tvorbě učebních dokumentů a plánů, podílení se na rozvoji obsahu výuky a aplikování nových metod výuky do vzdělávacího procesu. Požadavek předchozí praxe je charakterizován názvy funkcí, jež lektor ve své profesní kariéře absolvoval.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že vojáci z povolání, kteří přicházejí na pozice lektorů u VeV-VA, procházejí během své kariéry neustálým vzděláváním a výcvikem, jež směřuje k získání kvalifikačních předpokladů, kvalifikačních požadavků, odborných znalostí a dovedností témat, které budou vyučovat a částečně i k získání metodických kompetencí v oblasti řízení výcviku. Svoje znalosti a dovednosti ale získávají i službou na útvaru, na zahraničním pracovišti nebo v zahraniční operaci.

Důležité je zmínit, že lektori VeV-VA jsou označováni kategorií pracovník štábu. Uvedené označení je důležité pro následnou analýzu vnitřních dokumentů věnujících se přípravě vzdělavatelů dospělých u VeV-

VA, protože veškeré vzdělávací a výcvikové aktivity směřující k rozvoji lektorů uvádí část věnující se přípravě velitelů a pracovníků štábu.

Tato kapitola popisovala současný systém přípravy vzdělavatelů dospělých v podmínkách AČR, protože cílem diplomové práce je provést analýzu systém jejich přípravy ve vybrané vojenské organizaci. Daným faktem je, že voják z povolání přicházející na pozici lektora VeV-VA prochází vzdělávacím procesem již během své služby u předešlých útvarů a zařízení AČR kde dochází k získávání a upevňování odborných a metodických kompetencí. Díky nastavenému vzdělávacímu systému získává během služby kvalifikační předpoklady kvalifikační požadavky a odborné znalosti a dovednosti potřebné k výkonu lektorské práce. Vzdělavatel dospělých v podmínkách AČR působí ve třech základních rolích a to jako velitel, instruktor výcviku a lektor. I přesto, že pojem lektor není ve vojenských publikacích popsán, je uveden v různých modifikacích jako zastávaná funkce u organizace VeV-VA.

3 Metodologie a výsledky šetření

Diplomová práce je zaměřena na současný systém přípravy lektorů u vybrané organizace AČR. Empirický výzkum byl realizován u VeV-VA ve Vyškově. Nejprve jsou analyzovány vnitřní dokumenty věnující se přípravě lektorů u VeV-VA, následně je proveden popis provedení rozhovorů s vybranými lektory VeV-VA. Poté jsou zjištěné informace zapracovány do matice SWOT analýzy, která definuje současné vnitřní prostředí pomocí identifikování a hodnocení silných a slabých stránek a vnější prostředí identifikováním a hodnocením příležitostí a hrozeb, které mají vliv na současný systém vzdělávání lektorů. Na základě zpracované matice SWOT analýzy je vytvořena strategie pro následné implementování poznatků současného systému vzdělávání lektorů do praxe.

3.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem empirické části je získat a analyzovat poznatky o současném systému vzdělávání lektorů u VeV-VA. Následně s využitím analytického nástroje SWOT analýzy je provedena analýza silných a slabých stránek a analýza hrozeb a příležitostí v oblasti vzdělávání lektorů u VeV-VA. Na základě zvolené strategie jsou navrženy úpravy systému přípravy lektorů.

K dosažení cíle je formulována výzkumná otázka:

Jak může organizace minimalizovat slabé stránky v systému vzdělávání lektorů pomocí příležitostí z vnějšího prostředí?

Hlavní otázka je rozpracována do **specifických otázek**, které pomohou najít odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

Jsou to tyto otázky:

1. Co organizace dělá dobře v přípravě lektorů?

2. Co vnímáte jako silnou stránku v současném školení lektorů v rámci Přípravy velitelů a štábu dále jen PVPŠ?
3. Co dělá organizace špatně v oblasti přípravy lektorů?
4. Co je potřeba zlepšit v současném školení lektorů v rámci PVPŠ?
5. Jaké příležitosti přináší finanční faktor v přípravě lektorů?
6. Jaké příležitosti přináší oblast legislativy v přípravě lektorů?
7. Jaké příležitosti přináší oblast technologií v přípravě lektorů?
8. Jaké příležitosti přináší personální faktor v přípravě lektorů?
9. Jaké hrozby vyplývají z finančního faktoru v přípravě lektorů?
10. Jaké hrozby vyplývají v oblasti legislativy v přípravě lektorů?
11. Jaké hrozby vyplývají z oblasti technologií v přípravě lektorů?
12. Jaké hrozby vyplývají z personálního faktoru v přípravě lektorů?

Jejich cílem je zjistit informace pro následné roztrídění, zařazení a analyzování získaných poznatků pomocí SWOT analýzy. Členění specifických otázek podle jednotlivých částí SWOT analýzy je uvedeno v příloze číslo 1.

3.2 Metoda výzkumu

Pro dosažení cíle byla zvolena strategická analýza, konkrétně SWOT analýza, jež patří mezi základní nástroje strategické analýzy vnitřního i vnějšího prostředí umožňující efektivní vytvoření strategií. (Grasseová a kol., 2010, s. 295)

SWOT analýza představuje relativně jednoduchý, srozumitelný a účinný analytický nástroj. (Grasseová a kol., 2013, s. 92) Výhodou je komplexní analýza zkoumané oblasti pomocí vnitřních a vnějších jevů, díky níž lze získat představu o současném stavu a možnostech dalšího vývoje.

Hill a Westbrook (1997, s. 46-52) uvádějí, že analýza vnitřního prostředí se týká hodnocení silných a slabých stránek a analýza vnějšího prostředí je charakterizována příležitostmi a hrozbami. Pomocí následné kombinace těchto faktorů lze dospět k návrhu tzv. alternativ strategií.

V rezortu obrany je SWOT analýza využívána zejména pro řešení problémů či vytváření strategických dokumentů. (Grasseová-Motyčková & Richter, 2016, s. 37)

Grasseová a kol. (2013, s. 87) uvádějí, že název SWOT analýzy pochází z anglického originálu a jde o akronym skládající se ze čtyř anglických slov Strengths, Weaknesses, Opportunities a Threats. V českém překladu znamená silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby.

Analýzu SWOT lze použít jak pro analyzování organizace, tak „její části pomocí dílčích analýz jednotlivých oblastí.“ (Grasseová a kol., 2010, s. 296)

Pro naplnění cíle diplomové práce byla SWOT analýza použita při zkoumání procesu vzdělávání lektorů u vybrané vojenské organizace.

Realizace SWOT analýzy podle Grasseové a kol. (2010, s. 301) proběhla v těchto fázích:

- příprava na provedení SWOT analýzy;
- identifikace a hodnocení silných a slabých stránek zkoumaného subjektu;
- identifikace a hodnocení příležitostí a hrozeb z vnějšího prostředí;
- vytvoření strategie za využití matice SWOT.

V rámci přípravy na provedení SWOT analýzy byla vybrána skupina lektorů, která se zapojila do identifikace slabých a silných stránek, příležitostí a hrozeb.

Realizovaná byla „*formální obsahová analýza*“ (Dvořáková, 2010, s. 95) se zaměřením na „*obsah komunikace předávané jako text či obraz*“ (Dvořáková 2010, s. 96) v interních dokumentech organizace. Na úvod analýzy byl definován „*výběrový soubor dat*“ a „*časové období zkoumaných dat.*“ (Dvořáková, 2010, s. 96) Následně došlo k „*určení úrovně analýzy*“, (Dvořáková, 2010, s. 98) jež charakterizovala hledané znaky v textu, které byly následně roztrženy do jednotlivých vnitřních a vnějších faktorů a zapsány do matice SWOT analýzy.

Pro potřebu analýzy současného systému přípravy lektorů byly vybrány vnitřní dokumenty obsahující přehled vzdělávacích a výcvikových aktivit zabezpečovaných VeV-VA, dále dokumenty popisující přípravu lektorů v kalendářním roce 2020 a dokumenty vybraného kariérového kurzu. Byly analyzovány tyto dokumenty:

- Elektronický katalog nabízených kurzů v roce 2020
- Odborné pokyny ke splnění hlavních úkolů v roce 2020
- Příprava vedoucích pracovníků, velitelů a štábu v roce 2020
- Učební plán kariérového kurzu pro nižší důstojníky platný pro rok 2020

Pro analýzu byla stanovena tato kritéria: časová dotace, četnost, formy, metody a obsah vzdělávacích aktivit.

Druhým způsobem získání dat je dotazování, které lze charakterizovat jako typ mezilidské komunikace, kde výzkumník klade otázky a respondenti na ně odpovídají. Metoda sběru dat pomocí rozhovoru je často využívána ve kvalitativním výzkumu. (Bedrnová a kol., 2009, s. 725)

Podle Švaříčka a kol. (2007, s. 159-160) je rozhovor často používán jako metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu, jež může být označován jako „*hloubkový rozhovor*“.

Charakteristické pro rozhovor je využití otevřených otázek, které pomohou výzkumníkovi pochopit širší souvislosti zkoumaného jevu než v případě jednoznačných odpovědí v písemném dotazníku.

Určitým limitem může být zkreslení získaných informací, které může být dáno omezením přesného slovního vyjádření, omezenou znalostí problematiky či projevem neochoty předat požadované informace. (Bedrnová a kol., 2009, s. 725)

Rozhovor byl realizován jako polostrukturovaný, (Švaříček a kol. 2007, s. 160) to znamená na základě předem připraveného seznamu otevřených otázek směřujících k zodpovězení výzkumné otázky autora. Všechny rozhovory byly digitálně zaznamenány a následně přepsány do písemné podoby. Důležitým prvkem je zachování anonymity účastníků rozhovoru, proto byla jejich jména nahrazena pseudonymy. (Švaříček a kol., 2007, s. 183) Následně byly obsahy odpovědí všech účastníků analyzovány a interpretovány do vnitřních a vnějších faktorů zkoumaného jevu. Dalším krokem bylo stanovení důležitosti jednotlivých zjištěných faktorů u slabých a silných stránek.

Pro posouzení důležitosti jednotlivých faktorů byla využita metoda párového srovnávání, to znamená, že v daném souboru se jednotlivé měřené jednotky uspořádají do dvojic a porovnávají se mezi sebou. (Bedrnová a kol., 2009, s. 735) Metoda se nazývá „trojúhelník páru neboli Fullerův trojúhelník.“ (Grasseová a kol., 2013, s. 264)

Identifikovaná kritéria „jsou uspořádána vertikálně a horizontálně ve stejném pořadí...postupným srovnáváním zjišťujeme, zda je považováno za důležitější kritérium uvedené v řádku než kritérium uvedené v sloupci. (Grasseová a kol., 2013, s. 264) Následně jsou sečteny určené preference jednotlivých kritérií v řádku a sloupci a tím dojde k určení pořadí kritérií. Poté je možné

stanovit váhu daného kritéria na základě vztahu: (Grasseová a kol., 2013, s. 265)

$$v_i = \frac{b_i}{N} \quad i = 1, 2, \dots, x \quad (1)$$

v_i = váha kritéria

b_i = počet bodů kritéria

N = celkový počet srovnání

$$N = \binom{k}{2} = \frac{k \cdot (k-1)}{2}$$

k = počet kritérií

Tento krok opět provedli lektori-respondenti, kterým byla matice SWOT analýzy zaslána e-mailem k následnému určení priorit silných a slabých stránek.

Identifikace a hodnocení příležitostí a hrozeb z vnějšího prostředí (Grasseová-Motyčková & Richter, 2016, s. 40) je třetí fází SWOT analýzy. Informace potřebné k zjištění jednotlivých hrozeb a příležitostí byly získány z přepisu rozhovorů s vybranými lektory. Identifikovaným hrozbám a příležitostem byla týmově stanovena úroveň významnosti, která byla určena dvěma faktory, a to pravděpodobností nastání hrozby nebo příležitosti a intenzitou dopadu, jež se označí jako výše přínosu příležitosti či úroveň závažnosti hrozby. (Grasseová a kol., 2013, s. 91)

Hodnocení dopadu příležitosti bylo provedeno pomocí pětibodové úrovně, viz tabulka 1. (Grasseová a kol., 2010, s. 312)

Tabulka 1: Ohodnocení atraktivity dopadu a pravděpodobnosti vzniku příležitosti.

Počet bodů	Atraktivita dopadu příležitosti	Pravděpodobnost výskytu příležitosti
1	zanedbatelná	téměř nemožná (1 až 20 %)
2	málo významná	výjimečně možná ((21 až 40 %)
3	významná	běžně možná (41 až 60 %)
4	velmi významná	vysoce pravděpodobná (61 až 80 %)
5	nepřijatelná	hraničící s jistotou (81 až 100 %)

Zdroj: (Grasseová a kol., 2010, s. 309)

Výsledný přínos hodnocených příležitostí byl dosazen do matematického vzorce (Grasseová a kol., 2010, s. 312-313)

$$B = A \cdot P \quad (2)$$

B - předpokládaná úroveň přínosu příležitosti

A - atraktivita dopadu příležitosti

P - pravděpodobnost vzniku hodnocené příležitosti

Následně byly hodnoty porovnány mezi sebou s cílem získat priority v oblasti příležitostí. Čím vyšší číslo hodnoty úrovně přínosu, tím větší má strategický význam. (Grasseová a kol., 2010, s. 312)

Hodnocení hrozeb a jejich rizikovost vychází z úrovně závažnosti jejich dopadu a úrovně pravděpodobnosti jejich vzniku a pro organizaci představuje určité riziko. (Grasseová a kol., 2010, s. 308)

Hodnocení závažnosti dopadu hrozby a pravděpodobnost výskytu hrozby bylo provedeno pomocí pětibodové úrovně, viz tabulka 2 (Grasseová a kol., 2010, s. 309)

Tabulka 2: Ohodnocení závažnosti dopadu a pravděpodobnosti výskytu hrozby.

Počet bodů	Závažnost dopadu hrozby	Pravděpodobnost výskytu hrozby
1	zanedbatelná	téměř nemožná (1 až 20 %)
2	málo významná	výjimečně možná ((21 až 40 %)
3	významná	běžně možná (41 až 60 %)
4	velmi významná	vysoce pravděpodobná (61 až 80 %)
5	nepřijatelná, ohrožení poslání	hraničící s jistotou (81 až 100 %)

Zdroj: (Grasseová a kol., 2010, s. 309)

Kvantitativně lze pravděpodobnost výskytu hrozby matematicky vyjádřit následovně:

$$P = N \cdot U^{-1} \quad (3)$$

P – pravděpodobnost vzniku hrozby

N – počet uskutečněných nežádoucích událostí hodnocené hrozby

U – představuje počet uskutečněných událostí za dobu existence jevu

Předpokládanou úroveň rizika dané hrozby lze matematicky vyjádřit takto: (Grasseová a kol., 2010, s. 310)

$$R = Z \cdot P \quad (4)$$

R – předpokládaná úroveň rizika dané hrozby

Z – závažnost dopadu hodnocené hrozby

P – pravděpodobnost vzniku hodnocené hrozby

Následně byly hodnoty porovnány mezi sebou za účelem určit priority nalezených hrozeb. Čím vyšší je číslo hodnoty, tím vyšší úroveň hrozby představuje (Grasseová a kol., 2010, s. 311)

Poslední fází SWOT analýzy je vytvoření alternativ strategií za využití matice SWOT. (Grasseová-Motyčková & Richter, 2016, s. 40) Do matice SWOT analýzy byly zaneseny strategicky významné faktory a následně byla zvolena strategie, (Grasseová a kol., 2010, s. 317) jejímž cílem bylo odpovědět na výzkumnou otázku.

Zvolena byla „*WO strategie - strategie hledání*“, jež znamená překonání slabých stránek organizace za využití nalezených příležitostí v okolí. (Grasseová a kol., 2010, s. 319)

Pro zpracování získaných vnějších a vnitřních faktorů, jejich hodnocení a zapsání do matice SWOT analýzy byl využit program, který byl součástí knihy *Analýza podniku v rukou manažera* od Moniky Grasseové a kolektivu.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro potřeby výzkumu byla stanovena „*výběrová jednotka*“ (Bedrnová a kol., 2009, s. 764), jež představuje zaměstnance ve služebním poměru, tzn.

vojáky z povolání VeV-VA Vyškov na pozicích, jejichž hlavní nebo doprovodný obsah práce lze charakterizovat jako vzdělávání dospělých.

Aby bylo dosaženo potřebného reprezentativního vzorku, byl proveden „účelový výběr, tj. výběr ve známých pospolitostech“ (Bedrnová a kol., 2009, s. 765), který je zabezpečen jednak skupinou lektorů podílejících se na edukačním procesu, ale i lektory-manažery, jejichž náplní je rovněž plánování a rozvoj podřízených lektorů (viz kapitola 2).

Pro provedení rozhovoru bylo osloveno celkem sedm lektorů. Pět z nich souhlasilo s účastí na diplomové práci. Jejich souhlas byl písemně zaznamenán u zpracovatele diplomové práce podle přílohy číslo 2 diplomové práce.

Dva lektoři z uvedeného počtu jsou zároveň řídicími pracovníky z důvodu získání větší objektivity pro následné zpracování získaných dat do SWOT analýzy, protože jak uvádí Grasseová-Motyčková a Richter (2016, s. 40), osoby jedné úrovně hierarchické struktury organizace nemusejí mít detailní přehled o procesech prováděných na jiných, zpravidla vyšších stupních řízení.

Tři vojáci z povolání jsou řadoví lektoři, jejichž hlavní náplní je osobní interakce s posluchači kurzu. Při výběru lektorů nebyla brána v potaz věková kategorie ani pohlaví. Rozhovory probíhaly na pracovištích jednotlivých lektorů v objektu VeV-VA.

Třetí kapitola diplomové práce popisovala metodologii výzkumné práce, popis jednotlivých fází a procesů SWOT analýzy a následný výběr strategie, a to „WO strategie - strategie hledání“. Dále byly popsány výzkumné metody získání dat, a to metoda analýzy dokumentů a metoda rozhovor. Poslední část popisuje výběr respondentů, jenž poskytl data do empirické části diplomové práce. Nyní lze tedy přejít na výsledky šetření.

4 Analýza, diskuze, návrhová část

Čtvrtá část diplomové práce má za cíl předložit zjištěné informace získané analýzou dokumentů a pomocí rozhovorů s vybranými lektory. Dílčí části se věnují zjištěným informacím a jejich prvotnímu třídění podle určených kritérií. Následně jsou prioritní poznatky zadány do matice SWOT a dále se využije stanovená strategie, která nám dá odpověď na výzkumnou otázku.

4.1 Identifikace a hodnocení silných stránek

Jednotlivé silné stránky byly identifikovány dvěma způsoby, a to analýzou vnitřních dokumentů VeV-VA a rozhovory s vybranými lektory. U definovaných silných stránek je stručný komentář vysvětlující přínos silné stránky vzhledem k systému přípravy lektorů u VeV-VA. Součástí je i pořadí silných stránek podle provedeného hodnocení jednotlivými lektory.

Zkušené lektory z praxe

Díky znalostem získaným na předešlých pracovních pozicích v rámci AČR přicházejí lektory s určitou množinou znalostí a dovedností. R1 uvedl: *„desetiletá praxe u útvaru mi pomohla hlavně v začátcích mé lektorské práce, byl jsem si jistý tím, co posluchačům říkám, protože jsem to měl ověřené v praxi. Také mi výrazně pomohla znalost metodiky vedení praktického výcviku.“* R5 k tomu uvádí: *„bez předešlé praxe bych nebyl schopen zasazovat specifické odborné věci do širšího kontextu.“* Příchod zkušených lektorů z praxe zabezpečuje rychlejší vstupní zaškolení a v rámci edukačního procesu představuje záruku předávání praxí ověřených zkušeností.

Aplikace dovedností a znalostí metodiky vedení praktického výcviku

Jako další silnou stránku vnímají někteří lektoři znalost metodiky vedení praktického výcviku, jež je hlavní náplní při přípravě vojáků na útvarech. K tomu R1 uvádí: „na předešlém místě jsem pravidelně řídil střelby s ostrou municí, takže jsem musel dobře znát všechny náležitosti k správnému řízení tohoto výcviku.“ Podle R2: „na předešlém místě můj nadřízený dbal o to, aby velitelé uměli používat vhodné metody k vedení výcviku. Každé tři měsíce jsme si tyto zásady opakovali v rámci metodické přípravy.“ Respondent R5 uvádí: „díky předešlé zkušenosti s řízením výcviku jsem byl ihned schopen tento výcvik zabezpečit jako lektor na nové pozici.“ Praktický výcvik je náročný na plánování a organizování a v případě opomenutí nebo nedůslednosti v použití postupů může docházet ke vzniku mimořádných událostí. Řídící praktického výcviku mají velkou zodpovědnost za účastníky a jejich povinností je plánovat a provádět výcvik takovým způsobem, aby nedošlo ke zranění či smrti. Tato znalost a dovednost získaná dřívější praxí znamená velkou výhodou při nástupu nového lektora k VeV-VA, protože zkušený lektor je schopen téměř okamžitě organizovat a řídit výcvik v rámci kurzů, které zabezpečuje.

Pravidelná školení lektorů

Tato pozitivní stránka byla zjištěna analýzou dokumentů věnujících se plánování přípravy u VeV-VA. Proces přípravy probíhá v pravidelných intervalech minimálně jednou za tři měsíce v rozsahu osmi hodin. Uvedenou pozitivní stránku vnímá například i respondent R1, který k ní uvádí: „je dobře, že je organizována pravidelně jednou za tři měsíce a dokonce jsou k dispozici jeden až dva náhradní termíny.“ Jako pozitivum to uvádí také respondent R4: „pozitivně hodnotím pravidelnost přípravy.“ Pravidelnost školení zabezpečuje rozvoj lektorů průběžně během celého roku a jeho obsah vychází z aktuálních vzdělávacích potřeb.

Centrálně organizovaná školení lektorů

V rámci analýzy vnitřních dokumentů organizace bylo zjištěno, že proces přípravy je pevně zakotven do plánovací dokumentace organizace. Je uveden popis jednotlivých vzdělávacích aktivit, její cíle, formy a obsah. Respondent R2 uvádí: *„je dobře, že je plánovaná a zahrnuta v plánovací dokumentaci jako jeden z úkolů na rok.“* Respondent R5: *„pozitivní je, že naše příprava je jeden z hlavních úkolů na rok.“* Uvedením školení lektorů do plánovací dokumentace organizace ukazuje, že velitel VeV-VA vnímá přípravu lektorů jako jeden z důležitých úkolů. Přínosem centrálního řízení je standardizace a sjednocení znalostí či postupů ve výuce u lektorů napříč celou organizací.

Kombinace forem teoretického vyučování a praktického výcviku

Důležitým faktem je snaha o předání teoretických znalostí, které lektori v rámci své přípravy následně procvičují prakticky. Tento faktor byl zjištěn analýzou dokumentů, ale zmiňují ho i někteří respondenti. R1 uvádí: *„je dobře, že se dostaneme i ven z učebny si věci prakticky vyzkoušet.“* R3 uvádí: *„praktické procvičení mi pomáhá si věci lépe zapamatovat.“* Kombinace teoretického zaměstnání a praktického výcviku zabezpečuje posloupnost v procesu přípravy, kdy teoretické zaměstnání představuje získání teoretických znalostí a praktický výcvik je následně zaměřen k získání dovedností.

Povinná účast na školení lektorů

Nařízení velitele VeV-VA určuje povinnost účastnit se přípravy lektorů. Tato skutečnost byla získána analýzou dokumentů a rovněž ho uvádí respondenti. R1: *„účast je povinná a já si jí plním.“* R4 uvádí: *„Rovněž povinnost účastnit se této přípravy, protože podle názvu témat se na první pohled nemusí témata zdát atraktivní.“* Nařízení k povinné účasti zabezpečuje rozvoj

všech lektorů bez závislosti na jejich motivaci, či přístupu k dalšímu vzdělávání a zdokonalování.

Stmelovací prvek praktického výcviku

V roce 2019 byla jedna příprava zaměřena nejen na procvičování dovedností, ale i na poznání lektorů z různých oddělení, kteří po týmech plnili úkoly na připravených pracovištích. R1 uvádí: „*bojová hra byla fajn, bylo zajímavé spolupracovat s kolegy – lektory z jiného úseku*“ R3 uvádí: „*během bojové hry jsem si mentálně odpočinul a poznal kolegy z jiných úseků.*“ Výcvik, jehož cílem je i poznání a stmelení lektorů, kteří se většinou potkávají pouze na chodbách má výrazný pozitivní vliv na vztahy a celkové klima na pracovišti. Během aktivit dochází k zdravé soutěživosti a motivaci.

Stanovená důležitost jednotlivých silných stránek na základě hodnocení jednotlivých respondentů je uvedena v příloze číslo 3 diplomové práce.

Výsledná prioritizace jednotlivých silných stránek po hodnocení všemi respondenty je uvedena v tabulce 3.

Tabulka 3 Stanovení důležitosti silných stránek

Označení kritéria	Seznam silných stránek	Počet priorit
C	Pravidelná školení lektorů	21
A	Zkušené lektory z praxe	19
E	Kombinace forem teoretického vyučování a praktického výcviku	19
B	Aplikace dovedností a znalostí metodiky vedení praktického výcviku	18
F	Povinná účast na školení lektorů	15
D	Centrálně organizovaná školení lektorů	8
G	Stmelovací prvek praktického výcviku	5

Zdroj: vlastní

Uvedená tabulka předkládá seznam silných stránek současného systému přípravy lektorů s výsledným počtem priorit tak, jak je vnímají vybraní

respondenti. Čím vyšší číslo je uvedeno, tím významněji tento faktor působí jako silná stránka v procesu přípravy lektorů. Z uvedené tabulky vyplývá, že současný systém přípravy lektorů má stanovená jasně definovaná pravidla a respondenti považují za nejdůležitější faktor pravidelné organizování jejich přípravy. Jako nejméně přínosný faktor je uveden stmelovací prvek praktického výcviku.

4.2 Identifikace a hodnocení slabých stránek

Jednotlivé slabé stránky byly identifikovány stejně jako silné stránky, a to analýzou vnitřních dokumentů a realizací rozhovorů s vybranými lektory. U uvedených slabých stránek je stručný popis vysvětlující slabou stránku vzhledem k systému přípravy lektorů u VeV-VA. Na závěr je uvedeno pořadí slabých stránek, které vychází z priorit lektorů.

Obsahové zaměření školení lektorů

Na základě analýzy dokumentů bylo zjištěno, že v rámci pravidelného školení lektorů byla zahrnuta pouze odborná vojenská témata. Zcela byla opomíjena příprava v oblasti metodických a komunikačních kompetencí lektora. Dále se klade malý důraz na rozvoj charakterových vlastností lektora. Respondent R1 uvádí: *„školení je zaměřeno pouze na vojenská odborná témata, ale jak učit se nedozvím.“* Podobně se vyjadřuje R3: *„naprosto na školení chybí téma, kde bych se dozvěděl nebo naučil jak učit, nebo jak má vypadat prezentace.“* R5 uvádí: *„v přípravě chybí to, co mě živí. Bylo by dobré, kdybych si výuku mohl vyzkoušet a ohodnotil mi jí zkušený kolega.“* Podle R4: *„tématika školení se týká spíše vojenských témat, zatímco témata, která souvisí s rozvojem pedagogických kompetencí, nejsou prezentována a rozvíjena.“* Jelikož je náplní školení lektorů pouze vojenská tematika, nedochází k získávání ani k rozvoji dalších kompetencí lektora. Tento negativní faktor se poté může projevit na kvalitě prováděných kurzů.

Zlehčování práce lektorů

Respondenti uvádějí, že se u některých nadřízených setkávají s nepochopením náročnosti jejich profese, například jde o zlehčování potřeby přípravy na výuku. R5 uvádí: *„setkal jsem se s názorem, že když neučím, nic nedělám a přitom poslední seminář jsem připravoval čtyři hodiny.“* Respondent R1 uvádí: *„někteří lidé v mém okolí si myslí, že díky mým zkušenostem z praxe jsem schopen odučit téměř cokoliv bez přípravy.“* Zlehčování práce lektora má negativní vliv na jeho motivaci. Pokud lektor nemá dostatečný čas k přípravě vedení výuky, odrazí se tato skutečnost na efektivitě nejen u konkrétní části vzdělávací aktivity, ale i v celkovém vnímání kurzu.

Podpora nadřízených v oblasti dalšího vzdělávání

Jeden z respondentů uvedl, že je pro něj zklamáním, že jeho nadřízený nejeví zájem o jeho rozvoj jeho lektorských kompetencí. R4 uvádí: *„musím si sám shánět pedagogické kurzy a vlastně i šéfa přesvědčovat o potřebě ho absolvovat.“* Tato slabá stránka může mít negativní dopad na kvalitu výuky v kurzech.

Pasivní způsob výuky na školení lektorů

Teoretická zaměstnání jsou organizována hromadnou formou výuky. Podle R1: *„hromadný styl školení mi nevyhovuje, je to moc pasivní.“* R5 uvádí: *„uvítal bych, kdyby naše školení probíhalo v komornějším počtu a bylo více interaktivní. Takhle si to jenom odsedím.“* Hromadný styl výuky vede pouze k pasivnímu příjmu prezentovaných informací a nezabezpečuje osvojení potřebných dovedností.

Absence uceleného kurzu pro lektory v prostředí AČR

Analýzou vnitřních dokumentů bylo zjištěno, že v současnosti v armádním prostředí neexistuje žádný ucelený kurz určený pro lektory, který by zabezpečil získání znalostí a dovedností v dané oblasti, zvláště na

začátku jejich kariéry. R4 uvádí: „není nastaven systém přípravy u nově příchozích ve smyslu, že bych ihned po nástupu na místo, absolvoval kurz zaměřený na práci lektora.“ R2 uvádí: „akademie je schopna zabezpečit tolik kurzů a přitom pro nás lektory nic neexistuje, je to škoda.“ Ucelený kurz pro lektory je zásadním požadavkem, protože má zásadní vliv na kvalitu zabezpečované výuky. V tomto ohledu je ale třeba uvést, že je v současné době snaha o využívání akreditovaného kurzu „Lektor dalšího vzdělávání“, ale bohužel počet osob je limitován vzhledem k omezeným finančním prostředkům. Uvedený kurz již absolvovalo deset příslušníků VeV-VA.

Absence systému přípravy pro nově příchozí

R2 uvádí: „po nástupu na pozici lektora jsem neabsolvoval žádný kurz, který by byl zaměřený na lektorské dovednosti. Ale v rámci zaškolení jsem chodil na náslechy ke zkušeným kolegům, což mi dost pomohlo.“ R3 vnímá své lektorské začátky velmi obtížně: „začátky byly těžké, nemám problém vystupovat před lidmi, ale bylo by fajn, kdybych si to vyučování mohl zkusit nanečisto v rámci nějakého kurzu pro lektory.“ R5 uvádí: „Po nástupu na pozici lektora jsem chodil na výuku ke zkušenějším kolegům. Ale uvítal bych, kdybych také mohl absolvoovat lektorský kurz, který by mi pomohl lépe pochopit všechny souvislosti této práce.“ R1 uvádí: „mám zkušenosti s řízením praktického výcviku a s řízením jednotky, ale vést převážně teoretické zaměstnání ve skupině posluchačů přicházejících z praxe je pro mě náročné. Pro zvýšení sebevědomí by mi pomohlo absolvoovat kurzy směřující k rozvoji lektorských kompetencí “ R4: „myslel jsem, že udělat přednášku bude jednoduché, ale po zkušenostech zjišťuji, že bych potřeboval po nástupu nějaký kurz zaměřený na lektorské dovednosti.“ Všichni respondenti uvedli, že slabou stránku v oblasti jejich přípravy je chybějící vstupní kurz, který by je naučil zásadám lektorské práce. Nově nastupující lektoři čerpají z vlastních zkušeností získaných na předešlé pracovní pozici, případně jsou individuálně zaškolováni zkušenějším kolegou. Díky absenci vstupního

lektorského kurzu může nastat problém při vzájemné komunikaci mezi lektory z důvodu rozdílného chápání pojmů v oblasti přípravy personálu AČR.

Absence odborných požadavků pro jednotlivé lektory

R4 uvádí: „je třeba stanovit seznam požadavků (školení) na jednotlivých funkcích, jejich prioritě pro pozici a pořadí. V současnosti když nepočítám pravidelné školení, je současný systém vzdělávání založen převážně na dobrovolnosti a není systémově koordinován.“ Podle R1 „na moji funkci je stanoven pouze kvalifikační předpoklad a požadavek, nějaké další odborné požadavky na kurzy nejsou nikde pevně stanoveny.“ I přesto, že na každou funkci lektora jsou uvedeny předepsané požadavky, chybí odborný požadavek, který by přesně definoval lektorské kompetence a způsob jejich získání.

Stanovení důležitosti jednotlivých slabých stránek na základě hodnocení jednotlivých respondentů je uvedena v příloze číslo 4 diplomové práce.

Výsledná prioritizace jednotlivých slabých stránek po hodnocení všemi respondenty je uvedena v tabulce 4.

Tabulka 4 Stanovení důležitosti slabých stránek

Označení kritéria	Seznam slabých stránek	Počet priorit
G	Absence odborných požadavků na jednotlivé lektory	25
E	Absence uceleného kurzu pro lektory v prostředí AČR	23
F	Absence systému přípravy pro nově příchozí	19
C	Podpora nadřízených v oblasti dalšího vzdělávání	13
B	Zlehčování práce lektorů	10
D	Pasivní způsob výuky na školení lektorů	8
A	Obsahové zaměření školení lektorů	7

Zdroj: vlastní

Uvedená tabulka předkládá seznam slabých stránek současného systému přípravy lektorů s výsledným počtem priorit. Čím vyšší číslo je v tabulce uvedeno, tím významněji tento faktor působí jako slabá stránka v procesu přípravy lektorů. Z uvedené tabulky vyplývá, že respondenti jako nejvýznamnější faktor vnímají chybějící odborné požadavky potřebné pro práci lektora. Odborným požadavkem se zde rozumí formulace lektorských kompetencí a uvedení požadovaných kurzů, jež by vedly k rozvoji lektora ve všech druzích jeho kompetencí. Nejmenší důležitost z identifikovaných slabých stránek představuje současné obsahové zaměření vzdělávacích a výcvikových aktivit v rámci pravidelného školení lektorů.

4.3 Identifikace a hodnocení příležitostí

Třetí pododdíl popisuje identifikované příležitosti, které mohou ovlivnit systém přípravy lektorů. Jednotlivé příležitosti byly zjištěny realizováním rozhovorů s vybranými lektory. Cílem bylo identifikovat příležitosti z jednotlivých oblastí, např. z finanční, legislativní, technologické a personální, jež mají vliv na systém přípravy lektorů u VeV-VA.

Možnosti vzdělávání lektorů v zahraničních kurzech

R1 uvádí: *„měl jsem možnost být na zahraničním workshopu, který mi pomohl v mém odborném přehledu.“* R5 uvádí: *„díky kurzům v zahraničí náš úsek navázal bližší spolupráci a pravidelně dochází k výměnným stážím.“* Vysílání lektorů na zahraniční kurzy vede ke zvýšení prestiže organizace, přijímání nových a osvědčených postupů ve vedení přípravy vojáků a může být vnímáno jako motivační prvek pro lektory. Někteří náčelníci úseku VeV-VA se snaží využívat kontaktů získaných na zahraničních kurzech s cílem rozvíjet následnou spolupráci formou mezinárodních seminářů a workshopů.

Možnosti využití externích lektorů-odborníků při zabezpečení školení lektorů v organizaci

R1 uvádí: „myslím, že současné prostředí mimo AČR je plné odborníků, kteří nám mají co říct a tím nás posunout dopředu.“ R5 uvádí: „určitou možností, jak získat nové trendy, je využití odborníků externistů z organizací věnující se vzdělávání dospělých.“ Za využití této příležitosti může organizace zabezpečit rozvoj lektorů a jejich kompetencí průběžně během roku v rámci pravidelné přípravy lektorů.

Doporučení vhodných osobností na pozici lektora

R2 uvádí: „práce lektora je náročná a není pro každého, v mém okolí ale znám lidi, kteří by tu práci jednou chtěli dělat“ R5 uvádí: „snažím se na místa lektorů shánět lidi s doporučením. Tahle práce není pro každého.“ Díky snahám o zvýšení prestiže práce lektora je snahou jednotlivých náčelníků vybírat si budoucí lektory na základě doporučujících referencí. Osobnost lektora je klíčová v přímé interakci s účastníky vzdělávacích aktivit. Mělo by jít o člověka odborně zkušeného a osobnostně vyvrátého, který dokáže řešit věci s nadhledem, rozvahou a dokáže vnímat specifika ve vzdělávání dospělých.

Tématika vedení a řízení vzdělávacích aktivit zahrnutá v kariérových kurzech

R4 uvádí: „je dobře, že v některých kariérových kurzech je zařazena tematika věnující se vzdělávání dospělých a úloze lektora v něm.“ R5 dodává: „setkávám se s kladnou odezvou na přednášky věnující se vzdělávání dospělých od posluchačů kariérových kurzů, zvláště na použití metod, které jsou organizovány ve skupinách s cílem hledat a obhájit týmová řešení zadaných úloh.“ Metodická oblast vzdělávání a výcviku je zahrnuta v kariérových kurzech a díky tomu je zabezpečeno alespoň minimální vzdělávání všech příslušníků AČR

v teoretických znalostech a částečně i v dovednostech v oblasti přípravy personálu AČR. Pro příklad lze uvést, že v rámci kariérového kurzu pro nižší důstojníky je v obsahové části kurzu zahrnuta tematika věnující se vzdělávání dospělých v oblasti motivace, didaktických zásad, definic rolí a funkcí vzdělavatele v podmínkách AČR. (VeV-VA, 2020, s. 28)

Určitě by bylo přínosem tuto problematiku zahrnout do všech kariérových kurzů, jež zabezpečí šíření nových trendů v oblasti vzdělávání dospělých i do dalších součástí AČR.

Možnost využívat akreditované vzdělávací kurzy zaměřené na rozvoj lektorských kompetencí

R5: *„Můj nadřízený se mě snaží vyslat na lektorský kurz realizovaný civilní organizací.“* R3 uvádí: *“trošku závidím některým kolegům, kteří absolvovali lektorský kurz v civilním sektoru.“* V současné době existuje nabídka akreditovaného kurzu „Lektor dalšího vzdělávání“ u různých vzdělávacích organizací. Obsah kurzu odpovídá potřebám a požadavkům, které jsou kladeny na lektory v prostředí VeV-VA. Absolvování tohoto kurzu zabezpečí i teoretickou znalost názvosloví a pojmů v oblasti vzdělávání dospělých, které se poté promítnou do prostředí VeV-VA při vzájemné komunikaci mezi lektory. Tento kurz může poskytovat určitou záruku standardizace lektorské práce a vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o akreditovaný kurz, je pro jeho absolventy výhodou jeho uznání v systému dalšího vzdělávání pro jeho další kariéru.

Aktualizace současných publikací či koncepcí věnujících se přípravě personálu AČR

R2 uvádí: *„velkou legislativní příležitost vidím v aktualizaci Pub 70-01-01, kde by alespoň jedna kapitola mohla být věnována lektorům a novým trendům ve vzdělávání.“* R1 uvádí: *„příležitostí jsou aktualizovat stávající publikace, nebo*

napsat novou publikaci pro lektory, zatím čerpám z odborných knih andragogických či pedagogických fakult.“ Současná publikace Pub 70-01-01 Příprava příslušníků AČR je z roku 2007 a neodráží aktuální stav přípravy personálu AČR. Rovněž názvosloví neodpovídá současnému stavu a například pojem lektor není v publikaci definován. Pokud by měla publikace sloužit jako základní literatura v oblasti přípravy příslušníků AČR, je žádoucí zaměřit se na její aktualizaci.

Lektor dalšího vzdělávání jako základní odborný požadavek

R5 uvádí: *„v současné době řešíme, jak zahrnout akreditovaný kurz „Lektor dalšího vzdělávání“ do odborného požadavku na místě lektora.“* R1 uvádí: *„když ten kurz bude napsaný jako odborný požadavek na místě lektora, tak bude i snaha mě na něj vyslat.“* Jak je uvedeno v oddíle 2.2, pro pozici lektora je zpracován dokument „Popis služebního místa“, jež zahrnuje mimo jiné odborné požadavky. Pokud by se do odborného požadavku doplnila povinnost absolvovat akreditovaný kurz „Lektor dalšího vzdělávání“, bylo by nezbytné na realizaci kurzu získat finanční prostředky. Výsledným efektem by byl odborně vyškolený lektor.

Dostupnost online kurzů

Všichni respondenti se shodli, že současné technologie umožňují efektivní online vzdělávání, které by zabezpečilo jejich rozvoj. R5 uvádí: *„efektivní by bylo, kdyby v rámci vojenské vnitřní sítě byl dostupný kurz pro lektory.“* Podle R4 *„v současné době je možnost na internetu absolvovat kurz Lektorské minimum, který doporučují svým kolegům.“* Online vzdělávání má výhodu, že není vázáno na konkrétní čas a lektor ho může absolvovat dle svého aktuálního vytížení.

Účast na seminářích, konferencích a workshopech organizací věnujících se vzdělávání dospělých

R4 uvádí: *„pro můj rozvoj mi velmi pomohla účast na seminářích a workshopech mimo armádu, dozvěděl jsem se novinky v oblasti metodiky, didaktiky a celkově jsem si mohl vyměnit zkušenosti s různými odborníky z firem a organizací.“* V současné době lze absolvovat semináře a workshopy například projektu Electronic Platform for Adult Learning in Europe (EPALE), která pro zájemce pravidelně organizuje vzdělávací akce, jež odrážejí nové trendy nebo požadavky v oblasti vzdělávání dospělých a zabezpečují rozšíření znalostí a dovedností v práci lektora.

Ekonomický růst

R1 uvádí: *„pokud jsou alokovány finanční prostředky v dostatečné výši, existuje snaha velitele přidělit vyšší částku na oblasti školení, kurzů a vzdělávání poskytovaných odbornými zařízeními v civilním sektoru.“* R5 uvádí: *„v případě dostatečných finančních prostředků je možno investovat do moderních výukových pomůcek, které následně nepřímo motivují lektory ke zvyšování svých schopností v oblasti používání těchto pomůcek.“*

Přidělení finančních prostředků se odvíjí od aktuální ekonomické situace v České republice a ochotě zvýšení výdajů pro rozpočtovou kapitolu Ministerstva obrany. V případě pozitivního hospodářského vývoje dochází k přidělení větších prostředků do resortu a tím i k přidělení většího objemu financí VeV-VA. Finanční prostředky se poté dají investovat nejen do vzdělávání lektorů, ale i ke zlepšení prostředí, ve kterém působí.

Členství v profesní organizaci sdružující poskytovatele vzdělávání dospělých

R2 uvádí: *„napadá mě, že členství v AIVD by mohla být příležitost. Organizují různé kurzy a myslím, že probíhala i soutěž o nejlepšího lektora*

v ČR.“ Tuto příležitost uvedl pouze jeden respondent, který sleduje dění v oblasti vzdělávání dospělých mimo AČR. Členství v této organizaci znamená zvýšení prestiže organizace, získání přehledu o pořádaných akcích a zapojení se do vzdělávacích aktivit na národní úrovni s přesahem mimo AČR.

Knihovna VeV-VA

R3 uvádí: *„je málo útvarů a zařízení v AČR, které mají knihovnu. Ve Vyškově existují, a proto pravidelně využívám jejich služeb“* R5 uvádí: *“díky knihovně jsem se dostal k odborným publikacím o vzdělávání dospělých a dokonce mi byli schopni zabezpečit půjčení knihy i z jiné knihovny.“* Knihovna u VeV-VA zabezpečuje nejenom všeobecné tituly, ale poskytuje i vojenské odborné pomůcky a předpisy, které si každý lektor může zapůjčit ke studiu. Příležitost ve využití knihovny lze spatřovat nejenom ve výpůjčce odborných knih, časopisů a publikací, ale mohla by se stát i prostorem pro organizování workshopů zaměřených na přípravu lektorů, protože disponuje dostatečným počtem počítačů připojených k internetu a studovnou, která by mohla být využita pro organizování přípravy lektorů.

Moderní didaktická technika

R2 uvádí: *„příležitost vidím v používání chytrých tabulí, to by pomohlo k větší atraktivitě výuky.“* R4 uvádí: *„chtěl bych mít k dispozici interaktivní tabuli, na které můžu názorně ukázat problematiku, kterou učím.“* Moderní didaktická technika slouží k názornějšímu vysvětlení odborné tematiky a má pro posluchače nejenom přínos ve vizualizaci, ale dokáže je i aktivně zapojit. Díky novým didaktickým pomůckám se i lektor neustále zdokonaluje v ovládnutí nových technologií a dochází k rozšíření jeho dovedností v oblasti zabezpečení výuky.

Pokračování kariéry lektora mimo VeV-VA

R1 uvádí: „Nevím, co mě čeká za pět let, mám obavu, že pokud se budu chtít vrátit na útvar, tak o mě nebudou mít zájem.“ R2 uvádí: „mám obavu, že mi ve Vyškově ujede vlak a žádný útvar o mě nebude mít zájem, bylo by fajn, aby systém v armádě byl nastaven tak, že lidé s našimi zkušenostmi budou mít jistotu dalšího místa.“ R3 uvádí: „zatím netuším, jaké bude moje pracovní uplatnění po uplynutí doby, po kterou mohu zastávat funkci lektora.“ Z uvedených odpovědí vyplývá určitá obava lektorů o jejich budoucí uplatnění v rámci AČR. Příležitostí je tedy zavedení určitých výhod, které by lektor prací u VeV-VA získal do další kariéry. Například by se služba u VeV-VA mohla výrazně promítnout do hodnocení vojáka a jeho kariéry.

Týmové hodnocení atraktivity dopadu a pravděpodobnosti vzniku příležitostí jsou uvedeny v příloze číslo 5 diplomové práce.

Výsledná hodnocení přínosu příležitostí jsou uvedena v tabulce 5.

Tabulka 5 Stanovení úrovně přínosu příležitostí

Označení kritéria	Seznam příležitostí	Úroveň přínosu
B	Možnosti využití externích lektorů-odborníků při zabezpečení školení lektorů v organizaci	25
E	Možnost využívat akreditované vzdělávací kurzy zaměřené na rozvoj lektorských kompetencí	25
G	Lektor dalšího vzdělávání jako základní odborný požadavek	25
F	Aktualizace současných publikací či koncepcí věnujících se přípravě personálu AČR	15
H	Dostupnost online kurzů	15
I	Účast na seminářích, konferencích a workshopech organizací věnujících se vzdělávání dospělých	15
C	Doporučení vhodných osobností na pozici lektora	12
D	Tématika metodiky vedení a řízení vzdělávacích aktivit zahrnutá v kariérových kurzech	10
L	Knihovna VeV-VA	10
M	Moderní didaktická technika	9
N	Pokračování kariéry lektora mimo VeV-VA	9
K	Členství v profesní organizaci sdružující poskytovatele vzdělávání dospělých	6
J	Ekonomický růst	5
A	Možnosti vzdělávání lektorů v zahraničních kurzech	4

Zdroj: vlastní

Uvedená tabulka předkládá seznam příležitostí, jež nabízí vnější prostředí. Číselná hodnota představuje úroveň přínosu příležitosti pro současný systém přípravy lektorů. Nejvyšší hodnotu přínosu lze spatřit v možnostech využití externích lektorů při zabezpečení školení lektorů, možnost absolvovat akreditované vzdělávací kurzy, jejichž potřeba by vyvstala na základě aktualizace odborných požadavků v dokumentu „Popis služebního místa pro výběry“.

4.4 Identifikace a hodnocení hrozeb

Čtvrtý pododdíl popisuje identifikované hrozby, které mohou ovlivnit systém přípravy lektorů. Jednotlivé hrozby byly zjištěny realizováním rozhovorů s vybranými lektory. Cílem bylo identifikovat hrozby z jednotlivých oblastí např. z finanční, legislativní, technologické a personální, jež mají vliv na systém přípravy lektorů u VeV-VA.

Omezené finanční prostředky

R4 uvádí: *„omezené finanční prostředky mohou mít přímý dopad na potenciální kurzy, u kterých se očekává, že budou pořízeny v civilním sektoru. Jejich schopnosti a dovednosti nebudou rozvíjeny, což se odrazí následně v úrovni poskytovaných služeb, tj. jimi realizovaných kurzů.“* I respondenti R1, R2, R3 uvádějí, že omezené finanční prostředky mají vliv na vzdělávací aktivity pro lektory. R5 finanční zdroje vztahuje k prostředí edukace a didaktickým pomůckám: *„zastarávání učebně výcvikové základny může vést ke stagnaci schopností a dovedností lektorů.“* Všichni respondenti se shodují, že nedostatek finančních prostředků přidělených resortu MO může mít vliv na přípravu lektorů a na prostředí, ve kterém se pohybují.

Neaktuální publikace věnující se přípravě personálu AČR.

R4 uvádí: *„V současné době nejsou žádné armádní publikace popisující práci lektora.“* R2 vidí problém v současné vnitřní publikaci, která *„je zastaralá a nevyhovuje současnému stavu, například o pozici lektora v ní není žádná zmínka.“* Vzhledem k faktu, že chybí vnitřní publikace, jež by definovala základní postupy v práci lektora, dochází k přebírání zkušeností z různých zdrojů, především z oblasti firemního vzdělávání. Problémem ale může být skutečnost, že armádní prostředí je specifické a zasluhuje si samostatnou publikaci, která by standardizovala práci lektora v prostředí AČR.

Mezinárodní postupy a trendy nejsou zaneseny ve vnitřních publikacích AČR

R1 uvádí: „*postrádám implementaci osvědčených postupů ze zahraničních armád v oblasti vedení výcviku v našich dokumentech věnujících se přípravě vojáků.*“ R5 uvádí: „*nedochází k vyhodnocení zahraničních kurzů a následné aplikaci získaných poznatků v oblasti přípravy vojáků do vnitřních dokumentů.*“ Problematické může být použití zahraničních metod ve výuce a výcviku, protože nejsou schváleny a přizpůsobeny podmínkám AČR. Zvláště u výcviku, který je označován jako rizikový z důvodu možného vzniku zranění.

Špatná pověst organizace v prostředí AČR

R5 uvádí: „*bohužel akademie nemá u některých vojáků nejlepší pověst, a proto je v některých případech složité personálně obsadit pozici lektora*“ Podle R1: „*pořád není akademie brána jako prestižní útvar a to může mít negativní vliv na zájem o práci lektora.*“ Dva respondenti uvedli, že špatná pověst může potenciálně znamenat hrozbu pro personální obsazení míst lektorů. I přes tato tvrzení lze konstatovat, že celkové vnímání VeV-VA má pozitivně stoupající tendenci. Pravděpodobně je tato změna způsobena snahou velení VeV-VA vytvořit co nejlepší podmínky pro práci lektorů v organizaci a zvýšit úroveň pořádaných kurzů.

Systém řízení kariér

R1 uvádí, že: „*je demotivující, když člověk neví, jak dlouho bude na funkci a kam ho systém následně přemístí.*“ Podle respondenta R2: „*současné pojetí řízení kariéry přináší komplikace a já netuším, jak dlouho ve Vyškově ještě budu, protože musím sloužit podle potřeby armády.*“ Respondent R4 uvádí, že: „*nastavený kariérní systém není optimální. Na jednu stranu si žádá odborníky na lektorských pozicích, na druhou stranu lektori se jen těžko vrací na pozice*

k útvarům.“ Systém řízení kariér stanovuje pravidla pro vojáky z povolání v průběhu jejich služby v ozbrojených silách. Na každém místě je stanovena tzv. doba rozhodná, která určuje, jak dlouho bude voják zastávat funkci. I přesto, že cílem řízení kariér je motivování vojáků, v případě pozice lektora může systém působit demotivačně. V současné době je možné se setkat s lektory, kteří mají obavu, zda po letech, kdy působili na pozici lektora, budou mít příležitost pokračovat dále v kariéře na jiném útvaru.

Technické možnosti technologií

R4 uvádí: *“velká závislost na technologiích může vést k tomu, že v určitých situacích nemusí být lektor připraven, například na vypnutí elektrického proudu.”* Respondent R2 vidí hrozbu *„v možnostech kybernetické hrozby na informační systém a k možnému omezení e-learningového vzdělávání.”* Technologie jsou v současné době trendem v oblasti vzdělávání. Na jednu stranu přinášejí možnosti a výhody ve vzdělávání dospělých, na druhou stranu přílišná závislost na technologiích může přinést komplikace v případě, že dojde ke krizové situaci. Příkladem může být dlouhodobý výpadek elektrické energie, nebo kybernetický útok proti e-learningovému vojenskému systému vzdělávání, který může obsahovat citlivá data.

Stabilizace personálu

R4 uvádí: *„v současné době lze spatřit vysokou soutěživost o personální zdroje.”* R5 uvádí: *„že i přesto, že má zájemce o práci lektora, jeho nadřazený mu přesun k akademii neumožnil.”* R5 k tomu ještě dodává: *„úpravy tabulek počtů útvaru, při kterých by mohlo dojít k úpravě počtů lektorů a tím vytvoření prostoru pro vzdělávání „volných“ lektorů, probíhají ve velmi dlouhých intervalech.”* R1 uvádí: *„minulý rok jeden kolega odešel na jiný útvar a my ztratili velice schopného lektora.”* Současná doba je specifická nedostatkem odborníků napříč AČR z důvodu změn v organizační struktuře AČR, která proběhla v roce 2019.

Navýšila se velitelství, jejichž snahou je získání zkušených odborníků. Bohužel tento trend se nevyhnul ani VeV-VA, která přichází o zkušené lektory. Tato hrozba má vliv na kvalitu realizované výuky v kurzech.

Vzájemně si odporující odborné publikace

R1 uvádí: „nevím, jakou terminologii mám používat, protože některé pojmy jsou v publikacích nazývány rozdílně.“ R2 uvádí: „stav současných odborných publikací je tristní. Rozdílná terminologie a názvy jsou pro mě matoucí.“ R5 uvádí: „v poslední době existuje několik publikací popisujících stejné procesy, ale terminologie je rozdílná.“ Uvedená hrozba pramení z publikací, které mají vliv na odborné kompetence lektora. Nesjednocená terminologie způsobuje rozdílnou interpretaci teoretických zásad v dané odbornosti. Důsledek této hrozby má poté návaznost na kvalitu obsahu výuky.

Chybějící odborné publikace

Jak uvádí R3: „chybí odborné publikace, které jasně definují odbornost, kterou učím. Vycházím pouze ze svých praktických zkušeností.“ Absence některých odborných publikací má vliv na kvalitu lektorské práce. Lektori jsou občas nuceni vycházet ze svých praktických zkušeností, které se ale mohou lišit v závislosti na jejich předešlém působení.

Týmové hodnocení závažnosti dopadu a pravděpodobnosti vzniku hrozby je uvedeno v příloze číslo 6 diplomové práce.

Výsledná hodnocení úrovně rizika u všech identifikovaných hrozeb jsou uvedena v tabulce 6.

Tabulka 6 Stanovení úrovně rizika hrozeb

Označení kritéria	Seznam hrozeb	Úroveň rizika
A	Omezené finanční prostředky	20
G	Stabilizace personálu	20
B	Neaktuální publikace věnující se přípravě personálu AČR	16
F	Technické možnosti technologií	12
H	Vzájemně si odporující vojenské odborné publikace	12
I	Chybějící odborné publikace	12
D	Špatná pověst organizace v prostředí AČR	6
E	Systém řízení kariér	6
C	Mezinárodní postupy a trendy nejsou zaneseny ve vnitřních publikacích AČR	4

Zdroj: vlastní

Uvedená tabulka předkládá seznam identifikovaných hrozeb. Číselná hodnota představuje úroveň rizika pro současný systém přípravy lektorů. Nejvyšší úroveň rizika představuje snížení finančního rámce pro organizaci, jež by mělo pravděpodobně vliv na přípravu lektorů a na jejich pracovní prostředí. Dále častá obměna personálu na funkcích lektora, která může mít vliv na celkovou odbornou připravenost lektorů.

4.5 Strategie SWOT analýzy

Ohodnocená vnitřní a vnější kritéria jsou seřazena podle priorit a zapsána do matice SWOT analýzy, jež je znázorněna v tabulce 7

Tabulka 7 Matice SWOT analýzy

Silné stránky S	Slabé stránky W
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pravidelná školení lektorů 2. Zkušenosti lektorů z praxe 3. Kombinace forem teoretického vyučování a praktického výcviku 4. Aplikace dovedností a znalostí metodiky vedení praktického výcviku 5. Povinná účast na školení lektorů 6. Centrálně organizovaná školení lektorů 7. Stmelovací prvek praktického výcviku 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Absence odborných požadavků na jednotlivé lektory 2. Absence uceleného kurzu pro lektory v prostředí AČR 3. Absence systému přípravy pro nově příchozí 4. Podpora nadřízených v oblasti dalšího vzdělávání 5. Zlehčování práce lektorů 6. Pasivní způsob výuky na školení lektorů 7. Obsahové zaměření školení lektorů
Příležitosti O	Hrozby T
<ol style="list-style-type: none"> 1. Možnosti využití externích lektorů-odborníků při zabezpečení školení lektorů v organizaci 2. Možnost využívat akreditované vzdělávací kurzy zaměřené na rozvoj lektorských kompetencí 3. Lektor dalšího vzdělávání jako základní odborný požadavek 4. Aktualizace současných publikací či koncepcí věnujících se přípravě personálu AČR 5. Dostupnost online kurzů 6. Účast na seminářích, konferencích a workshopech organizací věnujících se vzdělávání dospělých 7. Doporučení vhodných osobností na pozici lektora 8. Tématika metodiky vedení a řízení vzdělávacích aktivit zahrnutá v kariérových kurzech 9. Knihovna VeV-VA 10. Moderní didaktická technika 11. Pokračování kariéry lektora mimo VeV-VA 12. Členství v profesní organizaci sdružující poskytovatele vzdělávání dospělých 13. Ekonomický růst 14. Možnosti vzdělávání lektorů v zahraničních kurzech 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Omezené finanční prostředky 2. Stabilizace personálu 3. Neaktuální publikace věnující se přípravě personálu AČR 4. Technické možnosti technologií 5. Chybějící odborné publikace 6. Špatná pověst organizace v prostředí AČR 7. Systém řízení kariér

Zdroj: vlastní

Uvedená tabulka předkládá kompletní výčet identifikovaných vnitřních a vnějších faktorů, jež jsou seřazeny podle priorit do matice SWOT analýzy. Pro lepší orientaci v následující fázi SWOT analýzy jsou jednotlivé faktory matice SWOT analýzy číselně označeny.

Pro naplnění cíle diplomové práce byla zvolena jedna z alternativ strategií a to „strategie hledání“, která směřuje k minimalizaci slabých stránek za využití příležitostí daných vnějším prostředím. (Grasseová a kol., 2010, s. 319)

Přiřazováním jednotlivých slabých stránek k příležitostem se získají možné varianty jejich odstranění. Uvedený postup odpovídá rovněž na výzkumnou otázku. Proto následující přiřazování stanovuje doporučenou strategii pro systém přípravy lektorů u VeV-VA.

W1 Absence odborných požadavků na jednotlivé lektory

W1O3

Tuto slabou stránku lze minimalizovat příležitostí, a to stanovením požadavku absolvovat kurz „Lektor dalšího vzdělávání“, případně jiného ekvivalentu upraveného pro potřeby AČR, do odborných požadavků na lektora VeV-VA popsanych v dokumentu „Popis služebního místa“, jež charakterizuje základní požadavky na danou pracovní pozici.

W1O4

K eliminaci slabé stránky lze využít i příležitost aktualizace současných publikací či koncepcí věnujících se přípravě personálu AČR, která by zahrnovala popis požadavků na pozici lektora a stala by se tak závazným východiskem pro tvorbu odborných požadavků do dokumentu „Popis služebního místa“.

W2 Absence uceleného kurzu pro lektory v prostředí AČR

W2O2

Tuto slabou stránku lze minimalizovat příležitosti O2, jež nabízí možnost využití současného akreditovaného kurzu „Lektor dalšího vzdělávání“. Absolvent daného kurzu by získal standardizované znalosti a dovednosti v oblasti metodických kompetencí lektora. V současné době je nabízí několik vzdělávacích institucí v České republice. Přínosným řešením by bylo vytvořit kurz pro lektory, který by vycházel z akreditovaného kurzu „Lektor dalšího vzdělávání“ a byl by upraven pro specifické potřeby AČR. Vytvořením samostatného kurzu a uvedením kurzu v e-katalogu „Katalog kurzů“ by získaly i ostatní součástí AČR možnost vyškolit si své odborníky.

W2O5

Také lze využít příležitosti O5, a to pomocí e-learningového kurzu „Lektorské minimum“, který je pro zájemce volně přístupný na internetu. Dalším řešením je vytvořit podobný kurz pouze pro účely AČR, který by byl dostupný na vnitřní síti. AČR disponuje zabezpečenou vnitřní sítí, jež je dostupná na všech útvarech a zařízeních AČR.

W2O1

Určitou možnost rovněž nabízí příležitost O1, a to možnost vzdělávat lektory v zahraničních kurzech, která je ovšem z důvodu vysokých finančních nákladů ne snadno realizovatelná. Dalším omezením může být i nedostatečná jazyková vybavenost lektorů, která je sice požadována na daném služebním místě, ale ne vždy odpovídá realitě.

W3 Absence systému přípravy pro nově příchozí

W3O1

Tuto slabou stránku lze přiřadit k příležitosti O1 a využít externí vzdělavatele, jež by měli s AČR uzavřený pravidelný kontrakt na zabezpečení školení nově příchozích lektorů. Obsah školení by částečně kopíroval kurz „Lektor dalšího vzdělávání“ a mohl by naplňovat pouze základní seznámení s prací lektora a praktický trénink vybraných dovedností.

W3O2

Dále se nabízí příležitost O2, a to vyslat všechny nově příchozí lektory na kurz „Lektor dalšího vzdělávání“, jež by byl součástí zaškolení na pracovišti. Zde mohou být limitující finanční prostředky, které má velitel akademie k dispozici.

W3O5

Částečné řešení nabízí příležitost O5, a to využití současného online kurzu „Lektorské minimum“, jež by každý nově příchozí musel absolvovat v rámci úvodního zaškolení na pracovišti, a následně by tato teoretická část navazovala na pravidelná školení, která by se zaměřila na získání dovedností v oblasti metodických kompetencí lektora.

W3O7

Doporučení vhodných osob na pozici lektora je další příležitost, jež by částečně minimalizovala danou slabou stránku. Pokud by se tipovali vhodní budoucí lektoři, kteří například mají absolvované pedagogické či andragogické vzdělání, nemusel by být vstupní kurz pro nově nastupující lektory tak rozsáhlý.

W3O13

V poslední řadě lze zmínit i příležitost O13, a to je „ekonomický růst“, který je ale v současné době z důvodu výskytu pandemie málo pravděpodobný. Jelikož je současná krize teprve na začátku, nelze určit případné dopady na alokaci finančních zdrojů pro rezort MO.

W4 Podpora nadřízených v oblasti dalšího vzdělávání

W4O3

Tuto slabou stránku, kterou respondenti vnímají, lze minimalizovat příležitosti O3, a to zapsáním kurzu „Lektor dalšího vzdělávání“, do dokumentu „Popis služebního místa“ do části „Odborné požadavky“. Uvedením kurzu v odborných požadavcích lektora je poté pro jejich nadřízené závazné.

W4O4

Dále se nabízí příležitost O4, a to aktualizace současných publikací či koncepcí věnujících se přípravě personálu. Uvedením lektora jako jednoho ze vzdělavatelů v AČR, popis jeho kompetencí, rolí a systému přípravy by zabezpečilo standardizaci jeho přípravy v AČR a pro nadřízeného lektora by bylo závazné.

W4O5

Částečně se nabízí i příležitost O5, a to využití dostupných online kurzů. Vhodnou alternativou může být e-learningový kurz „Lektorské minimum“, který je zdarma pro všechny zájemce. Výhodou jsou nulové finanční náklady zaměstnavatele a časová flexibilita pro lektory. Pro vzdělávání lektorů se dají využít i další online dostupné kurzy, například internetový projekt SEDUO, kde lze nalézt kurzy osobního rozvoje, z nichž některé jsou zdarma. Jediným omezením e-learningového vzdělávání na

pracovišti může být nedostatečný počet výpočetní techniky s připojením k internetu.

W5 Zlehčování práce lektorů

W5O2

Minimalizovat tuto slabou stránku je možné několika příležitostmi. První je možnost vyslat na akreditované kurzy všechny řídicí pracovníky VeV-VA, kteří by absolvováním získali celkový přehled o práci lektora a mohli objektivně zhodnotit náročnost této profese.

W5O4

Jako další příležitost se nabízí O4, a to aktualizací současných publikací či koncepcí věnujících se vzdělávání dospělých, které by popsáním teoretických požadavků s jasně definovanými povinnostmi lektora zaručila vážnost jeho profese.

W5O6

Pomocí příležitosti, jež je popsána jako „účast na seminářích, konferencích a workshopech organizací věnujících se vzdělávání dospělých“, by pravidelní účastníci z řad příslušníků AČR mohli aktivně přispět odbornými prezentacemi ze své oblasti na organizovaných vzdělávacích akcích. Příležitostí je i publikování článků ve vojenských nebo odborných časopisech.

W5O8

Příležitost O8, a to tématika vedení a řízení vzdělávacích aktivit v kariérových kurzech zabezpečí postupné vzdělávání vojáků v rámci jejich vojenské kariéry. Dopad lze poté spatřovat v získání všeobecného povědomí o specifikách ve vzdělávání dospělých, respektive vzdělavatelů dospělých u velké části příslušníků AČR.

W6 Pasivní způsob výuky na školení lektorů

W6O1

Tuto slabou stránku lze minimalizovat příležitosti O1, a to zabezpečením účasti profesionálních odborníků ze vzdělávacích zařízení mimo AČR.

W6O2O6O14

Další příležitost plyne z využití interních lektorů, jež absolvovali akreditovaný kurz „Lektor dalšího vzdělávání“ (příležitost O2), získali nové dovednosti a znalosti účastí na odborných seminářích, konferencích či workshopech (příležitost O6), a lektori s absolvovaným zahraničním kurzem (příležitost O14). Tito lektori by následně přispívali svými znalostmi a dovednostmi v již nastaveném systému pravidelných školení. Současný systém sdílení zkušeností je sice zaveden, ale využívá se pouze v odborné vojenské oblasti. Sdílení znalostí a dovedností v oblasti metodických kompetencí lektora není nastaveno. Pravděpodobným důvodem je, že současný obsah školení lektorů zahrnuje pouze vojenskou odbornost.

W7 Obsahové zaměření školení lektorů

W7O4

K minimalizaci této slabé stránky může sloužit příležitost O4, a to aktualizace současných publikací či koncepcí věnujících se přípravě personálu AČR. Uvedením povinného obsahu přípravy lektorů v interní publikaci by zabezpečilo jednotné provádění této přípravy a jasně by formulovalo jednotlivé oblasti a časový rámec pro přípravu lektorů.

W7O5

Řešením je i příležitost O5, a to dostupnost online kurzů, kdy by lektori povinně absolvovali e-learningový kurz „Lektorské minimum“ který

by byl následně provázán s pravidelným školením lektorů a mohl by být jeho praktickou částí.

Při zpracování byly systematicky přiřazovány prioritizované slabé stránky k příležitostem. Uvedeným postupem byly ke všem slabým stránkám přiřazeny příležitosti a navržen postup, jak by bylo možné slabé stránky eliminovat. Uvedené kombinace nepředkládají kompletní výčet možných řešení, ale slouží jako jeden z možných způsobů řešení daného problému. Cílem bylo předložit návrh doporučující strategie, jež povede ke zvýšení efektivity současné přípravy lektorů u VeV-VA.

Empirická část diplomové práce popisuje použitou metodologii výzkumné části, použité metody získání dat a následnou SWOT analýzu. Dále byl popsán výzkumný vzorek složený z respondentů, jež jsou lektoři vojenské organizace, a to VeV-VA. Pomocí analýzy vnitřních dokumentů a realizovaných řízených rozhovorů s vybranými lektory (ukázka přepisu příloha číslo 7), došlo ke zjištění současného stavu v oblasti jejich přípravy ve vybrané organizaci.

V průběhu výzkumu byly identifikovány silné stránky současného systému vzdělávání, jež ukázaly, že v organizaci je zaveden funkční a pravidelný proces průběžného vzdělávání lektorů, jež se skládá z teoretické přípravy a praktického výcviku. Kombinací obou forem přípravy je možné si osvojit dovednosti na základě dříve získaných znalostí v procesu přípravy lektorů.

Pozitivem, jež má vliv na úroveň pravidelného školení, je i příchod zkušených lektorů od ostatních útvarů a zařízení AČR, kteří se dále mohou podílet na předávání svých znalostí a dovedností dalším lektorům v rámci pravidelného školení.

Slabou stránkou současného systému přípravy vzdělavatelů dospělých je absence teoretického ukotvení pozice lektora ve vnitřních dokumentech AČR. Pravděpodobně z uvedeného důvodu neexistuje v současné době kurz pro lektory v podmínkách AČR, který by byl efektivním nástrojem počátečního vzdělání u nově přicházejících lektorů. Přesto lze konstatovat, že v rámci organizace je nastaven systém průběžného vzdělávání lektorů. Nicméně, slabou stránkou je obsahové zaměření vzdělávacích aktivit, které je zaměřeno pouze na rozvoj odborných kompetencí, ale opomíjen je rozvoj metodických a komunikačních kompetencí. Pravidelná školení jsou organizována převážně formou hromadné výuky, kde výsledný efekt není velký, protože lektor není při školení aktivně zapojen. Identifikované slabé stránky, jež byly seřazeny podle priorit do matice SWOT analýzy, byly následně minimalizovány příležitostmi podle úrovně jejich přínosu, jež nabízí vnější prostředí.

Nabízí se využít příležitosti, jimiž je možné uvedené slabé stránky eliminovat. Mezi nejvýznamnější příležitosti patří: využití extérních odborníků na vzdělávání pro zabezpečení průběžného interního školení lektorů, využití akreditovaného kurzu „Lektor dalšího vzdělávání“, aktualizace interních vojenských dokumentů, jež by definovaly specifika práce lektora a jeho rozvoj, či dostupné online kurzy. I přesto, že ne všechny identifikované příležitosti předkládají řešení k jednotlivým slabým stránkám, existuje možnost budoucího využití identifikovaných příležitostí pro řešení dalších možných problémů.

Proces optimalizace současné přípravy lektorů může být ale narušen hrozbami z vnějšího prostředí. Jako nejzávažnější hrozbu lze vnímat ekonomickou oblast, a to z důvodu omezení finančních prostředků organizace, jež je závislá na alokaci finančních prostředků resortu MO. Hrozby z legislativní oblasti jsou konkretizovány do dvou základních podob.

První hrozbu představuje neaktuálnost vnitřních vojenských publikací, jež by jasně formulovaly úlohu, funkce a rozvoj lektora v podmínkách AČR. Druhá hrozba představuje chybějící definované odborné požadavky na kompetence lektora v interních dokumentech. Hrozby v oblasti technologií nepředstavují v současné době aktuální problém omezující přípravu lektorů. Hrozby v personální oblasti může představovat špatná pověst organizace a tím pádem nezájem vojáků pracovat na pozicích lektora, nebo nastavený kariérový systém, jež umožňuje vojákovi setrvat na pozici lektora pouze vymezenou dobu.

Pro aplikaci výsledků empirického výzkumu v praxi lze organizaci navrhnout tato základní opatření:

Legislativa

Vytvoření pracovní skupiny z řad vojenských odborníků na přípravu příslušníků AČR. Cílem tohoto týmu bude zpracovat teoretické podklady do vnitřních vojenských publikací, jež budou následně představovat legislativní a odborné ukotvení problematiky vzdělavatelů dospělých v prostředí AČR. Z důvodu obsáhlosti zpracovávané problematiky a časové náročnosti legislativního procesu lze předpokládat, že tato pracovní skupina dosáhne splnění úkolu až v delším časovém horizontu.

Rozvoj

Vytvoření pracovního týmu z certifikovaných lektorů, jež by zpracovali projekt tzv. okamžitého dopadu. Tento projekt by představoval přípravu vzdělávacích aktivit zaměřených na získání a zdokonalení metodických a komunikačních kompetencí lektora. Tyto vzdělávací aktivity by byly následně implementovány do již nastaveného systému přípravy lektorů v rámci pravidelného školení.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou přípravy vzdělavatelů dospělých v podmínkách AČR. Vzdělavatel dospělých, což je v diplomové práci lektor vybrané vojenské organizace, je v první řadě voják AČR, který vykonává během své služby vlastní roli lektora. Být lektorem neznamena pouze zprostředkovat odborné znalosti a dovednosti posluchačům kurzu, ale očekává se od něj, že je osobností, jež dokáže svým chováním být příkladem a svým přístupem dokáže ostatní inspirovat. Voják přicházející na pozici lektora k VeV-VA je vybaven bohatými zkušenostmi získanými dlouholetou službou na útvarech a zařízeních AČR. Ve většině případu jde o osobnosti odborně připravené a osobnostně vyzrálé. Mít zkušenosti získané z praxe však neznamena, že je jedinec umí předávat dál. A proto důležitou součástí přípravy lektorů je získání metodických a komunikačních kompetencí, jež v součtu s odbornými znalostmi a osobnostními rysy představují ideální osobnost vzdělavatele dospělých v prostředí VeV-VA.

Tato práce si klade za cíl analyzovat současný systém přípravy lektorů vybrané vojenské organizace pomocí SWOT analýzy a za pomoci identifikovaných příležitostí navrhnout postupy, jež povedou k odstranění identifikovaných slabých stránek v jejich přípravě.

Práce je členěna na dvě základní části, a to teoretickou a empirickou. Pro uvedení do problematiky sloužily dvě teoretické kapitoly. První popisovala základní definice vzdělavatele dospělých, jeho role a funkce ve vzdělávacím procesu. Následně byla popsána oblast působnosti vzdělavatele dospělých, jež byla zasazena do kontextu vědního oboru andragogiky, celoživotního učení a systému dalšího vzdělávání. Teoretický základ byl uzavřen popisem hlavních charakteristik firemního vzdělávání, jež představuje určitou paralelu k vybrané vojenské organizaci. Pro zpřesnění

úlohy vzdělavatele dospělých ve vzdělávacím procesu byla popsána role lektora, a to v návaznosti na jeho profesionalizaci a lektorské kompetence.

Druhá teoretická kapitola předkládá současný systém přípravy vzdělavatelů v podmínkách AČR. Vzhledem ke skutečnosti, že budoucím lektorem je voják z povolání, byl popsán celý systém přípravy příslušníků AČR, který zabezpečuje permanentní přípravu vojenského personálu s cílem získat kvalifikační předpoklady, kvalifikační požadavky a odborné požadavky stanovené na danou funkci. Cílem druhé kapitoly bylo popsat základní terminologii v oblasti přípravy příslušníků AČR a základní komponenty přípravy personálu, jež je provázána třemi základními pilíři, a to výcvikem, vzděláváním a výchovou. Následný popis jednotlivých rolí vzdělavatelů dospělých v podmínkách AČR vymezuje úlohu jednotlivých vzdělavatelů v procesu přípravy příslušníků AČR.

Empirická část popisuje analýzu systému přípravy lektorů u VeV-VA. Protože cílem diplomové práce je následná aplikace získaných poznatků u vybrané organizace, byla použita SWOT analýza, což je často používaný nástroj ve vojenském prostředí. Pro zjištění jednotlivých vnitřních a vnějších faktorů SWOT analýzy sloužily dvě metody sběru dat. První z nich byla obsahová analýza dostupných vnitřních dokumentů organizace, jež definovaly a popisovaly zavedený systém přípravy lektorů. Druhou použitou metodou bylo provedení řízených rozhovorů s vybranými lektory, kteří poskytli informace o současném systému jejich přípravy. Identifikované vnitřní a vnější faktory systému přípravy lektorů byly ohodnoceny a seřazeny podle priorit do matice SWOT analýzy. Použita strategie „hledání“ předložila několik kombinací možných řešení, jež představují snížení či odstranění slabých stránek systému vzdělávání lektorů u VeV-VA.

Pro splnění cíle diplomové práce byla zvolena tato výzkumná otázka:
„Jak může organizace minimalizovat slabé stránky v systému vzdělávání lektorů pomocí příležitostí z vnějšího prostředí?“

Zvolená strategie alternativ SWOT analýzy měla za cíl minimalizovat či odstranit zjištěné slabé stránky pomocí identifikovaných příležitostí z vnějšího prostředí v systému vzdělávání lektorů. Jednotlivými kombinacemi slabých stránek a příležitosti vznikla strategie, jež může být návodem pro změny v současném systému přípravy.

Pro praktickou aplikaci možných řešení byla navržena dvě základní opatření, a to „Legislativa“ a „Rozvoj“, které mohou organizaci zvýšit efektivitu současného systému přípravy lektorů z dlouhodobého i krátkodobého hlediska.

SEZNAM LITERATURY A OSTATNÍCH ZDROJŮ

AČR. (2019). *Vojenská střední škola a Vyšší odborná škola Ministerstva obrany v Moravské Třebové*. Citováno 10. prosince 2019. Dostupné z:

<http://www.vsmt.cz/files/aktuality/aktuality.aspx>

AČR. (2019). *Univerzita obrany*. Citováno 10. prosince 2019. Dostupné z:

<https://www.unob.cz/Stranky/default.aspx>

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing.

AIVD ČR. (2020). *Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR*. Citováno 26.

února 2020. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/>

Bedrnová, E. & Nový, I. a kolektiv. (2009). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.

Beneš, M. (2014). *Andragogika 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing.

Černoch, F., Piffl, O. a Velehradský, A. (1991). *Vybrané kapitoly z vojenské psychologie a pedagogiky*. Praha: Magnet-Press.

Despotović, M. (2012). Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem. *Studia Paedagogica*, stránky, 17(1), 75-90.

Doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2012-1-5>

Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *AntropoWebzin*. 6(2), 95-99. Dostupné z:

<http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/97/97.%20ISSN%201801-8807>.

Dvořáková, M. a Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Dvořáková, M. (2013). Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání*. Citováno: 26. února 2020.

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>

Evropská komise. (2020). *Epale Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě*. Citováno: 3. února 2020. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs>

Černochoch, F. (1994). *Malá didaktika pro velitele*. Praha: Ministerstvo obrany ČR.

Grasseová, M. a kol. (2013). *Efektivní rozhodování: analyzování, rozhodování, implementace a hodnocení*. Brno: Edika.

Grasseová, M. a kol. (2010). *Analýza podniku v rukou manažera. 33 nejpoužívanějších metod strategického řízení*. Brno: Computer Press.

Grasseová-Motyčková Richter. (2016). SWOT analýza v rezortu obrany české republiky - současný stav a doporučení pro aplikaci. *Vojenské rozhledy*. 2016, 2.

Téma: Systém přípravy příslušníků AČR od historie po současnost.

Interview s Františkem Herodkem, nar. 1956. Odborník na pedagogickou činnost. Vyškov 12. 2. 2020.

Herodek, F., Prokeš, M. a Suchánek, J. (2016). *Velitelství výcviku-Vojenská akademie*. Praha: Ministerstvo obrany.

Hill, T. & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: It's time for a product recall.

Long Range Planning. Citováno: 4. února 2020. Dostupné z:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0024630196000957?via%3Dihub>.

Hrmo, R. & Turek, I. (2003). *Klíčové kompetence I*. Bratislava: Slovenská technická univerzita.

- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Jíra, O., Rampouchová, J. a Veselý, V. (2004). *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT.
- Langer, T. (2016). *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing.
- MO. (2011). *Bílá kniha o obraně*. Praha: Ministerstvo obrany ČR.
- Česko. (2019). *Zákon č. 2019/1999 Sb., o ozbrojených silách České republiky*.
Citováno: 10. prosince 2019. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-219>
- MPSV ČR (2012). *Národní soustava povolání*. Citováno: 12. ledna 2020.
Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani>
- MO. (2019). *Koncepce přípravy personálu pro potřeby rezortu Ministerstva obrany*.
Praha: Ministerstvo obrany ČR.
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing.
- Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluver ČR.
- NATO. (2019). *Education and training*. Citováno: 5. ledna 2020. Dostupné z:
https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_49206.htm
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje výkladový slovník*. Academia: Praha.
- Palán, Z. & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Palán, Z. (2002). *Andragogický slovník*. Citováno: 10. ledna 2020. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>

Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.

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

Veteška, J., & Vacínová, T. a kol. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Víteček, J. a kol. (2007). *Příprava příslušníků AČR*. Vyškov: Správa doktrín ŘeVD.

INTERNÍ MATERIÁLY

VeV-VA. (2020). *Popis služebního místa*.

VeV-VA. (2020). *Učební plán kurzu pro nižší důstojníky*.

VeV-VA. (2019). *Odborné pokyny ke splnění hlaních úkolů (příloha 4)*.

VeV-VA. (2019). *Příprava vedoucích pracovníků, velitelů a štábu (příloha 5)*.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AČR	Armáda České republiky
AIVD ČR	Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR
ČR	Česká republika
ECDL	European Computer Driving Licence
MO	Ministerstvo obrany
NATO	North Atlantic Treaty Organization
PVPŠ	Příprava velitelů a příslušníků štábu
VeV-VA	Velitelství výcviku-Vojenská akademie

SEZNAM TABULEK

Číslo	Název tabulky	Číslo stránky
1	Ohodnocení atraktivity dopadu a pravděpodobnosti vzniku příležitostí	47
2	Ohodnocení závažnosti dopadu a pravděpodobnosti výskytu hrozby	48
3	Stanovení důležitosti silných stránek	54
4	Stanovení důležitosti slabých stránek	58
5	Stanovení úrovně přínosu příležitosti	66
6	Stanovení úrovně rizika hrozeb	71
7	Maticе SWOT analýzy	72

SEZNAM PŘÍLOH

Číslo	Název přílohy	Číslo stránky
1	Struktura rozhovoru	93
2	Poučený souhlas	94
3	Stanovení důležitosti silných stránek	95
4	Stanovení důležitosti slabých stránek	96
5	Týmové hodnocení atraktivity dopadu a pravděpodobnosti vzniku příležitosti	97
6	Týmové hodnocení závažnosti dopadu a pravděpodobnosti vzniku hrozby	98
7	Přepis rozhovoru	99

PŘÍLOHY

Strukturovaný dotazník slouží jako podklad pro SWOT analýzu

Hlavní výzkumná otázka:

Jak může organizace minimalizovat slabé stránky v systému vzdělávání lektorů pomocí příležitostí z vnějšího prostředí?

Otázky k rozhovoru

- 1. Okruh otázek pro zjištění silných stránek systému přípravy lektorů.**
 - 1.1 Co organizace dělá dobře v přípravě lektorů?
 - 1.2 Co vnímáte jako silnou stránku v současném školení lektorů v rámci Přípravy velitelů a štábu?
- 2. Okruh otázek pro zjištění slabých stránek systému přípravy lektorů.**
 - 2.1 Co dělá organizace špatně v oblasti přípravy lektorů?
 - 2.2 Co je potřeba zlepšit v současném školení lektorů v rámci PVPŠ?
- 3. Okruh otázek identifikující příležitostí pro systém přípravy lektorů.**
 - 3.1 Jaké příležitosti přináší finanční faktor v přípravě lektorů?
 - 3.2 Jaké příležitosti přináší oblast legislativy v přípravě lektorů?
 - 3.3 Jaké příležitosti přináší oblast technologií v přípravě lektorů?
 - 3.4 Jaké příležitosti přináší personální faktor v přípravě lektorů?
- 4. Okruh otázek identifikující hrozby pro systém přípravy lektorů.**
 - 4.1 Jaké hrozby vyplývají z finančního faktoru v přípravě lektorů?
 - 4.2 Jaké hrozby vyplývají v oblasti legislativy v přípravě lektorů?
 - 4.3 Jaké hrozby vyplývají z oblasti technologií v přípravě lektorů?
 - 4.4 Jaké hrozby vyplývají z personálního faktoru v přípravě lektorů?
- 5. Chtěl byste něco závěrem dodat?**

Příloha číslo 2: Poučený souhlas

Souhlas s účastí na diplomové práci

Téma: Rozvoj vzdělavatelů dospělých v podmínkách Armády České republiky

Výzkumník: Bc. Václav Pokluda

Garant výzkumu: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

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

Tř. Svobody 671/8, 779 00 Olomouc

Vážený pane/vážená paní.

Chtěl bych Vás požádat o účast na zpracování mé diplomové práce na téma **Rozvoj vzdělavatelů dospělých v podmínkách Armády České republiky**

Podpisem tohoto dokumentu souhlasíte s uskutečněním rozhovoru na dané téma. Vámi poskytnuté informace budou sloužit pouze pro potřeby uvedené v diplomové práci. Rozhovor bude digitálně zaznamenán na mobilní telefon a následně přepsán pro potřeby dalšího zpracování. Informace budou následně zapracovány do SWOT analýzy. Vaše účast na diplomové práci je zcela dobrovolná a bude zachována vaše anonymita. V průběhu rozhovoru můžete kdykoliv odmítnout odpovědět na moji otázku, případně rozhovor ukončit.

Děkuji za spolupráci.

Bc. Václav Pokluda

Ve Vyškově dne _____ Podpis účastníka rozhovoru _____

Příloha číslo 3: Stanovení důležitosti silných stránek

Označení slabé stránky	Počet priorit 1. člena týmu	Počet priorit 2. člena týmu	Počet priorit 3. člena týmu	Počet priorit 4. člena týmu	Počet priorit 5. člena týmu	Součet priorit za tým
A	4	6	4	2	3	19
B	2	4	6	4	2	18
C	6	3	2	4	6	21
D	2	1	1	3	1	8
E	3	5	5	2	4	19
F	4	0	0	6	5	15
G	0	2	3	0	0	5

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha číslo 4: Stanovení důležitosti slabých stránek

Označení slabé stránky	Počet priorit 1. člena týmu	Počet priorit 2. člena týmu	Počet priorit 3. člena týmu	Počet priorit 4. člena týmu	Počet priorit 5. člena týmu	Součet priorit za tým
A	3	0	1	2	1	7
B	0	2	1	1	6	10
C	2	3	3	2	3	13
D	2	1	2	3	0	8
E	5	4	4	6	4	23
F	5	6	4	2	2	19
G	4	5	6	5	5	25

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha číslo 5: Týmové hodnocení atraktivity dopadu a pravděpodobnosti vzniku příležitosti

Příležitost	Atraktivita dopadu	Pravděpodobnost vzniku	Úroveň přínosu
A	2	2	4
B	5	5	25
C	3	4	12
D	2	5	10
E	5	5	25
F	3	5	15
G	5	5	25
H	3	5	15
I	3	5	15
J	5	1	5
K	2	3	6
L	2	5	10
M	3	3	9
N	3	3	9

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha číslo 6: Týmové hodnocení závažnosti dopadu a pravděpodobnosti vzniku hrozby

Hrozba	Závažnost dopadu	Pravděpodobnost vzniku	Úroveň rizika
A	4	5	20
B	4	4	16
C	2	2	4
D	2	3	6
E	2	3	6
F	3	4	12
G	4	5	20
H	3	4	12
I	3	4	12

Zdroj: vlastní zpracování

Přepis rozhovoru

Respondent R

Tazatel T

T: Co organizace dělá dobře v přípravě lektorů?

R1: Popravdě na místě, na kterém teď jsem, tak té metodické přípravy moc není. Vycházím z dřívější praxe.

T: Jaké zkušenosti z dřívějšího působení v AČR využíváte ve své lektorské práci?

R1: Desetiletá praxe u útvaru mi pomohla hlavně v začátcích mé lektorské práce, byl jsem si jistý tím, co posluchačům říkám, protože jsem to měl ověřené v praxi. Také mi výrazně pomohla znalost metodiky vedení praktického výcviku. Na předešlém místě jsem pravidelně řídil střelby s ostrou municí, takže jsem musel dobře znát všechny náležitosti k správnému řízení tohoto výcviku. Mám zkušenosti s řízením praktického výcviku a s řízením jednotky, ale vést převážně teoretické zaměstnání ve skupině posluchačů přicházejících z praxe je pro mě náročné. Pro zvýšení sebevědomí by mi pomohlo absolvovat kurzy směřující k rozvoji lektorských kompetencí.

T: Co vnímáte jako silnou stránku v současném školení lektorů v rámci Přípravy velitelů a štábu?

R1: Je dobře, že je organizována pravidelně jednou za tři měsíce a dokonce jsou k dispozici jeden až dva náhradní termíny. Je dobře, že účast je povinná a já si jí plním.

T: napadá vás ještě nějaká silná stránka?

R1: Asi ta kombinace teoretického školení a praktického výcviku. Je dobře, že se dostaneme i ven z učebny si věci praktický vyzkoušet. Například bojová hra byla fajn, bylo zajímavé spolupracovat s kolegy-lektory z jiného úseku.

T: Co dělá organizace špatně v oblasti přípravy lektorů?

R1: Občas se ve svém okolí setkávám s názory, které podceňují práci lektora. Někteří lidé v mém okolí si myslí, že díky mým zkušenostem z praxe jsem schopen odučit cokoli bez přípravy a proto si myslím, že samotné přípravě lektora není věnována pozornost, kterou si zaslouží.

T: Co je potřeba zlepšit v současném školení lektorů v rámci PVPŠ?

R1: Asi to jak je organizována pro všechny najednou, hlavně teda teoretická příprava. Hromadný styl školení mi nevyhovuje, je to moc pasivní. Uvítal bych přípravu po jednotlivých úsecích v menší skupině, která by byla zaměřena na naše aktuální potřeby. Co by se také mohlo zlepšit je obsahové zaměření školení, protože školení je zaměřeno pouze na vojenská odborná témata, ale jak učit se nedozvím.

T: Jaké příležitosti přináší finanční faktor v přípravě lektorů?

R1: Nemám přesné informace o výši přidělených finančních prostředků, ale ze zkušeností posledních let je vidět přísun peněz do oblasti vzdělávání lektorů. Například se hradily kurzy v civilu pro nás lektory. Můžu tedy říct, že pokud jsou alokovány prostředky v dostatečné výši, existuje snaha velitele přidělit vyšší částku na oblasti školení, kurzů a vzdělávání poskytovaných odbornými zařízeními v civilním sektoru. Doufám, že tento trend vydrží i nadále. Myslím, že současné prostředí mimo AČR je plné odborníků, kteří nám mají co říct a tím nás posunout dopředu.

T: Vy jste nějaký kurz zaměřený na lektorské dovednosti absolvoval v civilním prostředí?

R1: Já ne, ale někteří mí kolegové ano. Měl jsem možnost být na zahraničním workshopu, který mi pomohl v mém odborném přehledu. Problematika byla zaměřena jak na odborné věci, tak i na metodickou stránku vedení kurzů.

T: Jaké příležitosti přináší oblast legislativy v přípravě lektorů?

R1: Obrovská příležitost je aktualizovat stávající publikace nebo napsat novou publikaci pro lektory, zatím čerpám z odborných knih andragogických či pedagogických fakult. Ještě mě napadá, že by bylo zapotřebí rozšířit odborné požadavky na pracovní místo. Na moji funkci je stanoven pouze kvalifikační předpoklad a požadavek, nějaké další odborné požadavky na kurzy nejsou nikde pevně stanoveny. Pokud bude ten lektorský kurz z civilu napsaný jako odborný požadavek na místo lektora, tak bude i snaha mě na něj vyslat.

T: Jaké příležitosti přináší oblast technologií v přípravě lektorů?

R1: Jestli je tou otázkou myšleno využití nějakých programů pro nebo e-learningových kurzů, tak si myslím, že je to příležitost jak to využít i v přípravě lektorů.

T: Jaké příležitosti přináší personální faktor v přípravě lektorů?

R1: No vzhledem k omezené době, co mohu být na současném místě lektora, nevím, co mě čeká za pět let, mám obavu, že pokud se budu chtít vrátit na útvar, tak o mě nebudou mít zájem. Možná moje kariéra bude v rámci organizace.

T: Jaké hrozby vyplývají z finančního faktoru v přípravě lektorů?

R1: Tak pokud nastane hospodářská krize nebo se budou snižovat výdaje pro armádu, tak předpokládám, že se to projeví i na počet kurzů v zahraničí nebo těch, které nám akademie hradí v civilním prostředí.

T: Jaké hrozby vyplývají v oblasti legislativy v přípravě lektorů?

R1: V současné době existují odborné publikace, které si odporují. Nevím, jakou terminologii mám používat, protože některé pojmy jsou v publikacích nazývány rozdílně. Pak se může stát, že dochází k dohadům s posluchači. Také postrádám implementaci osvědčených postupů ze zahraničních armád v oblasti vedení výcviku v našich dokumentech věnující se přípravě vojáků.

T: Jaké hrozby vyplývají z oblasti technologií v přípravě lektorů?

R1: Žádné mě nenapadají.

T: Jaké hrozby vyplývají z personálního faktoru v přípravě lektorů?

R1: Občas se ve svém okolí setkávám s podceňováním naší organizace. Mám pocit, že pořad není akademie brána jako prestižní útvar a to může mít negativní vliv na zájem o práci lektora. Pro mě osobně je demotivující, že člověk neví, jak dlouho bude na funkci a kam ho systém přemístí. Občas se stává, že dobrý lektor dostane pro něj lukrativnější nabídku jiného místa v rámci AČR. Například minulý rok jeden kolega odešel na jiný útvar a my ztratili velice schopného lektora.

T: Chtěl byste něco závěrem dodat?

R1: Ne nic mě nenapadá.

T: Děkuji za rozhovor.