

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

**Profesionalizace instruktorů ve vzdělávání příslušníků
Armády České republiky**

The professionalization of instructors in the education of members of the
Czech Armed Forces.

Magisterská diplomová práce

Andragogika

Autor: Bc. Martin Remeš

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

Olomouc 2024

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Profesionalizace instruktorů ve vzdělávání příslušníků Armády České republiky.“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 2. 4. 2024

Podpis

Děkuji rodině, spolužákům magisterského studia, svým kolegům u Vojenské akademie ve Vyškově za jejich podporu v průběhu celého studia. Děkuji Mgr. Filipu Hlavinkovi, Ph.D. za trpělivost a odborné vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem účastníkům výzkumného šetření za jejich čas a poskytnuté informace.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Martin Remeš
Katedra:	Sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Vedoucí práce:	Mgr. Filip Hlavinka, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024
Název diplomové práce:	Profesionalizace instruktorů ve vzdělávání příslušníků Armády České republiky

Anotace práce:

Předmětem magisterské práce je role a charakteristické činnosti instruktora v procesu vzdělávání příslušníků Armády České republiky. Práce objasňuje proces přípravy příslušníka praporčického sboru na výkon této role a odhaluje případné slabé stránky této přípravy. Práce se zaměří na existenci problémů vznikajících z případného nesouladu mezi kvalifikačními předpoklady, požadavky a samotným výkonem praxe příslušníka praporčického sboru v roli instruktora (vzdělavatele dospělých) a zjistí, jaké strategie tito instruktoři volí pro řešení identifikovaných problémů a jakou podporu k tomu mohou využít. Cílem výzkumu je zjištění, jak instruktoři přijímají svou roli vzdělavatele dospělých? Jaké didaktické koncepty používají? Jaké jsou jejich další vzdělávací potřeby? Výzkum bude probíhat pomocí obsahové analýzy strategických dokumentů práce popíše současné kvalifikační předpoklady a požadavky, jež jsou kladeny na příslušníky praporčického sboru Armády České republiky, kteří jsou vybíráni k výkonu role instruktora. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru s příslušníky instruktorského sboru úseku kariérové přípravy poddůstojníků a praporčíků práce identifikuje problematické oblasti přípravy instruktorů vyplývajících z možného rozdílu mezi požadavky na instruktory jako vzdělavatele dospělých a samotným výkonem praxe. V závěru práce nastíní variantu možného řešení.

Klíčová slova: instruktor, lektor, profesní příprava, vzdělávání dospělých, profesionalizace, kvalifikační požadavky, instruktorské kompetence, vzdělávací proces, profesní rozvoj

Title of Thesis: The professionalization of instructors in the education of members of the Czech Armed Forces.

The subject of the master's thesis is the role and characteristic activities of the instructor in the process of education of members of the Czech Army. The thesis explains the process of preparing a member of the Warrant Officer Corps to perform this role and reveals possible weaknesses of this preparation. The thesis focuses on the existence of problems arising from a possible mismatch between the qualifications, requirements, and the practice of the member of the battalion corps in the role of the instructor (adult educator) and finds out what strategies these instructors choose to solve the identified problems and what support they can use to do so. The aim of the research is to identify how instructors embrace their role as adult educators. The research will be conducted through a content analysis of strategic documents of the thesis that will describe the current qualifications and requirements that are placed on members of the Warrant Officer Corps of the Army of the Czech Republic who are selected to perform the role of instructor. Using semi-structured interviews with members of common faculty at the career training section for non-commissioned officers. The thesis identifies problematic areas of instructor training arising from the possible difference between the requirements for instructors as adult educators and the actual performance of the practice. The thesis concludes by outlining a possible solution.

Keywords: instructor, lecturer, professional military education, adult education, qualifying requirements, professionalization, instructor competencies, educational process, professional development

Počet zdrojů: 31

Rozsah práce: 155502

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	12
1.1 Celoživotní vzdělávání a učení	13
1.2 Soustava celoživotního učení	15
1.3 Přínosy celoživotního učení.....	17
1.4 Vzdělávání dospělých	18
1.4.1 Další vzdělávání dospělých	19
1.4.2 Další profesní vzdělávání.....	19
2. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ARMÁDĚ ČESKÉ REPUBLIKY	21
2.1 Systém přípravy Armády ČR	23
2.1.1 Kurz základní přípravy	23
2.1.2 Kariérové kurzy	24
2.1.3 Jazykové kurzy	24
2.1.4 Odborné kurzy	24
2.1.5 Rekvalifikační kurzy.....	24
2.2 Profesní příprava příslušníků AČR	25
2.2.1 Výcvik.....	26
2.2.2 Výchova	26
2.2.3 Vzdělávání.....	27
3. VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH.....	29
3.1 Kvalifikace vzdělavatele dospělých	29
3.2 Kompetence lektora dalšího vzdělávání.....	31
3.3 Rozdělení kompetencí pro řízení vzdělávání	31
4. ROLE LEKTORA V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ.....	34
4.1 Role učebního terapeuta.....	34
4.2 Kvalita lektora dalšího vzdělávání.....	35
4.3 Kvalita výstupu učení	35
4.4 Způsoby, jakými lze zajišťování kvality ve vzdělávání realizovat	36
4.4.1 Akreditace	36
4.4.2 Vzdělávání lektorů	37
4.4.3 Zavedení nástrojů hodnocení efektivity	37
4.4.4 Kvalitní tvorba cílů.....	38

5.	PROFESIONALIZACE VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH	40
5.1	Principy profesionalizace vzdělavatelů	40
5.2	Stav profesionalizace vzdělavatelů dospělých.....	42
	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	44
	PRAKTICKÁ ČÁST	45
6.	DESIGN VÝZKUMU.....	46
6.1	Cíl výzkumu	46
6.2	Určení výzkumných otázek.....	47
6.3	Technika sběru dat	47
6.3.1	Obsahová analýza koncepčních dokumentů.	48
6.3.2	Polostrukturovaný rozhovor.....	49
6.4	Metoda výběru výzkumného vzorku	51
6.5	Analýza rozhovorů	51
6.6	Nejistoty a rizika výzkumu	53
7.	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ OBSAHOVÉ ANALÝZY DOKUMENTŮ.....	54
7.1	Co je povahou práce instruktora?	54
7.2	Jaké jsou požadavky instruktorský sboru kariérové přípravy?	58
7.3	Jaké metody a formy používá instruktor?.....	60
	Dílčí závěr obsahové analýzy dokumentů	61
8.	INTERPRETACE ÚDAJŮ A SOUVISLOSTI S VÝZKUMNOU OTÁZKOU.....	63
8.1	Reflexe vlastní zkušenosti	63
8.2	Kategorie šetření.....	64
8.2.1	Motivace k výběru pozice instruktora	64
8.2.2	Úroveň a podoba přípravy k výkonu funkce instruktora	66
8.2.3	Vnímání role vzdělavatele dospělých	68
8.2.4	Preferované role a přístupy k výuce	70
8.2.5	Vnímání důležitosti jednotlivých kompetencí a metod.....	71
8.2.6	Vztah k vlastním vzdělávacím potřebám.....	72
8.3	Sumarizace šetření	74
9.	FORMULACE DOPORUČENÍ	76
	ZÁVĚR	79

„V armádě platí stejně jako všude jinde, že vědění je moc. To tedy znamená, že vzdělaný voják má pro demokratickou armádu podstatně větší přínos. Technicko-odborné vzdělání vojáka je nutné pro správný a dobrý výkon funkce, všeobecné vzdělání je nutné, aby se vojáci neodlišovali od ostatních povolání ve společnosti. Kdyby se vojáci lišili od ostatních členů společnosti, mohlo by se stát, že by vojáci stáli osamoceně na okraji společnosti. Toto je však pro demokratickou společnost a demokratickou armádu nepřijatelné. Důstojník musí usilovat o více než průměrné vzdělání a o vzdělání nejen vojenské. Na nadprůměrně vzdělaných důstojnících musí být založen velitelský sbor a kvalitní velitelský sbor zvýší výkonnost armády.“

*Tomáš Garrigue Masaryk
První prezident Československa*

ÚVOD

Stejně jako v české společnosti prochází proces formálního a dalšího vzdělávání mnoha změnami, které jsou důsledkem proměny vzdělávacích potřeb vycházejících z měnících se požadavků trhu práce, taktéž v prostředí Armády České republiky (dále jen AČR), prochází proces přípravy, definován hlavními úkoly ze zákona, změnami, které reagují na současný vývoj bezpečnostního prostředí, ve kterém se odehrává strategická soutěž národního státu při zajišťování životních zájmů. K naplnění této ambice je klíčový personál, jeho rekrutace, příprava a samotné operační nasazení tohoto personálu je centrálně řízeno s cílem co nejefektivněji vést a řídit tyto procesy, aby bylo nastaveno co nejkvalitnější dosahování jednotlivých cílů.

K přípravě personálu AČR využívá všechny formy přípravy a vzdělávání. Příslušníci AČR se vzdělávají ve státních školách zřízených Ministerstvem obrany České republiky (dále jen MO ČR). Příprava příslušníků AČR probíhá na Střední technické škole v Moravské Třebové, dále pak na Univerzitě obrany v Brně, obě školy nabízí akreditované studijní programy. Další, převážně neformální, příprava je zabezpečována u Velitelství výcviku a Vojenské akademie ve Vyškově, kde jsou naplňovány vzdělávací potřeby účastníků dalšího vzdělávání skrze profesní přípravu v jednotlivých neakreditovaných vojenských kurzech.

Společným cílem těchto vojenských institucí je moderně a profesionálně připravený příslušník AČR, jenž je schopen plnit úkoly, které jsou před příslušníky AČR kladeny a současně se dokáže adaptovat na neustále se měnící stav bezpečnostního prostředí představovan moderními konflikty a požadavky na neustále se rozšiřující schopnosti ozbrojených sil ČR (dále jen OS ČR). Zásadní roli v tomto procesu hrají příslušníci AČR, kteří jsou vybíráni do pozic vzdělavatelů. V první řadě se může jednat o akademické pracovníky jednotlivých škol, dále o lektory a instruktory odborného výcviku a kariérového vzdělávání.

Tato magisterská práce se zabývá rolí a úlohou instruktorského sboru při naplňování cílů profesní přípravy se zaměřením na dosahování požadované kvality vzdělávacího procesu a identifikaci vzdělávacích potřeb instruktorů kariérové přípravy, kteří se podílejí na dalším vzdělávání dospělých v podmínkách AČR.

První, teoretická, část práce zahrnuje popis současného konceptu celoživotního učení dospělých, které poskytuje celkový kontextuální rámec celé problematice vzdělávání v AČR. Úvod první části definuje základní pojmy jako celoživotního vzdělávání, představí jednotlivé prvky a samotného vzdělavatele. V druhé části se práce popisuje podobu celoživotního vzdělávání formou profesní přípravy příslušníků AČR. Práce popisuje specifika vojenského prostředí, seznamuje s rozdělením profesní přípravy a představí jednotlivé cíle profesní přípravy a roli instruktora. Třetí část teoretické práce si klade za cíl identifikovat profesní požadavky na samotnou roli instruktora. Tato identifikace kvalifikačních předpokladů a požadavků na instruktory slouží jako výchozí bod k srovnání výsledků praktického výzkumu jehož cílem je identifikace případných problémových oblastí, které by mohla řešit samotná profesionalizace instruktorského sboru v AČR.

Druhá, empirická (praktická), část práce se představuje zvolenou metodou a cíl výzkumu. Autor práce pomocí zvolených metod zjišťuje osobní postoje instruktorů k případné profesionalizaci své role s cílem v empirické části část identifikovat případné vzdělávací potřeby instruktorů kariérové přípravy se zaměřením na volené vzdělávací strategie a řešení případných problémů při vzdělávání dospělých. V závěru práce diskutuje nad zjištěným výsledkem průzkumu a přináší návrhy možného opatření vedoucího k větší profesionalizaci instruktorů školící instituce z řad příslušníků praporčíckého sboru.

Práce může zvýšit povědomí o současné situaci v instruktorském sboru v řadách příslušníků praporčického sboru v kariérovém vzdělávání. Práce samotná může samotným instruktorům poskytnout příležitost k sebereflexi nad jejich výkonem v roli vzdělavatele dospělých, a pomoci s identifikovat jejich vztah k profesionalizaci instruktorských pozic a také představí přínosy profesionalizace ke zkvalitnění vzdělávacího procesu v profesní přípravě.

TEORETICKÁ ČÁST

Jak diplomová práce popisuje v úvodu, teoretická část práce si klade za cíl ve třech krocích seznámit se základními pojmy z oblasti vzdělávání dospělých jako součásti celoživotního vzdělávání ve specifickém prostředí Armády České republiky, kde je další vzdělávání dospělých organizováno formou profesní přípravy. Práce se zaměřuje na popis vzdělavatele dospělých, na jeho roli při dosahování efektivity vzdělávání a zamýšlí se na možnou profesionalizaci vzdělavatelů dospělých a možnou profesionalizaci u instruktorů v Armádě České republiky.

Cílem teoretické části je vymežit základní pojmy z oblasti vzdělávání dospělých, popis kompetencí vzdělavatelů dospělých a principy k zajištění efektivity vzdělávání. Práce se také popíše trend profesionalizace vzdělavatelů dospělých, kterou tato práce považuje za cestu zkvalitňování vzdělavatelů právě k zajištění požadované kvality vzdělávacího procesu.

1. KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

„Původní role a postavení formálního vzdělávání se mění. Rychlost technologických, hospodářských, sociálních, kulturních, ale i environmentálních změn je bezprecedentní. Navíc lze očekávat, že se tempo proměn bude i nadále zvyšovat. Tyto hluboké transformace bývají taktéž nazývány čtvrtou průmyslovou revolucí. Mění se soubory dovedností, které jsou pro tradiční i nová povolání potřebné. Mění se i formy komunikace. Žáci, kteří se dnes ve školách vzdělávají, se výrazně liší od předchozích generací. Společným socializačním znakem této generace je především využívání digitálních technologií a naprosto neomezený přístup k ohromnému množství informací, které je ale třeba kriticky hodnotit a dále s nimi pracovat. S tím je spojena i proměna formy sociálních kontaktů projevující se často deficitem při naplňování sociálních potřeb. Tyto a mnohé další trendy před nás staví nové výzvy, výrazně odlišné od těch, se kterými jsme se doposud setkávali.“ (Fryč et al., 2020).

Výše je popsána proměna role a postavení formálního vzdělávání, ze strategického cíle Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, které pod tlakem současného společenského vývoje a s nástupem nových technologií na trh práce, prochází celou řadou proměn. Výše popsané důsledky těchto proměn se netýkají pouze formálního vzdělávání žáků a dospělých, kteří se připravují ke svému budoucímu uplatnění na pracovním trhu, ale vztahují se též na systém neformálního vzdělávání a jeho dospělé účastníky, kteří se dalším vzděláváním snaží adaptovat na proměňujícím se trhu práce.

K teoretickému ukotvení této akademické práce je důležité objasnění základních pojmů spojených se vzděláváním. Pod pojmem vzdělávání průměrný občan vidí spíše povinnou školní docházku, školu jako vzdělávací instituci a někdy si možná vzpomene na svého oblíbeného či neoblíbeného učitele, který jej ve škole nutil k učení. Podle Vetešky pojem vzdělávání označuje proces, ve kterém člověk získává určité množství informací, jež učením přetváří na vědomosti, znalosti či dovednosti (Veteška, 2009) . Podobně se na vzdělávání dívá Průcha (2009), který vzdělávání popisuje jako záměrný a organizovaný proces osvojování poznatků typicky realizovaný prostřednictvím

školního vyučování (Průcha, 2009). K doplnění chápání pojmu vzdělávání, je nezbytné tento pojem vysvětlit také podle Jarvise, který vzdělávání popisuje jako proces naplňující základní potřeby učení. Jarvis vnímá vzdělávání jako přenos hodnotných poznatků k těm, kteří se tomuto přenosu poddají (Thelenová, 2014).

Jarvisův popis vzdělávání je spojen s jeho nesouhlasným názorem na tehdejší tzv. předsazené vzdělávání, pro které tehdy platilo, že vzdělávání se odehrává pouze v období dospívání člověka a je ukončeno dosažením jeho dospělosti. Jarvis skrze fenomén profesního vzdělávání poukazoval na nedostatečnost modelu předsazeného vzdělávání, jenž byl nedostatečný pro vzdělávání dospělých. Přišel tedy s definicí vzdělávání, která je totožná s definicí celoživotního vzdělávání. Podle Jarvise je vzdělávání proces, který nikdy není dokončený a může se objevit kdykoli v životě člověka (Thelenová, 2014).

1.1 Celoživotní vzdělávání a učení

V odborné literatuře se čtenář může kromě pojmu celoživotní vzdělávání setkat také s pojmem celoživotní učení. Použití těchto pojmů souvisí s úhlem pohledu, jakým nahlížíme na proces vzdělávání. Jak bylo zmíněno výše, z pedagogického pohledu, se vzdělávací proces odehrává mezi vzdělavatelem a mezi vzdělávaným účastníkem procesu. Z pohledu učitele, nebo vzdělavatele dospělých, se tak bude vždy jednat o vzdělávání formou vyučování a u žáka, či dospělého účastníka vzdělávání, se vždy jedná o učení se (Průcha, 2009). V souladu s učením Jana Ámose Komenského lze vzdělávání chápat jako proces rozvoje osobnosti, které probíhá právě skrze samotné učení (Veteška, 2010).

Další definici pojmu vzdělávání nabízí autoři Langer a Palán (2008), kteří definují vzdělávání jako cílevědomé zprostředkovávání a utváření soustavy vědomostí, dovedností a zkušeností a návyků stejně jako formování morálního postoje člověka, jeho osobnosti. Vzdělávání také definují jako společensky zabezpečenou a specificky zaměřenou činnost všech vzdělávacích institucí (Palán, Langer, 2008). Kdežto učení popisují pánové Langer a Palán jako proces zamýšleného provádění činností vedoucí k získání, rozšiřování a rozvíjení znalostí učícího se jedince vedoucí k trvalé změně struktury osobnosti (Palán, Langer, 2008). Učení podle těchto autorů rozlišujeme na senzomotorické vedoucí k vytváření smyslově pohybových dovedností, dále pak pamětní vedoucí ke schopnosti abstraktního myšlení a také sociální, které vede k sociální adaptaci či učení se rolím.

Rozdílnost vnímání těchto pojmů vychází také z odlišného celospolečenského vnímání vzdělávacího procesu ve 20. století. Od poloviny 60. a 70. let je tento proces označován za celoživotní vzdělávání, jehož důraz byl kladen na vzdělávací instituce, hlavním cílem byl celkový rozvoj jedince a vzdělávání bylo vnímáno jako jedno ze základních občanských práv člověka. Koncepty se proměňují v čase, proto od 90. let je přijímán koncept celoživotního učení, kde je důraz kladen na potřeby jedince, hlavním cílem je adaptace člověka na měnící se podmínky ve světě práce a příležitost zapojení do celoživotního učení je chápána jako nezbytná potřeba pro uplatnění se na trhu práce (Dvořáková, Šerák, 2016).

Za celoživotní učení považujeme všechny formalizované či neformální činnosti zahrnující učení, které je průběžně realizováno s cílem zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů člověka (Veteška, 2009). Jedná se o koncept založený na neustálém rozvoji člověka s možností vzdělávat se v souladu s jeho zájmy, potřebami a úkoly až do jeho úrovně možností. Nejobsáhlejší definici můžeme najít u Zdeňka Palána, podle kterého celoživotní učení:

„představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (Kalous, Veselý, 2006).

S ohledem na výše uvedené, nabízí koncept celoživotního učení všem členům společnosti, a stejně tak příslušníkům praporčického sboru AČR, neustálou příležitost k osobnímu rozvoji a zvyšování své kvalifikace v průběhu své životní kariéry s ohledem na neustále se měnící kvalifikační požadavky pracovního trhu a též na potřeby AČR s ohledem na proměny veřejného pracovního trhu a neustálých proměn v bezpečnostním prostředí České republiky. Výsledky celoživotního učení tak pomáhají nejen příslušníkům AČR adaptovat se na podmínky pracovního trhu při realizaci druhé kariéry stejně, jako pomáhají vojákům plnit úkoly a přežívat v dynamickém bezpečnostním prostředí.

1.2 Soustava celoživotního učení

V předchozí podkapitole práce několikrát použila termín formální či formalizované vzdělávání, nebo také neformální proces vzdělávání a učení. Oba termíny jsou součástí systému celoživotního učení, které je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, pomocí kterých mohou účastníci celoživotního učení realizovat své služební či společenské uplatnění.

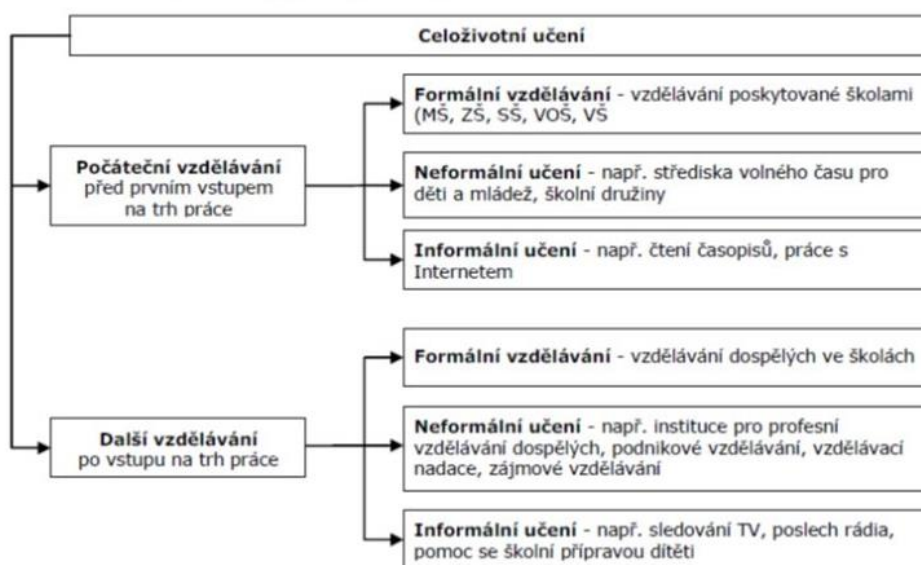
Formální vzdělávací systém vytváří pro toto pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část. Každému člověku by měly být poskytovány možnosti vzdělávat se v různých stadiích svého života v souladu se svými možnostmi, potřebami a zájmy. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu „od kolébky do zralého věku“. Vysoce kvalitní základní a všeobecné vzdělávání pro všechny, od nejútlejšího dětství, je jeho základnou. Mělo by zajistit, že se člověk „naučí učit se“ a že bude mít k učení pozitivní postoj. Následující počáteční i další odborné vzdělávání by mělo vybavovat člověka dovednostmi a schopnostmi invenčně řešit novodobé problémy udržitelného rozvoje, sociální soudržnosti i ekonomiky založené na znalostech a nemělo by postrádat morální obsah (Strategie celoživotního učení ČR, 2007) .

Uvedená citace ze Strategie celoživotního učení ČR z dílny Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže popisuje kontinuitu formalizovaného a neformálního procesu celoživotního učení. Celoživotní učení zahrnuje tedy formální, neformální a informální vzdělávání a předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého života (Veteška, 2009) a v případě příslušníků AČR během celé jejich služební kariéry.

Celoživotní učení můžeme rozdělovat do dvou fází, tu první považujeme za počáteční a tu druhou jako další vzdělávání (Strategie celoživotního učení ČR, 2007). Veteška považuje za počáteční fázi tu, která zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy a probíhá primárně v mladém věku a může být kdykoli ukončena po splnění povinné školní docházky vstupem na pracovní trh, nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele (Veteška, 2009).

Formální vzdělávání je z principu realizováno ve veřejných, soukromých a také státních školách, kde se řídí národní a unijní legislativou, která vymezuje jednotlivé funkce, cíle,

obsahy a organizační formy vzdělávání. Zahrnuje jednotlivé navazující stupně vzdělávání, jejichž ukončení je dokládáno pomocí soustavy vysvědčení, diplomů či certifikátů (Veteška, 2009). Tento vzdělávací systém zahrnuje základní vzdělání (povinná školní docházka), poté následuje úroveň středního vzdělávání, které je zakončeno maturitní zkouškou a poslední je vysokoškolské (terciální) vzdělávání, které zahrnuje také vyšší odborné školy, zde je studium zakončeno získáním některého z akademických titulů (Mgr., Bc., Ing atd.)



Obrázek č. 1, Schéma konceptu celoživotního učení (vzdělávání), zdroj: Palán, Z. 2002

Další vzdělávání probíhá až po dosažení určitého stupně vzdělání. Přesněji řečeno, další vzdělávání nastává po prvním vstupu na trh práce a může být zaměřeno na různorodé vědomosti, dovedností a kompetence nezbytné pro uplatnění v pracovním, občanském a osobním životě (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích.

Informální učení zahrnuje volný proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních činností v pracovním prostředí, nebo v rodinném kruhu ve volném čase. Jedná se o získávání informací a učení se z běžných činností jako je sledování televize, hraní her, čtení knih, návštěva kina, známých osob apod. Tento proces se vyznačuje nesystematické, neorganizované a nekoordinované.

V prostředí MO ČR je soustava celoživotního vzdělávání definována jako systém složený akreditovaným vzděláním a profesní přípravou. Profesní příprava zahrnuje systém kariérových a odborných kurzů (MO ČR, BKO, 2011, str. 84). Tam kde je to ekonomicky efektivnější, se vojáci připravují v civilních zařízeních ČR a v zahraničí. Tyto systémy jsou propojeny na vzdělávací systém ČR, států NATO a EU.

1.3 Přínosy celoživotního učení

S postupným rozvojem společnosti, nástupem nových technologií vznikají nové potřeby na proměnu systému vzdělávání. V tomto konceptu dochází společně s rozvojem celoživotního učení k posilování úlohy kvalifikace v procesu celoživotního vzdělávání, a zvláště pak tam, kde dochází ke vzdělávání dospělých. V této oblasti se bavíme o nástupu nového paradigmatu, který v oblasti vzdělávání dospělých nastavuje klíčovou úlohu kvalifikace formou kompetencí lektorů systému vzdělávání dospělých. Jak sám uvádí doktor Veteška, kompetence lektorů v oblasti vzdělávání dospělých zahrnují znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou získávány na základě kvalifikačních dokumentů získaných absolvováním primárního a sekundárního vzdělávání (Veteška, 2010).

Podle Strategie celoživotního učení ČR z Ministerstva školství (Strategie celoživotního učení ČR, c2007), mládeže a tělovýchovy můžeme přínosy pro absolventy celoživotního učení rozdělit do několika oblastí rozvoje. Těmi oblastmi jsou:

a) Přínosy v osobním rozvoji

Celoživotní učení dovoluje každému člověku rozvíjet se v průběhu své životní cesty podle svých schopností a zájmů a čímž může usilovat o své uplatnění ve všech sférách života. Takové vzdělávání či učení pomáhá udržovat vědomí jedinečnosti vlastní osobnosti bez pocitů ohrožení své jedinečnosti ve společnosti různých národů, jazyků a kultur.

b) přínosy v sociální soudržnosti a aktivního občanství

Takový systém učení by je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil posilujících sociální soudržnost společnosti, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic. Celoživotní učení dovoluje podstatně vyrovnávat životní příležitosti, i pro znevýhodněné skupiny na okraji společnosti a tím přispívá k její stabilizaci. Vzhledem k současné mezinárodní a bezpečnostní situaci v Evropě, celoživotní učení také významně přispívá ke vzdělávání soudných, kritických a nezávisle myslících

občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních, kteří budou též vybaveni výraznou odolností vůči informačnímu vlivu dezinformací a kulturních válek, a proto se mohou úspěšně podílet na rozvíjení demokracie a občanské společnosti.

c) přínosy v zaměstnatelnosti

V neposlední řadě tento systém celoživotní učení pozitivně zvyšuje možnost opakované zaměstnatelnosti (nalézat zaměstnání) a trvale se uplatňovat na trhu práce občanů v ČR, ale též ve státech Evropské unie, a nejen v nich.

Podobně jako v civilním, tak i v ohraničeném prostředí ozbrojených sil, pomáhá celoživotní vzdělávání (učení) orientované na všeobecné i odborné vzdělávání ke zvyšování flexibility a adaptability člověka, jeho tvořivosti a iniciativu, samostatnosti a odpovědnost.

1.4 Vzdělávání dospělých

V předchozí kapitole práce popisuje strukturu celoživotního učení. Diplomová práce se zabývá službou instruktorů v rolích vzdělavatelů dospělých, a proto je nezbytné definovat tu část celoživotního učení, která se výhradně věnuje vzdělávání dospělých mimo formální vzdělávací systém a ve které v rolích vzdělavatelů působí právě lektoři či samotní instruktoři v případě Ozbrojených sil ČR (dále jen OS ČR).

Věda, která se věnuje vzdělávání dospělých se jmenuje Andragogika, tento pojem poprvé, ve svém díle *Platónovo učení o výchově*, použil německý vysokoškolský profesor Alexander Kapp, který se věnoval vzdělávání lidí v dospělém věku. (Palán, Langer, 2008). Dle autorů akademické obce v ČR, existují různé pohledy na Andragogiku jako vědu. Jeden z pohledů nahlíží na Andragogiku jako na součást Pedagogiky. Pedagogika je vědou o vzdělávání (edukologie). Můžeme ji rozdělit na vzdělávání dětí a mládeže (pedagogika dětí a mládeže), a vzdělávání dospělých (andragogika) Tohle základní rozdělení vědy, můžeme na obrázku č. 2, kde vidíme obě vědy jako součást celoživotního učení. Podle Palána se jedná o jedno teoretické ukotvení Andragogiky jako vědy (Palán, 2003). Pedagogika, se tímto jedním názorem, dělí na vzdělávání dětí a mládeže, a dále na samotné vzdělávání dospělých.

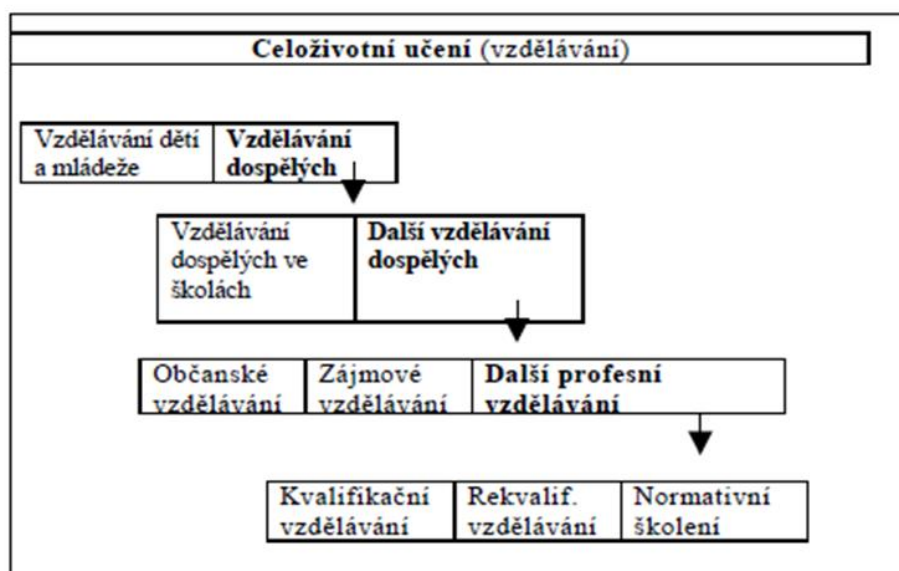
Vzdělávání dospělých je ta část celoživotního učení, ve které bude diplomová práce zkoumat práci instruktorů v rolích vzdělavatelů dospělých.

1.4.1 Další vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých se dále člení na vzdělávání ve školách a na další vzdělávání dospělých. Z toho stejného obrázku č. 2 je zřejmé, že samotné další vzdělávání dospělých se rozděluje na občanské vzdělávání, zájmové a další profesní vzdělávání.

Občanské vzdělávání, podle doktorů Šeráka a doktorka Dvořákové často nesprávně označováno za občanské vzdělávání, nebo například občanská výchova či politické vzdělávání (Dvořáková, Šerák, 2016).

Za zájmové vzdělávání je obecně považována výchova a vzdělávání v oblastech, které vedou ke zlepšení kvality života (Dvořáková, Šerák, 2016). Takové vzdělání napomáhá kultivaci osobnosti rozvojem individuálních zájmů dospělého.



Obrázek č. 2, Pozice vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení (Palán, Z. 2002)

Poslední oblastí dalšího vzdělávání dospělých je další profesní vzdělávání. Za toto vzdělávání se považují ty vzdělávací aktivity, které se odehrávají po ukončeném odborném a profesním vzdělávání ve školském systému a nabízí rozvoj dospělého člověka v průběhu pracovní či služební kariéry (Palán, 2002).

1.4.2 Další profesní vzdělávání

Mezi tuto formu vzdělávání dospělých můžeme počítat například jednu z nejčastějších forem a to „on the job training“, jež slouží k získání specifických dovedností či znalostí v konkrétní oblasti výkonu práce či služby. Jak uvádí Thelenová, je základní vlastností

profesního vzdělávání jeho orientace na potřeby zaměstnavatelů. Obsahuje požadavky, které zaměstnavatelé formulovali pro své zaměstnance s ohledem na kvalitu a odbornost práce zaměstnanců (Thelenová, 2014). Otázkou vzdělávání k profesi se ve svém díle Professional Education zabývá i Peter Jarvis, který je považován za předního představitele integrální andragogiky pro svůj pohled na profesní vzdělávání, které podle něj vytváří tlak na zaměstnance k neustálému rozvoji svých dovedností, jež vede až ke vzdělávání profesionálů, profesionalizaci samotných vzdělavatelů (Jarvis v, (Thelenová, 2014)

Podle Šeráka a Dvořákové, se další profesní vzdělávání člení na kvalifikační vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání a normativní vzdělávání (školení). Obsahem kvalifikačního vzdělávání jsou aktivity spojené s aktuální kvalifikací jedince, na konci takového vzdělávání je získání určité kvalifikace, její prohlubování či udržení (Dvořáková, Šerák, 2016).

Samotné rekvalifikační vzdělávání je jako součást celoživotního vzdělávání určeno k získání nové kvalifikace, která vzdělanému umožní opětovné zaměstnanosti v případě ztráty své profese, nebo zaměstnání. Například v prostředí Ozbrojených sil slouží rekvalifikace jako nástroj vzdělávání umožňující opětovného zařazení příslušníka ozbrojených sil na civilním pracovním trhu poté, co ukončí svou aktivní kariéru v ozbrojených silách.

Normativní vzdělávání pak můžeme považovat za specifický druh vzdělávání. Jedná se o vzdělávání, jež je nařizováno některým z předpisů či zákonů. Podle Palána a Langer, se jedná o zvláštní druh kvalifikačního či rekvalifikačního vzdělávání jehož vzdělání je vyžadováno specifickou normou, jako například v oblasti bezpečnosti práce, elektro profese aj. (Palán, Langer, 2008).

Diplomová práce se zabývá činností instruktorů kariérové přípravy poddůstojnického a praporčického sboru AČR, kteří se pohybují a působí v oblasti dalšího profesního vzdělávání dospělých, kde instruktoři vzdělávají a cvičí účastníky profesního vzdělávání v rámci kariérového vzdělávání v AČR.

2. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ARMÁDĚ ČESKÉ REPUBLIKY

Resort MO ČR je organizační složkou státu, která se stále vyvíjí a je nezbytné, aby reagovala na aktuální dění v oblasti obrany a bezpečnosti, a to nejen s ohledem na Českou republiku, ale i s ohledem na její zapojení v mezinárodních organizacích. Tato složka musí být prioritně tvořena personálem, který je na vysoké profesionální úrovni, má požadované znalosti, osvojeny stanovené dovednosti a návyky, přičemž musí být zároveň ztotožněn s tradičními vojenskými hodnotami, jako je odpovědnost, smysl pro povinnost, obětavost, odvaha, věrnost, čest a hrdost k tradicím OS ČR, obrana demokratických hodnot, ochrana lidských práv a zajišťování bezpečnosti státu. K dosažení tohoto stavu, je nezbytné co nejpřesněji definovat požadavky a kritéria na personál a zabezpečit jeho kvalitní přípravu (Ministerstvo obrany ČR, 2019).

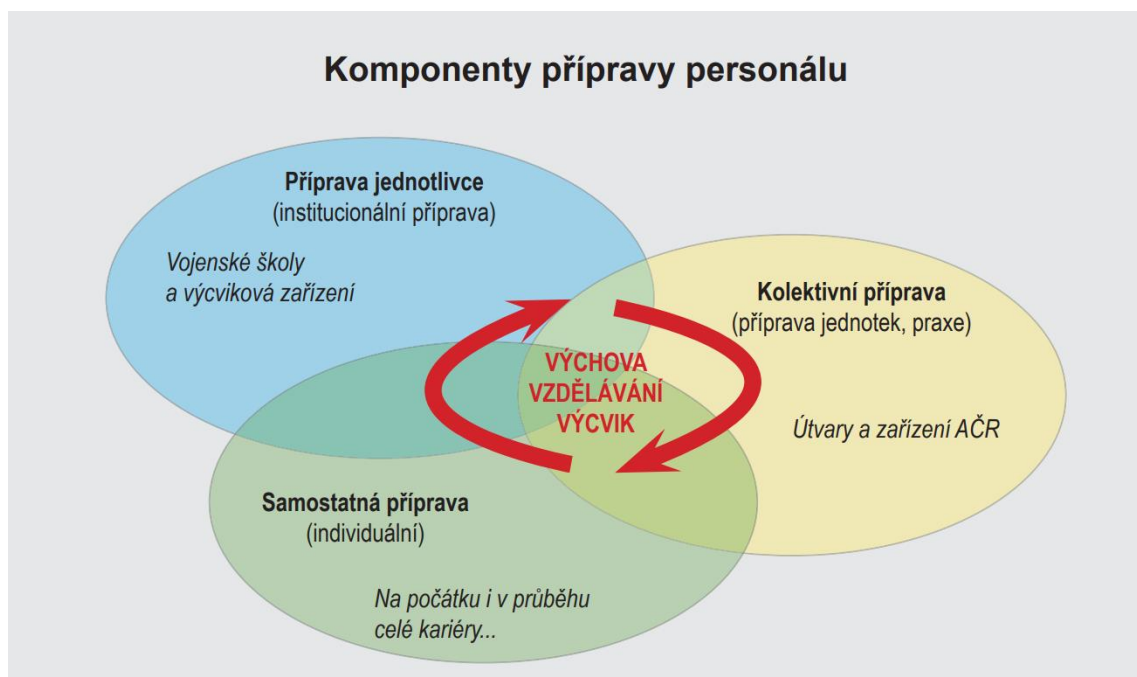
Koncepce přípravy personálu pro potřeby resortu MO (dále jen „Koncepce přípravy“) v sobě odráží nejen cíle a standardy stanovené ve strategických dokumentech resortu MO (Koncepce výstavby AČR 2030 a další interní dokumenty), které se vztahují k přípravě personálu, ale reflektuje i závazky resortu MO vůči vzdělávání v ČR (Strategie vzdělávací politiky 2020, zákon č. 234/2014 Sb., o státní službě) a závazky vůči NATO (CT E 1101 N¹). Při tvorbě Koncepce přípravy byl důraz kladen na všechny kategorie personálu resortu MO a další personál, který je také připravován pro jeho potřeby (Sekce státního tajemníka MO ČR, 2019).

Jak je zřejmé z obrázku č. 3 základem přípravy personálu je ucelený systém výchovy, výcviku a vzdělávání. Již v Koncepci přípravy z let 2012–2018 bylo použito označení P=3V (Příprava = Výchova + Vzdělávání + Výcvik), který je také definován v Bílé knize o obraně ČR (Bílá kniha o obraně, 2011).

Příprava personálu, tvořená uceleným systémem výchovy, výcviku a vzdělávání, je důsledně propojena s řízením kariér. Systém individuální přípravy personálu je založen na soustavě celoživotního vzdělávání tvořené akreditovaným vzděláním a

¹ Jedná se o označení cílů, které se jednotlivé členské země zavazují dosahovat v rámci interoperability svých ozbrojených sil. Označení vychází z dokumentu, který podlého určitému stupni utajení.

profesní přípravou. Profesní příprava představuje systém kariérových a odborných kurzů (Bílá kniha o obraně, 2011).



Obrázek č. 3, Systém vzdělávání dospělých v Armádě ČR. Zdroj: MO ČR

U každé kategorie personálu jsou stanoveny kvalifikační předpoklady a požadavky, které vycházejí z potřeb resortu MO ČR, jsou provázány se systémem řízení kariér a jejichž splnění je vyžadováno nebo doporučeno. Propojení přípravy s řízením kariér znamená přípravu vojáka na budoucí služební zařazení. V průběhu výkonu služby na konkrétním systemizovaném místě má voják možnost připravovat se pro služební zařazení na jiné systemizované místo. Voják je na ně zařazen až po splnění stanovených kvalifikačních požadavků (Bílá kniha o obraně, 2011).

Pro kvalitní připravenost personálu je nicméně zásadní, aby resort MO ČR disponoval komplexní, kvalitní, soběstačnou, konkurence schopnou a navzájem provázanou soustavou pro přípravu personálu. Ministerstvo obrany má k dispozici vzdělávací kapacity pro středoškolskou a vysokoškolskou přípravu vojáků. Tyto kapacity uspokojují požadavky ozbrojených sil na doplňování, jsou přímo navázány na požadované schopnosti ozbrojených sil a jsou maximálně efektivní (Bílá kniha o obraně, 2011).

Současná bezpečnostní situace a její možný vývoj vyžadují, aby se vojenská vzdělávací a výcviková zařízení v co nejširším rozsahu zabývala otázkami bezpečnosti státu a sehrávala v této oblasti aktivní roli.

2.1 Systém přípravy Armády ČR

Stejně jako u vzdělávání dospělých ve veřejné části společnosti, tak i v AČR dle Koncepce přípravy personálu pro potřeby resortu MO (dále jen Koncepce přípravy) umožňuje systém přípravy personálu Ministerstva obrany prostřednictvím vzdělávacích a výcvikových aktivit splnit kvalifikační požadavky a předpoklady, stanovené pro jednotlivá systemizovaná místa.

Cílem systému přípravy příslušníků AČR je zabezpečení dosažení politicko-vojenských ambicí ČR v oblasti připravenosti AČR k eliminaci vojenských a nevojenských hrozeb a plnění asistenčních úkolů. To je dosaženo naplněním operačních schopností, jež nejsou tvořeny pouze jejich výzbrojí a organizační strukturou. Rozhodující roli v připravenosti hraje připravenost velitelů, příslušníků štábů a vojsk splnit operační a taktické úkoly podle operačních plánů, které jsou připravovány na možné krizové situace v daném prostoru odpovědnosti příslušných operačních velitelství NATO (Pub 70-01-01).

V prostředí AČR se jedná o systém *profesní přípravy*, ve kterém vojáci absolvují přípravu v kariérových, odborných kurzech, jazykových a speciálních kurzech, jež dohromady tvoří systém dalšího vzdělávání dospělých, které slouží ke zvýšení, prohloubení nebo rozšíření kvalifikací, kompetencí, dovedností a znalostí potřebných pro výkon práce vojáka z povolání (dále jen VZP) na vybraných systemizovaných místech (dále jen SM). V rámci tohoto vzdělávání nelze získat akademický titul a vzdělávání neslouží jako nástroj pro splnění kvalifikačních předpokladů stanovených na SM. Výsledkem vzdělávání (učení) v AČR je dosažení požadovaných kvalifikačních požadavků, které jsou definovány pro každé systemizovanou pozici v rámci AČR.

2.1.1 Kurz základní přípravy

Kurz základní přípravy je vstupní branou ke službě v řadách Armády ČR. Je povinnou částí přípravy pro všechny rekruty vstupující do Armády. Ve své revidované podobě dnes trvá 4 týdny. V této fázi vojenské přípravy se jedná o transformaci občana ve vojáka Armády ČR se zaměřením na získání základních vojenských dovedností. Tedy výcvik v poli, taktika jednotlivce, obsluha ručních zbraní a výuka teorie spojená

s výchovou vojáka s jeho právy a povinnostmi. Kurz základní přípravy je zakončen závěrečnou zkouškou.

2.1.2 Kariérové kurzy

Absolvování kariérového kurzu je jedním ze základních kariérových požadavků pro postup vojáka kariérou v hodnosti a postup mezi jednotlivými hodnostními sbory. Kariérové kurzy se organizují pro jednotlivé hodnostní sbory zvláště. Zvláště tedy pro poddůstojnický, praporčický a důstojnické hodnostní sbory.

2.1.3 Jazykové kurzy

Důležitost jazykové přípravy vzrostla se vstupem České republiky do Severoatlantické aliance (NATO), kde je jazyková vybavenost příslušníků Armády považována za jeden z prvků interoperability, jež je nezbytná k naplnění cílů společné obrany.

Jazykové vzdělávání je nedílnou součástí systému přípravy vojáků a je zaměřeno na získání stanovené jazykové úrovně kompetencí dle standardu STANAG 6001² s cílem komunikovat na stanovené úrovni (Sekce státního tajemníka MO ČR, 2019).

2.1.4 Odborné kurzy

Odborné kurzy jsou organizovány ke splnění požadavků odborné přípravy dle jednotlivých vojenských odborností. Každá systemizovaná pozice má stanovené své číslo vojenské odbornosti specifické pro konkrétní vojenskou odbornost. Voják v těchto kurzech zdokonaluje své odborné dovednosti. Například příslušník ženijního vojska se zdokonaluje v oblasti ženijního budování ochranných staveb, překážek, zátarasů, minových polí a případné překonávání vodních toků.

2.1.5 Rekvalifikační kurzy

Rekvalifikační kurzy jsou zvláštní formou vzdělávacích odborných kurzů, převážně se jedná o akreditované kurzy, které jsou nabízeny poskytovateli na trhu práce. Armáda může organizovat své vlastní rekvalifikační kurzy. Jejich cílem je získání nové kvalifikace, která umožní lepší uplatnění na trhu práce pro odcházející vojáky, pomáhají tak s integrací vojáků do většinové společnosti. Rekvalifikace je na základě

² STANAG je tzv. Standardization Agreement – což je standardizační dohoda. Jedná se o schválenou normu, která slouží k definování nejrůznějších vojenských záležitostí, které jsou společné pro všechny členské státy Aliance (NATO).

zákona č. 221/1999 Sb. o vojácích z povolání, vojákům poskytována na základě žádosti a dostupnosti finančních prostředků.

Podobně jako ve společnosti na trhu práce i v AČR výsledky vzdělávání v rámci systému přípravy zvyšují možnosti uplatnění vojáků na trhu práce jako součást rekvalifikace realizované již v průběhu kariéry. Uznávání výsledků dalšího vzdělávání umožňuje získat uznávaný dílčí nebo úplný certifikát kvalifikace v rámci Národní soustavy kvalifikací a Národní soustavy povolání (Sekce státního tajemníka MO ČR).

2.2 Profesní příprava příslušníků AČR

Jak bylo definováno výše, systém profesní přípravy můžeme považovat za nástroj a ekvivalent dalšího vzdělávání dospělých. Provází příslušníka armády od počátku až do konce jeho kariéry. Začíná formou základní přípravy, kde rekrut (branec) pod dohledem instruktora prodělává základní výcvik, jehož cílem je v souladu s Prog 1-1³ přetvořit civilního člověka na vojáka. Přeměna na vojáka, který zná své povinnosti, práva a je seznámen se základními principy služby vojáka z povolání, stejně tak je připraven plnit úkoly a rozkazy nadřízených (Sekce státního tajemníka MO ČR, 2019).

Profesní příprava, která se provádí u jednotlivých útvarů a centrálně plánována, prochází voják několika úrovněmi přípravy. Po základní přípravě navazuje příprava jednotlivce, družstva, čety, roty, praporu a dalších vyšších taktických celků. Cílem operační přípravy je připravit vojáky k plnění bojových úkolů k zajištění obrany ČR. Jak je uvedeno výše, zásadním přínosem koncepce přípravy je její komplexní přístup. Proti předcházející koncepci řeší všechny složky přípravy personálu, tedy vzdělávání, výcvik i výchovu (Sekce státního tajemníka MO ČR, 2019).

Klíčovým zařízením v systému přípravy personálu je Velitelství výcviku – Vojenská akademie ve Vyškově, která je klíčovým výcvikovým a školicím střediskem AČR, jež poskytuje neakreditované formy vzdělávání a individuálního výcviku pro poddůstojníky, praporčíky a nižší důstojníky. Potřeby všech složek ozbrojených sil naplňuje prostřednictvím kariérových, odborných, jazykových a speciálních kurzů. Kromě toho provádí kurzy pro spojence, partnery, mezinárodní organizace a jiné subjekty. Podílí se na výchově a vojenské přípravě studentů vysoké školy, nabízí certifikované rekvalifikační kurzy v oborech uplatnitelných na civilním trhu práce a

³ Jedná se o vnitřní normu AČR, tzv. Programy přípravy 1-1, definující cíle, formy a metody přípravy příslušníků Armády v základním výcviku.

poskytuje nezbytnou teoretickou vzdělávací podporu základnímu i speciálnímu výcviku (Bílá kniha o obraně, 2011).

Jednotlivé složky systému přípravy jsou podrobněji popsány v Publikaci 70-01-01 Příprava příslušníků AČR, která v uvedeném systému přípravy definuje samostatně výcvik, výchovu a vzdělávání.

2.2.1 Výcvik

Výcvik je představován formou operační přípravy, jež obsahuje organizovaný, cílevědomě řízený, soustavný a odborně vedený proces, v jehož průběhu velitelé všech stupňů organizují a řídí specifické činnosti podřízených, jejichž výsledkem je vytvoření předpokladů k zvládnutí praktických dovedností a návyků, nezbytných k přípravě a vedení boje.

Tyto dovednosti a návyky musí být podloženy nezbytnými znalostmi a získáním žádoucích morálních vlastností. Cílem výcviku je zajistit všestrannou připravenost jednotlivých součástí AČR i AČR jako celku pro nasazení v operaci. Výcvik je předmětem zejména výcvikových a školicích zařízení, jednotek a útvarů a zaujímá vedoucí místo v přípravě jednotlivců, jednotek a útvarů. Nedílnou součástí výcviku je i výchova a vzdělávání.

2.2.2 Výchova

Podle Publikace 70-01-01 výchova představuje proces plánovitého a cílevědomého působení na vědomí, city a vůli vojáků. Jejím cílem je utvářet dovednosti a návyky žádoucího chování a jednání v souladu s nejširšími požadavky a potřebami společnosti a požadavky soudobých vojenských operací. Výchova musí mít charakter cílevědomě řízeného, dlouhodobého, komplexního a všestranného sociálního a psychologického procesu, jenž musí být přirozenou součástí veškeré činnosti v OS ČR.

Jinými slovy, cílem výchovy je pomocí pozitivních vzorů a příkladů žádoucího jednání budovat a podporovat proces tvorby tzv. bojového ducha vojáků a jednotek (*esprit de corps*). K naplňování cílů výchovy slouží debaty s válečnými veterány, dodržování vojenských tradic, udržování sounáležitosti k členům vlastní jednotky apod.

2.2.3 Vzdělávání

Vzdělávání je v procesu profesní přípravy specifickou součástí přípravy profesionálních příslušníků Armády. Tato součást systému přípravy zahrnuje vzdělávání ve vojenských školách anebo předpokládá, že vojáci obdrželi vzdělání ve školských zařízeních ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tedy dosáhli určitého stupně akreditovaného vzdělání ve formálním školském systému. Dosažená úroveň vzdělání je v prostředí Armády považováno za jeden kvalifikačních předpokladů, podle kterého se vojáci rozdělují do jednotlivých hodnostních sborů.

Tento proces je založen na stanoveném kvalifikačním předpokladu pro každou pozici ve struktuře Armády. Předpoklad vysokoškolského vzdělání je výhradně požadován pro pozice určené pro důstojníky Armády. Středoškolské vzdělání s maturitou je vstupním předpokladem pro pozice praporčického sboru a stupeň vzdělání vyučen je předpokladem pro vstup na pozice v poddůstojnickém sboru.

Podobně jako úroveň dosaženého vzdělání, je i kariérové vzdělávání rozděleno do tří úrovní. Tyto úrovně rozdělujeme na taktickou, tedy základní úroveň, operační – tedy úroveň středního řízení a strategickou, kde se jedná o úroveň vrcholového řízení v AČR. Tyto úrovně pak reprezentují jednotlivé kurzy, kde tou nejnižší tzv. poddůstojnický kurz, jehož náplní jsou znalosti a dovednosti klíčové pro výkon prvních velitelských pozic na úrovni čety nebo roty (taktické úroveň). Druhá úroveň je reprezentována Základním praporčickým kurzem, jenž připravuje příslušníky AČR na přechod ze základní úrovně, na úroveň střední. Jedná se o službu vojáka na úrovni jednotlivých štábech a velitelství praporů a brigád, kde se podílejí na zabezpečení procesu řízení. Poslední úrovní je poté Vyšší praporčický kurz, který připravuje příslušníky praporčického sboru AČR ke službě na operační a strategické úrovni velení Armády, která je reprezentována jednotlivými velitelství a zařízení druhů sil a Generálního štábu AČR. Absolventi těchto kurzů doplňují velitelský sbor, podporují jej v procesu rozhodování s ohledy a dopadem na hodnostní sbory mužstva, poddůstojníků a praporčíků (Příprava personálu v KKK).

Kromě formalizovaného vzdělávání ve vojenských školách, jsou příslušníci armády vzdělávání také v kariérových, odborných a jazykových kurzech, které plní úlohu profesního, nebo dalšího vzdělávání. Práce se dále věnuje pouze kariérovému vzdělávání. Svou povahou je profesní vzdělávání (kariérové) hodnostního sboru poddůstojníků a praporčíků ve vojenských kariérových kurzech je, na rozdíl od

důstojníků, směsí výcviku a vzdělávání s měnícím se poměrem obou složek, složka výcviku převažuje u nejnižšího kurzu a postupně ustupuje směrem k nejvyššímu kurzu (Příprava personálu v KKK).

Podle Publikace 70-01-01 vzdělávání je 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. Cílem vzdělávání je poskytnout příslušníkům AČR specifické poznatky, umožňující vykonávat odborné činnosti s požadovanou úrovní kvalifikace, nezbytné pro činnost AČR nebo jejich jednotlivých složek (součástí) (Pub 70-01-01)

Na základě výše definovaných složek přípravy je možné konstatovat, že cílů a úspěchů v přípravě příslušníků AČR lze dosáhnout pouze společným úsilím, osobním příkladem, správnou metodikou a připraveností všech velitelů, příslušníků štábů a jednotek. Výsledkem tohoto úsilí je získání potřebných vědomostí, dovedností a návyků vojáků, které jsou navzájem velmi úzce spjaty a jen v jednotě vedou k mistrovství v oblasti přípravy (PUB 70-01-01).

3. VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH

Na první pohled nezúčastněný pozorovatel může říci, že předávat zkušenosti, vzdělávat není těžké a tento snadný úkol zvládne průměrně vzdělaná dospělá osoba. Zvláště pak při představě frontální výuky s přednáškou či výkladem, jak ji známe ze školy, přeci nemůže být složité předávat zkušenosti kolegům, nebo naučit účastníky kurzu nové dovednosti. Ovšem opak je pravdou. Kdo může a kdo obyčejně řídí vzdělávací aktivity? Kdo nese odpovědnost za úspěšné vzdělávání dospělých ve firmách, úřadech, a nakonec i v Ozbrojených silách ČR?

V kapitole 1.4. je uvedeno, že věda o vzdělávání dospělých se nazývá Andragogika, vzdělavatel dospělých je poté označován za andragoga. Termín pochází z latiny, spojením slov *Anér*, což je označení pro muže, dospělého, a slova *Ago* což znamená řídit, vést. Proto můžeme andragoga nazývat průvodcem dospělých tedy vzdělavatelem dospělých a také učitelem (Balvín, 2011).

Vzdělavatele všeobecně podle Shánilové (2021) můžeme také rozdělovat na tři typy vzdělavatelů dospělých podle úrovně vzdělávací činnosti, kterou provádí (Shánilová, Ph.D., 2021):

- a) Profesionální vzdělavatelé dospělých, kteří mají vzdělávací činnost jako hlavní náplň práce, plný úvazek.
- b) Vzdělavatelé dospělých, kteří vykonávají vzdělávací činnost na částečný pracovní úvazek.
- c) Příležitostní, dobrovolní vzdělavatelé dospělých.

3.1 Kvalifikace vzdělavatele dospělých

Kvalifikace je často vnímána jako certifikát, diplom, který prokazuje získané vzdělání v určité oblasti formálního vzdělávání. V Národní soustavě povolání (dále jen NSP) je kvalifikace uváděná jako požadovaná kvalifikace k výkonu povolání. Jedná se o školní vzdělávání, které definuje stupeň a obor vzdělání, který je nejvhodnějším vzdělanostním základem k výkonu příslušného povolání (Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV], 2017). Dále kvalifikaci popisuje Veteška (2009), který ji líčí jako soubor schopností, vědomostí, dovedností a zkušeností potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti k výkonu určité činnosti (povolání). Získává se

přípravou na povolání nebo absolvováním školy s následnou praxí i v průběhu dalšího vzdělávání (Veteška, 2009).

Pro označení andragoga se často používají různé pojmy bez specifického vysvětlení a upřesnění, pod andragogem si tak můžeme představit:

- | | |
|-------------|------------------------|
| a) lektora, | e) facilitátora, |
| b) trenéra, | f) metodika, |
| c) poradce, | g) či manažera a jiné. |
| d) mentora, | |

Mezi hojně používané pojmy pro vzdělavatele dospělých řadí Mužík (2011) i pojem instruktor. Ten je popisován v souladu s pojetím Palána (2002) jako odborný školitel, který vede převážně odborný výcvik se zaměřením na získání převážně senzomotorických dovedností, tedy vede spíše praktický výcvik.

Podle Šeráka a Dvořákové (Dvořáková, Šerák, 2016) se jedná o profese tzv. volné živnosti, z čehož nevyplývají žádné formální požadavky na jejich kvalifikace a odborné kompetence. Přesto byl v roce 2008 u Ministerstva práce a sociálních věcí spuštěn projekt⁴ jehož cílem bylo nastavit systém certifikace pro tyto jednotlivé profese věnující se dalšímu vzdělávání dospělých. V současné době se uznávání kvalifikací dalšího vzdělávání řídí zákonem č. 179/2006 sb. o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Uchazečem o zkoušku profesní kvalifikace Lektor/lektorka dalšího vzdělávání může být každá fyzická osoba starší 18 let, která získala alespoň základy vzdělání, nebo účastník rekvalifikace podle zákona č. 435/2004 Sb., zákon o zaměstnanosti (Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV], 2017).

Autoři Langer a Palán (2008) ve své knize uvádí současnou podobu andragoga, který by měl být vysokoškolsky vzdělaným profesionálem se širokým kulturně-politicko-ekonomickým rozhledem. Podobně na dospělého v roli andragoga, nahlíží i Balvín (2011), který za andragoga považuje člověka, jenž byl vyškolen či vzdělán na univerzitě v oboru andragogika se zaměřením na výchovu a vzdělání dospělých. Balvín dodává, že takový andragog by měl také působit ve třech oblastech andragogiky, kterými jsou andragogika sociální, profesionální a kulturní.

⁴ Projekt MŠMT nesl název *Kvalita v dalším profesním vzdělávání* a byl ukončen v roce 2008.

3.2 Kompetence lektora dalšího vzdělávání

Kompetence poté ve významu jednotlivých dovedností, schopností konat akci, je popisována jako požadavky k výkonu povolání. NSP tak uvádí seznam odborných znalostí a dovedností pro výkon povolání lektora. Dle (Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV], 2017) jsou vyžadovány:

- a) odborné dovednosti, které označují schopnost vykonávat určitou pracovní činnost. jedná se o schopnost aplikovat teoretické vědomosti v praxi.
- b) odborné znalosti, jež označují teoretické vědomosti požadované pro výkon povolání. Patří sem například Vědomosti z oborů andragogiky, psychologie vzdělávání dospělých, didaktika oboru, hodnocení, testování a měření ve vzdělávání dospělých.
- c) obecné dovednosti, jsou souborem odborných požadavků potřebných pro výkon práce. Většinou se jedná o průřezové požadavky a jsou uplatnitelné napříč obory. Například počítačová gramotnost, ekonomické či právní povědomí, schopnost řídit automobil, jazyková způsobilost apod.
- d) měkké kompetence, představují soubor požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Jsou přenositelné a uplatnitelné. Například tvořivé myšlení, komunikace apod. Dělí se:
 - i. na osobnostní kompetence
 - ii. interpersonální kompetence
 - iii. kognitivní kompetence
 - iv. výkonové kompetence

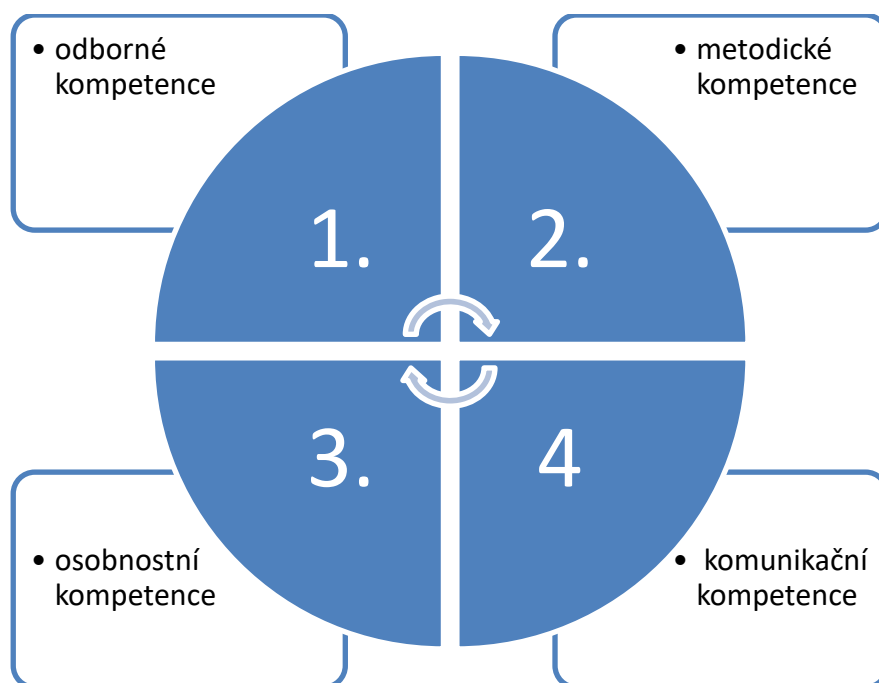
3.3 Rozdělení kompetencí pro řízení vzdělávání

Kompetence zaměřené přímo na lektora a jeho schopnost vzdělávat definuje Tomáš Langer, jako vzdělavatele dospělých v oblasti dalšího vzdělávání s celou řadou úkolů, které lektor musí splnit. Jedná se převážně o přípravu vzdělávací akce, realizace vzdělávání a evaluaci. Lektor také podle Langera musí disponovat specifickými kompetencemi a mít znalost oboru ve kterém se pohybuje. Lektor by měl mít znalosti z oblasti praktické psychologie, zkušenosti z pedagogickými a didaktickými způsobilostmi. Lektor by měl být schopen motivovat účastníky, osvojovat upevňovat své znalosti (Langer, 2016).

Další důležité kompetence lektora jsou například schopnost učit, komunikativnost, aktivita, angažovanost, odborný růst a srozumitelnost (Medlíková, 2010). V mnoha studijních materiálech se dočteme, že lektor je hlavním nositelem kvality vzdělávání, jeho znalosti a zkušenosti, které jsou patřičně opřené o vzdělání a relevantní praxi. V Manuálu pro lektory se dočteme, že kromě potřebné kvalifikace lektor dokládá i průběžné vzdělávání v oblastech, které lektoruje, které deklaruje aktuálnost znalostí a dovedností (Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV], 2017)

Oba autoři, Langer i Medlíková, popisují kompetence, kterými je definován lektor/lektorka dalšího vzdělávání podle zákona č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, akreditovanými kurzy, které vedou k získání požadované kvalifikace lektora dalšího vzdělávání (Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV], 2017).

Pro shrnutí a pochopení jednotlivých lektorských kompetencí, které případný lektor potřebuje k vykonávání své činnosti můžeme použít schéma, které uvádí Dvořáková (2023) ve své příručce pro lektory. Schéma definující lektorské kompetence můžeme vidět na obrázku č. 4.



Obrázek č. 4, Jednotlivé oblasti lektorských kompetencí. Zdroj: (Dvořáková, 2023)

Mezi odborné kompetence zahrnujeme znalosti, dovednosti a zkušenosti z oboru, který lektor vyučuje, stejně tak sem zapadá i schopnost mezioborového přístupu díky širokému všeobecnému rozhledu.

Za metodické (andragogické) kompetence považujeme komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, které dovolují lektorovi efektivně dosahovat plánovaných cílů vzdělávání. Patří sem znalost problematiky vzdělávání dospělých, didaktické zásady, schopnost vytvářet obsah vzdělávání atd.

Za osobnostní kompetence považuje Dvořáková (2023) morální vlastnosti lektora, jako je smysl pro odpovědnost, důslednost, spolehlivost a jiné. Dále sem pak patří schopnost přístupu orientovaného na klienta, sebeovládání, tolerance a smysl pro humor.

Za komunikační kompetence považujeme rétorické dovednosti v oblasti verbální a neverbální komunikace. (Dvořáková, 2023)

4. ROLE LEKTORA V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

Role vzdělavatele hraje stěžejní úlohu v procesu vzdělávání dospělých. V této roli nejčastěji nacházíme zmiňovaného lektora, jenž svým výkonem velice významně ovlivňuje jak pozitivně, tak negativně, učení účastníka dalšího vzdělávání. Proto ani lektor/lektorka nesmí zapomínat na své vlastní vzdělávací potřeby (Shánilová, Ph.D., 2021). Pro zajištění efektivního a kvalitního řízení vzdělávání v území je nezbytně nutné, aby všichni aktéři vzdělávání věděli, jaké jsou jejich role, za co a komu odpovídají a jaké primární úkoly plní (Fryč et al., 2020).

Stejně jako roli lektora vnímá Medlíková, i Palán, který jej chápe jako základního činitele pro naplňování učebních cílů. V této roli vidí Palán lektora současně instruktora. Pro oba je pak důležité k zabezpečení úspěchu vzdělávání nejen odborná znalost v přednášeném oboru, ale také základní znalosti andragogiky, stejně tak široký všeobecný rozhled, který musí neustále rozšiřovat, aby byl schopen nové poznatky přenášet do praxe. K zajištění tohoto procesu vyplývá nezbytná potřeba časově náročného sebevzdělávání, kterou nelze v žádném případě podceňovat (Palán, 2003).

4.1 Role učebního terapeuta

Protože je lektor (učitel) nástrojem přenosu vybraných zkušeností a znalostí nejsou důležité jen odborné a metodické schopnosti lektora, součástí procesu jsou i formy a metody, které lektor používá a které mají významnou souvislost s tím, co se nakonec účastník vzdělávání naučí a jak bude vypadat kultura v níž se tento proces učení odehrává. Profesor Jarvis proto klade důraz nejenom na technické dovednosti lektorů, ale zabývá se též etickým a morálním rozměrem vzdělávání, za který lektor nese odpovědnost (Thelenová, 2014).

S ohledem na roli lektora profesor Jarvis, používá pojem učitel, přináší úplně nový pohled na samotnou roli lektora, který vede učící se účastníky vzdělávací akce. Podle profesora Jarvise, je lidský rozměr základem profesní role lektora společně s reflexí a sebereflexí, což musí být zahrnuto do učebních plánů lektorů (učitelů) a následně v jejich celkové profesionalizaci. Lektorem se stává každý, kdo druhému pomáhá se učit, bez ohledu na to, kde se tento proces odehrává. Primárním cílem lektora by mělo být pomáhat učícímu stát se nezávislým, aby se sám dokázal učit a k tomuto cíle je

potřeba, aby byl prosazen humanistický přístup při vzdělávání dospělých, který nastavuje rovnocenné postavení lektora a účastníka vzdělávání (Thelenová, 2014).

V této situaci vzniká prostor pro nově definovanou roli ve vzdělávání, kterou je inovativní koncept vzdělávacího terapeuta. Ten je odborníkem na celoživotní učení, jež v sobě zahrnuje funkce facilitace, a také podpory učení a jako sociální funkce, ve které terapeut pomáhá ostatním se učit (Thelenová, 2014).

4.2 Kvalita lektora dalšího vzdělávání

Zajišťování kvality je systematický přístup k zajištění toho, aby výrobek nebo služba splňovaly stanovené požadavky a očekávání zákazníků. Jedná se o soubor činností a procesů, jejichž cílem je předcházet vadám, zvyšovat efektivitu a spokojenost zákazníků.

Nejčastější chyby proti kvalitě, které mohou ovlivnit lektori lze rozdělit podle Františka Hroníka (Langer, 2024) na chyby systémové, chyby implementační, a nakonec chyby realizační. Předpokládáme, že za systémovou chybu můžeme považovat špatně nastavený systém vzdělávání a jeho kontroly, stejně pak chybu implementační, kde do procesu vzdělávání nejsou zahrnuty i řídicí struktury no, a nakonec se podle Hroníka jedná o chyby realizační, tedy spojené s tvorbou vzdělávacích aktivit, nebo jejich řízením (Langer, 2024).

Jak konstatuje Beneš, dnes se uznává, že kvalita vzdělávání záleží ne tak na normách, certifikaci, standardech nebo ekonomických nástrojích, ale v rozhodující míře na profesionalitě andragogů a na jejich prestiži a pozici v hierarchii organizace (Beneš, 2014). Předpokladem úspěšné a efektivní práce lektora je tedy úroveň použití jeho kompetencí z oblasti andragogické didaktiky, psychologie, rétoriky, organizačních schopností a také jeho schopnosti práce s formami a metodami výuky k naplnění vzdělávacích cílů.

4.3 Kvalita výstupu učení

Výstupy z učení jsou „oborové znalosti a dovednosti, stejně jako obecné způsobilosti, které studenti získávají v daném studijním oboru nebo předmětu a které musí prokázat“ (Hnilica, Pabian, Hájková, 2012, s. 32).

Předpokladem pro dosažení projektovaných výstupů z učení na úrovni oborů a předmětů je „konstruktivní propojení“ cílů vzdělávání s metodami výuky a způsoby

hodnocení dosažených výsledků. Proto lektor při plánování průběhu výuky vychází ze stanoveného výukového cíle, který ovlivňuje jeho postupy při vyučování, způsoby řízení výuky a možnosti využití didaktických prostředků. Je pomůckou pro stanovení činnosti studentů, pomocí kterých dochází k upevňování a procvičení učiva, je východiskem pro hodnocení studentů, hodnocení účinnosti výuky, případně pro její optimalizaci.

Jeden z problémů měření kvality vzdělávání, nebo dosahování kvality u výstupu učení je podle Hroníka spojen se zpožděním. Doktor Hroník přirovnává zpoždění v procesu hodnocení výstupu vzdělávání k opatřením centrální banky k inflaci, i zde se výsledek dostavuje se zpožděním. Velmi těžko se měří, jak účastník vzdělávání ovlivňuje své okolí. (Langer, 2024)

4.4 Způsoby, jakými lze zajišťování kvality ve vzdělávání realizovat

Zajištění kvality ve vzdělávání zahrnuje sběr a analýzu údajů týkajících se výsledků studentů, institucionální efektivity a zpětné vazby od zúčastněných stran. Tento přístup založený na datech pomáhá institucím identifikovat oblasti pro zlepšení, přijímat rozhodnutí založená na důkazech a neustále zvyšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Přítomnost nástrojů a procesů sledování kvality ve vzdělávání je znakem institucí, které usilují o neustálé zlepšování, přebírají odpovědnost za dosahovanou kvalitu a poskytují tak kvalitní vzdělávací zkušenosti, které odpovídají potřebám a očekáváním účastníků vzdělávání.

Otázku zajišťování kvality výuky hodnotí Jakimiuková velice stručně. Podle ní, kvalita výuky se odvíjí od osobnostních a interpersonálních kompetencích vzdělavatele. Klíčovou kompetencí je sociální kompetence. Bez schopnosti navazovat mezilidské vztahy si Jakimiuková neumí představit, že by se někdo pokoušel vést třídu. (Jakimiuk, 2020)

4.4.1 Akreditace

Akreditace je proces, při kterém externí organizace hodnotí a potvrzuje kvalitu vzdělávací instituce nebo programu. Akreditace zajišťuje, že instituce nebo program splňuje určité předem stanovené standardy kvality, a poskytuje jistotu účastníkům vzdělávání. Zajištění kvality často zahrnuje přizpůsobení vzdělávacích programů a výuky stanoveným standardům a referenčním kritériím. Aktivity profesního rozvoje

mohou lektorům pomoci tyto standardy pochopit a začlenit je do svých vyučovacích postupů. Toto nastavení zajišťuje, že výuka a učení jsou v souladu s požadovanou kvalitou a výsledky definovanými vzdělávacím zařízením nebo vzdělávacími autoritami. Kvalitu lektorů lze akreditovat pomocí Národní soustavy kvalifikací. Nejvýznamnějším nástrojem hodnocení lektorů je profesní kvalifikace lektor dalšího vzdělávání podle Národní soustavy kvalifikací. Pokud chce lektor získat kvalifikaci musí složit zkoušku podle hodnotícího standardu kvalifikace. (Nástroje pro hodnocení kvality vzdělávacích programů, 2020). Nástroje pro hodnocení vzdělávacích institucí zahrnují hodnocení kvality podle norem ISO 9001, hodnocení auditorem QFOR anebo podle auditu kvality s názvem CAF. Pokud tyto vzdělávací instituce chtějí akreditovat své vzdělávací programy musí auditorům předložit své dokumenty k posouzení akreditační komisí (Nástroje pro hodnocení kvality vzdělávacích programů, 2020).

4.4.2 Vzdělávání lektorů

Zajištění kvality ve vzdělávání zahrnuje investice do profesního rozvoje lektorů. Jedním z nástrojů kontinuálního rozvoje instruktorů je členství v odborné platformě věnující se vzdělávání dospělých. Příkladem takové platformy je projekt EPALÉ, jež sdružuje jednotlivé vzdělávatele a nabízí možnosti školicích programů, seminářů a zdrojů informací pro zlepšení učitelových dovedností, pedagogických přístupů a odborných znalostí v oblasti dalšího profesního vzdělávání.

Účast v takovém odborném sdružení podporuje kulturu neustálého zvyšování kvality ve vzdělávání. Profesní rozvoj podporuje učitele v reflexivní praxi, sebehodnocení a spolupráci s kolegy. Díky reflektování svých výukových postupů a vyhledávání zpětné vazby mohou lektoři identifikovat oblasti, které je třeba zlepšit, a provádět změny, které zvýší kvalitu výuky.

4.4.3 Zavedení nástrojů hodnocení efektivity

K zajištění kvality učebních plánů při jejich tvorbě a revizích je potřeba neustálého přezkoumávání a zlepšování učebních plánů s ohledem na aktuálnost a relevanci ke vzdělávacím cílům. Autoři Dočekal a Dvořáková řadí evaluaci mezi klíčové nástroje k dosahování efektivity vzdělávání. Evaluace vzdělávání zahrnuje přezkoumání obsahu kurzů, výukových materiálů, metod hodnocení a výsledků učení. Společně s pravidelnou zpětnou vazbou od účastníků vzdělávání, lektorů a odborníků z oboru

mohou být využity ke zvýšení kvality vzdělávání. Jedním z efektivních nástrojů pro realizaci evaluace je model, který vytvořil v 60. letech 20. století Donald L. Kirkpatrick. Zajištění kvality ve vzdělávání zahrnuje vývoj a zavádění spolehlivých metod hodnocení a evaluace pro měření výsledků učení studentů. To může zahrnovat používání standardizovaných testů, zkoušek, projektů, portfolií a dalších nástrojů hodnocení formativního a sumativního hodnocení. Například pomocí formativního hodnocení účastníka vzdělávání můžeme rozhodovat o volbě vzdělávací strategie. Hodnotíme připravenost účastníka ke vzdělávání a pomocí výsledků formativního hodnocení můžeme společně s účastníkem vzdělávání rozhodovat o vhodné strategii učení. Naopak pomocí sumativního hodnocení hodnotíme dosahované výsledky učení u účastníka vzdělávání. Hodnotíme úroveň dosažených vědomostí, dovedností apod. Výsledky sumativního hodnocení se analyzují, aby se zjistily silné a slabé stránky v procesech výuky a učení, a přijímají se vhodná opatření k odstranění případných nedostatků (Rea, 2010).

4.4.4 Kvalitní tvorba cílů

Klíčovou schopností lektora při přípravě aktivity je podle Dvořákové dodržení určitého schématu přípravy zaměřeného na tvorbu scénáře vzdělávací aktivity. To zahrnuje kroky, které pomáhají lektorům promyslet a stanovit cíle, obsah a metody vzdělávací aktivity. Soulad v těchto krocích pak může být zárukou kvalitního dosažení vzdělávacího cíle (Dvořáková, 2023).

Pro dosahování kvality ve vzdělávání je důležité, aby lektor při tvorbě vzdělávací aktivity rozlišoval mezi svým záměrem a cílem učení účastníka vzdělávací aktivity. Podle Mirky Dvořákové zde dochází k časté chybě záměny těchto dvou termínů anebo jejich ztotožnění. Taková záměna pak může mít rozhodující negativní vliv na dosahování cílů. Lektor nesměruje k dosažení cíle u účastníka vzdělávání, ale pouze dosahuje svého záměru. (Dvořáková, 2023)

SMARTER

Z pohledu přípravy a tvorby vzdělávací aktivity je klíčové, aby lektor dokázal aplikovat několik principů do praxe. Jedním ze základních je schopnost lektora formulovat cíle podle metody SMART, nebo potažmo v její aktualizované podobě, kterou ve své Příručce pro lektory uvádí Mirka Dvořáková, tedy SMARTER. Kvalitní vzdělávací cíl by tedy měl být:

Specifický	konkrétní;
Měřitelný	kontrolovatelný;
Dosažitelný	pro účastníka dosažitelný, v daném čase atd.;
Relevantní	v souladu se vzdělávacími potřebami;
Časově ohraničený	musí být splněn do stanoveného termínu;
Vyhodnocený	hodnocený v průběhu a na konci akce;
Hodnotný	má přidanou hodnotu pro účastníka

Taxonomie učení

Dalším nástrojem, který je často zmiňován při tvorbě obsahu a cílů vzdělávání jsou Bloomova, Daveova a Krathwohlova taxonomie cílů. Jak uvádí Mirka Dvořáková, jedná se o taxonomie cílů v základních oblastech definování cílů. Bloomova taxonomie se používá k definování cílů s určitou posloupností v kognitivní oblasti, Daveova taxonomie v oblasti psychomotorické a Krathwohlova taxonomie se používá k definování cílů v afektivní oblasti, tedy při změně postojů (Dvořáková, 2023).

5. PROFESIONALIZACE VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH

S nárůstem důležitosti celoživotního učení se vzdělávání dospělých dostává do popředí zájmu odborné společnosti. Zvyšuje se zájem o vzdělávání dospělých jako o nástroj tvorby příležitostí učení pro dospělé. Stejně tak se zvyšuje zájem o samotné vzdělavatele dospělých. V díle o profesionalizaci vzdělavatele dospělých Podle Milana a Skrypnyk se dočteme, že podobně jako jiné profesní oblasti je i profesionalita vzdělavatelů dospělých pod vlivem rychlých socio-politických změn. Na rozdíl od nich je však rozvíjení konceptu profesionality ve vzdělávání dospělých složitější vzhledem k rozsáhlosti uvedené oblasti a jejím zvláštnostem (Milana, Skrypnyk, 2009)

5.1 Principy profesionalizace vzdělavatelů

Profesionalizaci označuje Despotovič za proces transformace povolání na profesi tím, že získává atributy připisované konkrétní profesi. Stát se profesionálem neznámá mít jen výborné odborné znalosti, ale získat též výsadní postavení ve společnosti. Například postavení podobné profesi lékařů, právníků. Stejně tak Despotovič nahlíží na profesionalizaci jako na proces zavádění standardů kompetence, standardů vzdělávání k získání znalostí a dovedností, a nakonec samotnou kvalifikaci jako důkaz o dosažení požadovaných kompetencí. (Despotovič, 2012). Milana se Skrypnyk uvádí tři základní znaky profese, jsou jimi profesní znalosti, ideál služby a autonomie vzdělavatele (Milana, Skrypnyk, 2009), zde i učení Jarvise považuje autonomii cíl snahy vzdělavatele, a stejně tak za jeden ze znaků profese (Thelenová, 2014).

V odborné rovině se hledají odpovědi na vznikající otázky profesionalizace samotných vzdělavatelů dospělých v dalším vzdělávání dospělých. Přímá profesionalizace není snadná, hranice profesionalizace se stále více rozostřují díky širokému vymezení skupin vzdělavatelů dospělých. Existují skupiny, které se sice žijí vzděláváním dospělých, ale za vzdělavatele dospělých se nepovažují (Thelenová, 2014).

V procesu profesionalizace vzdělavatelů je nezbytné jasně vymezit profesní povinnosti, aby bylo možné tvořit funkční systém jejich odpovídajícího vzdělání. Profesní úkoly vzdělavatelů dospělých lze podle Jakimiukové rozdělovat do jednotlivých skupin jako jsou didaktika, organizace, formy a metody, podpora rozvoje dospělých apod. K zajištění těchto úkolů je třeba, aby vzdělavatelé měli také znalosti z oborů pedagogiky,

psychologie, sociologie, andragogiky a z dalších oborů specializovaných dle oblasti kurzu, kterou vzdělavatel učí. Identifikace těchto znalostí pomůže tvořit vzdělávací obsahy, které lze přiřazovat k jednotlivým předmětům (Jakimiuk, 2020).

Profesionalitu vzdělavatele dospělých určují uvedené faktory Jakimiuk uvádí tyto: (Jakimiuk, 2020) vnější a individuální. Za vnější považuje ty faktory, které jsou spojené s kvalifikačními požadavky na vzdělavatele jako jsou organizace vzdělávání, povinnosti na pracovišti, profesní úkoly aj. Za individuální poté považuje ty spojené s osobními kompetencemi jako jsou hodnoty a postoje, znalosti a dovednosti, zapojení vlastních schopností, aspirace k rozvoji apod. Ke stejným závěrům dochází i Malach, který uvádí, že porovnáním zvláštností počátečního vzdělávání se vzděláváním dospělých byly identifikovány kompetence jednat s ostatními, schopnost motivace, poskytovat poradenství a aplikovat své odborné znalosti a zkušenosti, jako klíčové profesní kompetence (Malach, 2013).

Přestože Despotovič vnímá přítomnost společenského trendu k profesionalizaci neznamena to podle něj však, že se oblast vzdělávání nakonec profesionalizuje. Domnívá se, že pouze potřeba k definování kompetencí pro vzdělávání nestačí k ustanovení profese. Za důležitý faktor pro vznik profese považuje totiž způsob získávání dovedností. Současnou evropskou praxi získávání dovedností školením nepovažuje za profesionální způsob získávání kvalifikace, ale spíše jako projev dílčího doplňování dílčí kvalifikace, která vede spíše k deprofesionalizaci. Za základní způsob ustanovení profese považuje vysokoškolské vzdělávání (Despotovič, 2012)

Přestože Despotovič (2012) nevidí profesionalizaci jako realizovatelnou z důvodu odpírání příležitosti vysokoškolského vzdělávání odborníkům v oblasti vzdělávání dospělých, existují podle Pejatoviče důvody pro pokračování v započatém procesu profesionalizace vzdělavatelů, o které se opírá Malach (2013) ve své práci Profesionalizace vzdělavatelů dospělých. Mezi důvody počítá:

- a) očekávání, že vzdělavatelé dospělých mohou pomoci s řešením sociálních problémů, které identifikují evropské strategické dokumenty,
- b) zvyšující se poptávka po vzdělávání pro dospělé,
- c) další rozvoj Evropského kvalifikačního rámce
- d) a pokračující trend formulování profesních standardů.

5.2 Stav profesionalizace vzdělavatelů dospělých

Problematika profesionalizace lektorské neboli instruktorské pozice souvisí s historií, kdy instruktor a ani lektor není pedagogickým pracovníkem dle zákona č. 563/2004, kde jsou pedagogičtí pracovníci taxativně uvedeni. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

S nárůstem institucionalizace vzdělávání dospělých roste potřeba po vyšší profesionalizaci lektorů v rolích vzdělavatelů dospělých. Otázkou institucionalizace vzdělávání dospělých se zabývá ve své práci zabývá i Kubátová, která zmiňuje vliv státu na institucionalizaci tohoto procesu skrze postupnou profesionalizaci vzdělavatelů dospělých. Samotná Strategie celoživotního učení uvádí, že podmínkou neformálního vzdělávání je účast odborného lektora, aby toto vzdělávání bylo institucionalizované a organizované. Za institucionalizované považuje vzdělávání dospělých i Beneš, který popisuje proces vzdělávání jako systematický, cílevědomý a plánovaný proces, kterým dospělý účastník aktivně a kontinuálně dosahuje změny svých návyků, znalostí a dovedností během učení (Beneš, 2003). I proto je cílem Andragogiky, jako studijního oboru na vysokých školách, přípravu profesionálních vzdělavatelů dospělých i manažerů vzdělávání dospělých. Profesionalizaci vzdělavatelů neřídí jen vysoké školy, ale také různá profesní nevládní sdružení (Kubátová, 2010).

Jedním ze znaků postupné profesionalizace vzdělavatelů, jako výsledek společného vlivu státu a nevládních sdružení je vznik profesní kvalifikace s označením 75-001-T, která je uvedena v Národní soustavě povolání, jako akreditovaná profesní kvalifikace udělována podle zákona č.179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků akreditovaného kurzu Lektor/lektorka dalšího vzdělávání (Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV], 2017).

V kontextu zvyšování profesionality vzdělavatelů dospělých poněkud zaráží skutečnost, že kvalifikace jakékoliv andragogické subprofese nebyla řešena v právě ukončovaném Individuálním projektu národním v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost ESF s názvem Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání (Q – RAM), v jehož rámci po více než tři roky vznikaly standardy pro 39 oblastí vzdělávání (Malach, 2013).

Malach nachází příležitost v polském modelu profesionalizace vzdělavatelů dospělých, kde nachází inspirativní práci s kvalifikacemi nad profesními, kvalifikacemi

příbuzných profesí, základními kvalifikacemi a specializačními kvalifikacemi. Tedy kvalifikacemi, které nevyžadují přímé vysokoškolské vzdělání. Použití podobného přístupu by umožnilo vytvářet systém více andragogických (obecných nebo specializovaných) profesí jako např. andragoga, metodika, tutora distančního vzdělávání, učitele–instruktora, lektora, tvůrce vzdělávacích programů apod.(Malach, 2013).

Jedním ze znaků andragogické vědy je silná profesní komunita. Právě profesionalizace vzdělavatelů může být způsobem vedoucí k dosažení početně silné, vědecké a profesní komunity. Vytvoření popisů profesních rolí, úkolů a funkcí, jež dovolují formulaci profesních standardů, které zohledňují již identifikovanou rozmanitost vzdělávacích aktivit vzdělavatelů dospělých z hlediska náročnosti a místa v hierarchii povolání zajišťujících vzdělávací služby pro dospělé, považuje za první krok. Následnou etapou na cestě k profesionalizaci bude pak samotná tvorba vzdělávacích programů k získání profesní kvalifikace, jejíž rozmanité podoby mohou být předmětem samotné akreditace k dosažení jejich nejvyšší kvality (Malach, 2013).

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Předmětem první, teoretické části práce bylo představení celoživotního vzdělávání a učení. Cílem tohoto učení je posilování kompetencí jednotlivých příslušníků Armády České republiky, a zvláště těch vojáků, kteří jsou potencionálními kandidáty na povýšení ve vojenských hodnostech a pozicích zvláště pak ve velitelské kariéře.

Jak se uvádí i v Strategii celoživotního učení, cílem celoživotního učení pro vojáky je schopnost adaptace na změny v bezpečnostním prostředí, což je paralelou k civilnímu cíli adaptace Prioritní osa „Adaptabilita“. Teoretická část práce popisuje proces celoživotního učení a identifikuje pozici dalšího profesního vzdělávání ve které se pohybují vzdělavatelé dospělých. Uvádí rozdíl mezi pojmy vzdělávání a učení. Popisuje podobu vzdělávání dospělých formou systému profesní přípravy v Armádě České republiky, kde se na vzdělávání podílejí lektoři a instruktoři AČR. Teoretická část popisuje soubor požadovaných kompetencí, které by vzdělavatelé dospělých měli mít a identifikuje roli vzdělavatele dospělých s ohledem na dosahování efektivity vzdělávání. Dosahování efektivity je všeobecně považováno, za dosahování kvality lektory a instruktory v procesu vzdělávání díky schopnosti dosahovat vzdělávacích cílů. Závěr teoretické části popisuje principy a stav profesionalizace dospělých opět, jako cestu k zajišťování požadované kvality v procesu dalšího profesního vzdělávání. Přestože je proces profesionalizace stále nedokončený a předmětem další odborné akademické debaty, naplňování jednotlivých kroků profesionalizace napomáhá k rozšiřování profesní komunity a naplňování znaků profese což vede k profesionalizaci.

PRAKTICKÁ ČÁST

Empirická část práce se pokusí navázat na teoretickou část provedením smíšeného výzkumu s cílem identifikace pozice instruktora v systému profesní přípravy příslušníků Armády ČR a porovnání se zjištěním z kvalitativního výzkumu vedeného metodou polostrukturovaného rozhovoru. Pomocí obsahové analýzy koncepčních (strategických) dokumentů AČR popíše roli, jež vykonává instruktor, a definuje kvalifikační předpoklady a požadavky, jež jsou kladeny na příslušníky praporčického sboru AČR, kteří jsou vybíráni k výkonu funkce instruktora.

Pomocí polostrukturovaného rozhovoru s příslušníky instruktorského sboru úseku kariérové přípravy poddůstojníků a praporčíků práce ve své praktické části identifikuje možné problematické oblasti působení instruktorů vyplývajících z možného rozdílu mezi požadavky na instruktory, a samotným výkonem role vzdělavatele dospělých v praxi. Na závěr praktická část práce uvede doporučení, která by mohla případně odstranit identifikované rozdíly mezi teorií a praxí.

6. DESIGN VÝZKUMU

Přestože prvotní rozhodnutí o tvorbě designu výzkumu bylo jít cestou kvalitativního výzkumu, práce nakonec kombinuje dvě různé metody díky čemuž půjde o provedení smíšeného výzkumu (Hendl, 2016). K prvotnímu sběru dat o podobě instruktora v kariérové přípravě je použita metoda obsahové analýzy, která je spíše nástrojem kvalitativního výzkumu. Cílem použití této metody je získat základní referenční informace k vytvoření teoretické představy o instruktorovi. Hlavní metodou empirického výzkumu tak zůstává polostrukturovaný rozhovor, jako metoda kvalitativního výzkumu.

Praktická část práce tedy v prvním kroku provede předvýzkum pomocí obsahové analýzy strategických (řídících) dokumentů, která identifikuje současné kvalifikační předpoklady a požadavky, jež jsou kladeny na příslušníky praporčického sboru Armády České republiky, kteří jsou vybíráni do pozic instruktorů.

Polostrukturovaný je metodou využívanou při vedení kvalitativním výzkumu a leží někde ve středu škály mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem (Strauss, Corbin, 1999). Polostrukturovaný rozhovor obsahuje již předem připravené otázky směřující k identifikaci výzkumných témat pomocí příštích detailních odpovědí. Nejdůležitější částí je tzv. jádro rozhovoru, které je závazné a skládá se z témat a otázek, jež tazatel musí položit. (Mišovič, 2019) Pomocí uvedeného polostrukturovaného rozhovoru s příslušníky instruktorského sboru úseku kariérové přípravy poddůstojníků a praporčíků práce identifikuje problematické oblasti přípravy instruktorů vyplývajících z možného rozdílu mezi požadavky na instruktory jako vzdělavatele dospělých a samotným výkonem praxe.

Analytická část empirického výzkumu je založena na principu fenomenologického zkoumání s cílem popsat osobní zkušenost dotazovaných instruktorů s naplňováním jejich role vzdělavatele dospělých. K analýze textového přepisu polostrukturovaných rozhovorů je využita metoda otevřeného kódování (Hendl, 2016).

6.1 Cíl výzkumu

Jedním z cílů je popis samotného nastavení řízení při procesu výběru, přípravy a hodnocení se zaměřením na dosahování kvalifikací lektorů s cílem dosahovat kvality ve vzdělávání.

Hlavním cílem výzkumu zaměřeného na instruktory je identifikace a popis problematických oblastí výběru a přípravy instruktorů vyplývajících z možného rozdílu mezi nastavenými požadavky na instruktory, v rolích vzdělavatelů dospělých, a samotným výkonem praxe.

6.2 Určení výzkumných otázek

Instruktoři, kteří se aktivně zapojují do sebehodnocení a identifikují své vzdělávací potřeby, mají větší pravděpodobnost profesního růstu a zvýšení své efektivity jako lektoři v porovnání s těmi, kteří se do těchto postupů nezapojují. Odpověď na tuto otázku předpokládá, že pokud učitelé iniciativně vyhodnocují své vlastní profesní rozvojové potřeby a aktivně vyhledávají příležitosti k jejich řešení, má to pozitivní vliv na jejich pedagogický růst a efektivitu.

Hlavní výzkumnou otázkou jsou:

Jak instruktoři přijímají svou roli vzdělavatele dospělých?

Cílem této otázky je zjištění úrovně přijetí role vzdělavatele.

Jaké jsou jejich další vzdělávací potřeby?

Jejíž cílem je identifikace vzdělávacích potřeb. Pokud vůbec nějaké takové potřeby existují vzhledem k zastávané pozici.

Dokáží instruktoři dosahovat kvality výstupu učení? Cílů?

Tato otázka se zabývá schopností dosahovat kvality učebních výstupů, pokud existuje rozdíl mezi požadavky a vzdělávacími potřebami instruktorů.

Vedlejší otázkou je:

Jaké didaktické koncepty používají?

S cílem identifikovat strategie, které volí při řešení nestandardních situací.

6.3 Technika sběru dat

Před samotným provedením metody kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru jsem potřeboval provést malý předvýzkum jehož cílem byla identifikace modelu instruktora ve strategických a řídicích dokumentech Armády České republiky, které e věnují procesu přípravy příslušníků Armády ČR.

6.3.1 Obsahová analýza koncepčních dokumentů.

K získání základního srovnávacího vzorku informací k vytvoření představy o pozici instruktora v systému profesní přípravy příslušníků poddůstojnického a praporčického sboru jsem si k předvýzkumu rozhodl použít obsahovou analýzu strategických dokumentů vztahujících se k definování pozice a povinností instruktora. Analýza dokumentů je podle Hendla (2016) standardní aktivitou jak v kvantitativním, ale i kvalitativním výzkumu.

Analýza těchto dokumentů otevírá přístup k informacím, které se těžko sbírají. Spoléhat se na výsledky polostrukturovaného rozhovoru by bylo nedostatečné, znalosti dotazovaných nemusí pokrývat všechny dokumenty související s výkonem jejich funkce.

Cílem obsahové analýzy interních dokumentů je věcná analýza – charakteristika jejich obsahu. Výsledkem této obsahové analýzy bude slovní vyjádření, popis částí obsahu zkoumaných dokumentů vztahující se k níže uvedeným otázkám. K analýze těchto dokumentů budou použita klíčová slova: instruktor, vzdělávání, požadavky, úkoly.

Úkolem tohoto malého předvýzkumu formou obsahové analýzy je najít odpovědi na otázky

- 1) Co je povahou práce instruktora?
- 2) Jaké jsou požadavky na příslušníky instruktorského sboru kariérové přípravy?
- 3) Jaké metody a formy používá?

Stejně jako u všech výzkumných metod je důležité stanovit soubor zkoumaných dokumentů. K zodpovězení uvedených tří otázek orientovány na instruktory jsem zvolil průřezové interní dokumenty, které považuji za strategické a základní dokumenty, které mohou svou povahou být zdrojem požadovaných informací. Dokumenty jsou neutajované, mají povahu právních nebo služebních dokumentů. Přestože některé mohou být staršího data, jedná se stále o aktuálně platné dokumenty. Jedná se o tyto dokumenty:

- a) Bílá kniha o obraně ČR z roku 2011.
- b) Koncepce výstavby Armády ČR 2035
- c) Koncepce přípravy příslušníků resortu MO ČR 2019
- d) Příprava personálu resortu Ministerstva obrany v kariérových kurzech 2014

- e) Vyhláška č. 217/2010 Sb., o stanovení kvalifikačních předpokladů pro služební zařazení vojáků z povolání
- f) Rozkaz MO č. 63/2015 u průběhu služby vojáku z povolání
- g) Rozkaz MO č. 2/2019 zásady tvorby systemizovaných míst
- h) Nařízení vlády č. 60/2015 o stanovení seznamu činností pro jednotlivé vojenské hodnosti
- i) Vševojsk 1-1 Povinnosti funkcionářů
- j) Výcvikový, studijní a zkušební řád, VeV-VA Vyškov
- k) Popis funkční náplně instruktora, VeV-VA

6.3.2 Polostrukturovaný rozhovor.

Polostrukturovaný rozhovor je nejčastější technikou využívanou v kvalitativním výzkumu a leží někde ve středu škály mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Polostrukturovaný rozhovor obsahuje již předem připravené otázky důsledně a systematicky směřující k identifikaci výzkumných témat pomocí příštích detailních odpovědí. Nejdůležitější částí je tzv. jádro rozhovoru, které je závazné a skládá se z témat a otázek, jež tazatel musí položit. Na jádro navazují doplňující témata a otázky, které rozšiřují původní záměr (Mišovič, 2019).

Pomocí uvedeného polostrukturovaného rozhovoru s příslušníky instruktorského sboru úseku kariérové přípravy poddůstojníků a praporčíků práce identifikuje problematiku oblasti přípravy instruktorů vyplývající z možného rozdílu mezi požadavky na instruktory jako vzdělavatele dospělých a samotným výkonem praxe.

Otázky do polostrukturovaného rozhovoru.

HVO1 Jak instruktoři přijímají svou roli vzdělavatele dospělých?

- 1) Na jakém systemizované místě a v jaké vojenské odbornosti jste sloužil před tím, než jste nastoupil na pozici instruktora kariérové přípravy?
- 2) Jaká jste měl osobní očekávání či případné obavy z nástupu na pozici instruktora kariérové přípravy?
- 3) Co pro vás znamená být instruktorem kariérové přípravy?
- 4) Jak dlouho hodláte setrvat na současné pozici instruktora kariérové přípravy?

- 5) Ve které z rolí vzdělavatele dospělých se cítíte nejlépe (velitel, instruktor, mentor, moderátor, facilitátor)?
- 6) Která z kompetencí lektora je pro vás nejdůležitější?

HVO2 Jaké jsou další vzdělávací potřeby instruktorů?

- 7) Jaké konkrétní oblasti profesního rozvoje by podle vás byly pro vaši lektorskou praxi nejpřínosnější?
- 8) U kterých výukových metod, strategií nebo přístupu k hodnocení, kterých cítíte, že potřebujete další podporu nebo školení?
- 9) Jak v současné době identifikujete své vlastní vzdělávací potřeby jako lektor?
- 10) Jak si představujete, že se vaše potřeby profesního rozvoje budou v příštích letech vyvíjet? Existují nějaké nové trendy nebo oblasti zájmu, které byste rádi studovali?
- 11) Jak byste přijal rozhodnutí o potřebě akademického vzdělání pro instruktory kariérového vzdělávání?

DVO1 Dokáží instruktoři dosahovat kvality výstupu učení, cílů?

- 12) Jaké problémy nebo nedostatky vnímáte ve svých současných znalostech nebo dovednostech, které byste chtěli řešit prostřednictvím profesního rozvoje?
- 13) Jak by podle vás řešení vašich vzdělávacích potřeb ovlivnilo efektivitu vaší výuky a výsledky posluchačů?
- 14) Jaká učební atmosféra je důležitá pro váš lektorský výkon?
- 15) Jak vnímáte a hodnotíte výsledky své výuky?
- 16) S jakými překážkami nebo problémy, se setkáváte při vzdělávání nebo při seberozvoji?

DVO2 jaké didaktické koncepty instruktoři používají?

- 17) Co si představujete pod pojmem pedagogická komunikace?
- 18) Kterou z didaktických metod využíváte nejčastěji?
- 19) Jak podporujete proces samostatného učení účastníků kurzu?
- 20) Který z uvedených přístupů instruktora je vám bližší? Tradiční či interaktivní přístup lektora k výuce?

6.4 Metoda výběru výzkumného vzorku

K provedení empirického výzkumu k získání odpovědi na výzkumné otázky byl vybrán vzorek příslušníků Úseku kariérové přípravy poddůstojníků a praporčíků. Jedná se o jednolitý prvek Odboru profesní přípravy, jež odpovídá za realizaci kariérového vzdělávání příslušníků poddůstojnického a praporčíckého sboru celé Armádě ČR. Jak je uvedeno v podkapitole č. 2.2.3 kariérové vzdělávání probíhá ve třech stupních úrovně kurzů.

S ohledem na teoretická doporučení Hendla (2016) byli do výzkumného vzorku vybíráni instruktoři při sběru dat a cílem bylo zahrnout všechny instruktory druhé úrovně, tedy praporčíckého kurzu. Prvotní záměr byl tedy provést s deseti instruktory praporčíckého kurzu. Ovšem vzhledem ke zvýšené fluktuaci personálu, jejich časovému vytížení a možnostem výzkumníka bylo nakonec do výzkumného vzorku zahrnuto pouze šest osob, ale z obou kurzů, tedy poddůstojnického a praporčíckého. Výzkumný vzorek tak zahrnuje jak zkušené instruktory, kteří pamatují vznik tohoto úseku, tak nově příchozí instruktory s roční praxí. Podle Hendla (2016) jedná o pokus výběru s maximální variací, který dovoluje širší variantu zkoumaného fenoménu.

Tabulka č. 1, Popis výzkumného vzorku kvalitativního výzkumu, zdroj: vlastní

Označení instruktora	Délka služby/roky	Délka praxe instruktora/roky	Kurz
I1	21	4	Poddůstojnický
I2	28	5	Základní praporčícký
I3	33	5	Základní praporčícký
I4	16	1	Poddůstojnický
I5	15	1,5	Poddůstojnický
I6	28	6	Poddůstojnický

6.5 Analýza rozhovorů

Samotný přepis textů byl proveden s využitím shrnujícího protokolu, s drobnou úpravou textu s účelem zvýšení srozumitelnosti při opravě chyb vzniklých při přepisu audiozáznamu a oprav hovorových nebo slangových výrazů. Po provedeném přepisu

nastupuje analýza textů pomocí zvolené metody otevřeného kódování, Pokud jde o kódování textu z polostrukturovaných rozhovorů, lze použít několik metod. Otevřené kódování spočívá v identifikaci a označení opakujících se témat, vzorců nebo tematických okruhů v odpovědích z rozhovorů. Pomocí ní lze vytvořit kódovací rámec s předem definovanými tématy nebo vytvářet kódy v průběhu procházení dat. Kódy lze přiřadit segmentům textu, které se vztahují ke konkrétním tématům nebo pojmům (Švaříček, Šedřová, 2014).

Srovnávací analýza porovnává odpovědi jednotlivých účastníků. Pomáhá identifikovat podobnosti a rozdíly ve zkušenostech, perspektivách nebo tématech. Tato metoda může být užitečná při zkoumání rozdílů ve vzdělávacích potřebách nebo problémech u různých lektorů.

Použití otevřeného kódování umožňuje identifikovat a kategorizovat opakující se témata a vzorce související se výzkumnými otázkami. Tato metoda pomůže získat komplexní porozumění různým dimenzím a aspektům, které vyplynou z rozhovorů. Při použití otevřeného kódování rozhovorů lze postupovat dle zásad uvedených v (Strauss, Corbin, 1999) následovně:

1) Seznámení se s daty:

Přečíst nebo si poslechnout přepisy rozhovorů vícekrát k ponoření do obsahu a k získání hlubšího porozumění odpovědím účastníků.

2) Vytvoření prvotních kódů:

Při procházení generovat počáteční kódy, které zachycují různé aspekty vzdělávacích potřeb zmíněných účastníky. Mohly by to být kódy jako "preferenze profesního rozvoje", "zjištěné mezery ve znalostech/dovednostech", "problémy, kterým čelíte při výuce", "touha po podpoře/zdrojích" atd.

3) Uspořádání kódů do jednotlivých témat:

Mezi kódy vyhledat vzorce a souvislosti. Seskupit podobné kódy do širších témat nebo kategorií. Například, jako jsou "potřeby specifické pro daný předmět" nebo "výukové přístupy".

4) Zpřesňování a revize kódů:

Průběžně zpřesňovat kódovací schéma tím, že se opakovaně vrací k údajům, to dovoluje slučovat podobné kódy, rozdělit příliš široké kódy nebo vytvořit kódy nové.

5) Aplikace kódovacího schéma na celý soubor dat:

Procházet celý soubor dat a přiřadit příslušné kódy k odpovídajícím segmentům textu. Tento proces může zahrnovat označování nebo zvýrazňování konkrétních částí přepisů.

6) Provedení revize a analýzy kódovaných dat:

Po dokončení kódování se kódované segmenty prochází v rámci každého tématu. Hledají se vzorce, trendy a rozdíly ve vzdělávacích potřebách identifikovaných účastníků. Analyzují se vztahy mezi jednotlivými tématy a vyvozují závěry na základě kódovaných dat.

6.6 Nejistoty a rizika výzkumu

Otázka přístupu k účastníkům výzkumu nebude není pro tuto práci nijak zásadní, autor práce je součástí zkoumaného prostředí. Co však může být zavádějící je samotná role autora, který je součástí zkoumaného prostředí, což se může negativně projevit v dotazování (Strauss, Corbin, 1999). Další problematičností může být povaha objektivity při vedení výzkumu ve známém prostředí. Z pohledu fenomenologie je určitá reflexe osobní zkušeností výhodou, která dovoluje lépe analyzovat vztahy mezi jednotlivými tématy, ale je rizikovým faktorem při výzkumu. K udržení objektivity je nezbytné dodržet princip transparentnosti provedeného výzkumu. (Hendl, 2016)

V etické rovině práce nezjišťuje informace soukromé povahy, účast na rozhovorech je podmíněna informovaností a na dobrovolném souhlasu s účastí. Přesto práce anonymizuje jednotlivé respondenty, protože se práce může potkat s neochotou sdílet negativní zkušenosti nebo osobní názory na reálný stav zkoumané problematiky. Anonymizace dat je též zárukou, která poskytuje respondentům akademickou svobodu k volnému vyjadřování svých myšlenek a názorů.

7. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ OBSAHOVÉ ANALÝZY DOKUMENTŮ

Poslední částí analýzy dokumentů je interpretace dokumentů zaměřená na nalezení odpovědí k uvedeným otázkám pro analýzu dokumentů (Hendl, 2016). Analyzované výstupy analýzy jsou prezentovány v přirozením jazyce redukováném právě a pouze na popis zjištěných informací, které pomohou s vytvořením základního obrazu instruktora kariérové přípravy.

7.1 Co je povahou práce instruktora?

Je jedním ze základních strategických dokumentů, který vznikl v roce 1995 a následně v roce 2011 je nová Bílá kniha o obraně. **Bílá kniha o obraně (BKO) z roku 2011** vychází z principů a zadání Programového prohlášení vlády ČR. Jedná se o koncepční rámec, který definuje a zdůvodňuje roli a funkce Ozbrojených sil ČR a definuje kritéria a směry rozvoje schopností včetně rozpočtových rámců.

Uvedená BKO odpovídá, že rolí poddůstojníků a praporčíků jsou klíčové role ve funkcích instruktorů výcviku. U poddůstojníků se jedná o základní instruktorské pozice, u praporčíků se jedná o vyšší instruktorské pozice ve výcviku podřízených. (Bílá kniha o obraně, 2011)

Přestože tento strategický dokument nedefinuje konkrétní kompetence instruktorů, jiným způsobem uvádí, jaké kvality by měli vybraní vojáci mít, aby naplnili uvedená slova.

“Rozhodující roli ve výcviku mají instruktoři.

Je zřejmé, že tento koncepční dokument zmiňuje pouze odborné a osobnostní kvality vojáků, kteří se mohou stát instruktory výcviku. Tedy dosahování senzomotorických cílů.

Vládní dokument **Nařízení vlády č. 60/2015** o stanovení seznamu činností pro jednotlivé vojenské hodnosti definuje výkon funkcí takto:

„Pro vojenskou hodnost rotmistr stanovuje dle písmene m) vykonávání a plnění odborných úkolů v oblasti výcviku (mladší instruktor),

Pro vojenskou hodnost nadrotmistr dle písmene k) v bodě 1. stanovuje samostatné vykonávání a plnění odborných úkolů v oblasti výcviku (instruktor),

Pro vojenskou hodnost praporčík dle písmene c) stanovuje komplexní vykonávání a plnění odborných úkolů v oblasti výcviku (starší instruktor),

Pro vojenskou hodnost nadpraporčík stanovuje dle písmene:

i) v bodě 2. vykonávání a plnění vysoce specializovaných odborných úkolů v oblasti výcviku (vedoucí starší instruktor-specialista)“

Rozkaz Ministra obrany č. 2/2019 definuje v jednom případě instruktora – specialistu:

„...na kterého klade požadavek na výkon specifické, popř. úzce zaměřené odborné činnosti.“

Předpis Vševojsk 1-1 Povinnosti určených funkcionářů stanovuje povinnosti jednotlivých velitelů od velitele operačního velitelství až po velitele nejmenších jednotek (družstva, osádky, obsluhy, pracoviště) a vybraných odborných služebních míst. Všeobecné povinnosti a odpovědnost velitele a jeho vlastnosti jsou stanoveny v ZVŘ Zákl-1, Základní řád ozbrojených sil České republiky.

Nabyl platnosti 1. 3. 2021. Ve svém článku č. 36 uvádí povinnosti náčelníka kurzu/úseku/skupiny/centru VeV-VA Vyškov. Stanovuje vztah služební nadřízenosti. Stanovuje výkon funkce a odpovědnost za:

- a) Řízení a velení kurzu (úseku),*
- b) Vyjmenovává povinnosti spojené s péčí o personál*
- c) Uvádí kontrolní povinnosti zejména ve vztahu k odborné připravenosti podřízených a svěženému materiálu.*

Publikace 70-01-01 Příprava příslušníků v Armádě ČR, harmonizuje obsah, metody a formy přípravy se standardy NATO v podmínkách profesionální armády. Podepsal ji NGŠ AČR v roce 2007.

Je závazná pro všechny velitele a příslušníky štábů na všech úrovních velení a vojenským školám. Přináší optimalizované postupy v přípravě příslušníků AČR k naplnění politických a vojenských ambicí ČR. Příprava příslušníků AČR představuje

proces zahrnující výchovu, vzdělávání a výcvik a tvoří jeden z hlavních prostředků dosahování požadovaných operačních schopností armády. Zahrnuje v sobě individuální a kolektivní formy přípravy a strukturálně je členěna na přípravu jednotlivců, velitelů, příslušníků štábů a jednotek. Definiuje požadavky na instruktory výcviku

„hlavním posláním instruktorů je realizace programů přípravy promyšleným, atraktivním a vysoce efektivním výcvikem.“

Příprava personálu resortu MO ČR v kariérových kurzech. Jedná se o normativní dokument doplňující **Koncepci přípravy personálu v resortu MO ČR 2019** se zaměřením na kariérové kurzy. U vyššího praporčického kurzu upravuje formu výuky rozdělením účastníků kurzu, vzhledem k počtu, do seminárních skupin po 10 až 15 praporčících.

*„vedení seminární skupina **mentorem**, který řídí semináře a cvičení a provází účastníky studiem.“*

Publikace 70-01-01 Příprava příslušníků AČR nastavuje úroveň služební komunikace. Základní návyky pořadového vystupování a vojenské zdvořilosti získávají vojáci nejen v průběhu plánovaných zaměstnání, ale i při služebním styku s instruktory a důstojníky.

„instruktor musí vyžadovat přesné plnění úkolů výcviku od podřízených a současně být příkladem v odpovědném přístupu k výcviku a jeho provádění. Instruktor musí učit podřízené to, co budou potřebovat v boji, být zodpovědný nejen za přípravu vojáků, ale také za péči o ně, za znalost jejich osobních předností a nedostatků. Přitom je důležité, aby instruktor přihlížel při výcviku k fyzické a duševní úrovni vojáků, k tělesným a psychickým zvláštnostem každého jednotlivce. To znamená, že instruktor je povinen znát každého příslušníka své jednotky. Povinností instruktorů je vytvářet takové podmínky, aby i přes určitou míru rizika byl výcvik co nejbezpečnější. Náročnost instruktora nesmí být zaměřena jenom k podřízeným, ale také k sobě samému, aby měl požadovanou úroveň vědomostí a dovedností pro objektivní hodnocení podřízených. Instruktor se musí snažit povzbudit zdravou soutěživost jednotlivců a využít ji ke zkvalitnění výsledků výcviku.“

Výcvikový, studijní a zkušební řád Velitelství výcviku a Vojenské akademie je řídicím dokumentem všech vzdělávacích aktivit u Velitelství výcviku a Vojenské akademie, jako prvku součásti systému přípravy v AČR. Definiuje základní povinnosti směrem k řízení vzdělávacích aktivit. Schvaluje jej velitel vojenské akademie a poslední je z června 2021.

„Vyučující – je osoba pověřená garantem vzdělávací a výcvikové aktivity k realizaci výuky nebo výcviku. Vyučující jsou stanoveni v rozvrzích zaměstnání a jsou zpravidla vyčleňováni z řad učitelů a instruktorů VeV-VA. Na výuce a výcviku se mohou podílet i ostatní příslušníci VeV-VA, resortu MO, zahraničních armád, složek IZS ČR a případně i civilní externisté.

Vedoucí lektor/instruktor – je osoba pověřená garantem vzdělávací a výcvikové aktivity k realizaci zabezpečení posluchačů v průběhu kurzu a administrativy spojené s přítomností posluchačů u VeV-VA (organizace rozvodů do zaměstnání, řešení žádostí a stížností atd.).

Vedoucí lektor je zpravidla určován pro jednu skupinu (čtu) posluchačů. Posluchači kurzu jsou povinni se řídit pokyny stanoveného vedoucího lektora/instruktora. Lektor/instruktor – je osoba pověřená vedením výuky zaměřené na praxi. Práva a povinnosti stanovuje vždy velitel VeV-VA na základě odborného požadavku gestora kurzu v Popisu služební činnosti vojáka.“

Popis služební činnosti vojáka u Velitelství výcviku a Vojenské akademie je výsledným dokumentem definující povinnosti a úkoly každému jednotlivému vojákovu na jeho systemizovaném místě. Schvaluje a vydává ho vojákovu velitel útvaru při prvním nástupu do uvedené na uvedenou pozici. Obsahuje charakterizaci služební činnosti a definuje úkoly, které na funkci plní.

„Charakter služební činnosti staršího instruktora:

- ❖ *Komplexní vykonávání a plnění odborných úkolů v oblasti výcviku. V podřízenosti náčelníka kurzu plní tyto úkoly:*
- ❖ *Provádí a zabezpečuje teoretickou a praktickou výuku své odbornosti a podílí se na modernizaci a údržbě učebních fondů a pomůcek.*
- ❖ *Zpracovává požadavky na výuku*
- ❖ *Pravidelně vyhodnocuje znalosti a dovednosti účastníků vzdělávání*
- ❖ *Vede účastníky při závěrečných pracích*

- ❖ *Poskytuje odbornou pomoc v rámci samostudia a konzultací*
- ❖ *Vede nutnou administrativu*

Charakter služební činnosti vedoucího staršího instruktora – specialisty

- ❖ *Samostatně vykonává a plní specializované odborné úkoly v oblasti výuky a výcviku. V době nepřítomnosti zastupuje náčelníka kurzu.*

Plní tyto úkoly:

- ❖ *Provádí a zabezpečuje teoretickou a praktickou výuku své odbornosti a podílí se na modernizaci a údržbě učebních fondů a pomůcek.*
- ❖ *Zpracovává požadavky na zabezpečení výuky*
- ❖ *Podílí se na zpracování plánovací a výcvikové dokumentace úseku kariérové přípravy*
- ❖ *Pravidelně vyhodnocuje znalosti a dovednosti účastníků vzdělávání*
- ❖ *Poskytuje odbornou pomoc účastníkům v době samostudia konzultací*
- ❖ *Vede účastníky během závěrečných prací*
- ❖ *Efektivně využívá prostředků vyčleněných pro výcvik při dodržení norem a limitů*
- ❖ *Vede nutnou administrativu“*

7.2 Jaké jsou požadavky instruktorský sboru kariérové přípravy?

Odpověď na požadavky na instruktora nalezneme v **Koncepci přípravy personálu MO ČR 2019**. Jedná se o další koncepční dokument z úrovně Ministerstva obrany, který se zabývá procesem přípravy. Tento dokument obsah práce instruktora definuje takto:

„Ve větší míře je důraz kladen na zvyšování kvalifikace lektorů a instruktorů.“

Z toho lze pouze odvozovat, dojde k definování nových požadavků na další zvyšování kvalifikace k zajištění požadované kvality a úrovně vzdělávání.

Bílá kniha o obraně (BKO) z roku 2011 vychází z principů a zadání Programového prohlášení vlády ČR. Jedná se o koncepční rámec, který definuje a zdůvodňuje roli

„Vybírají se z nejlepších, nejzkušenějších a osobnostně vyzrálých poddůstojníků a praporčíků od jednotek druhů vojsk, služeb a ze specialistů na zbraňové, komunikační a informační systémy. Po dobu výkonu funkce instruktora, která

je časově omezena, jsou jim přiznány zvláštní motivační výhody.”(Bílá kniha o obraně, 2011)

Je zřejmé, že tento koncepční dokument zmiňuje pouze odborné a osobnostní kvality vojáků, kteří se mohou stát instruktory. Nezmiňuje vůbec žádné kompetence směrem ke vzdělávání. S ohledem na motivaci. Kniha popisuje tvorbu motivačního nástroje, který podpoří odborný růst specialistů, zavedením třídností, certifikací a atestací.

Vyhláška č. 217/2010 Sb., o stanovení kvalifikačních předpokladů pro služební zařazení vojáků z povolání, ve znění pozdějších předpisů.

„§ 1 Kvalifikační předpoklady

(1) Kvalifikačním předpokladem je vzdělání stanovené pro výkon služby v příslušném služebním zařazení.

(2) Pro výkon služby v příslušném služebním zařazení se stanoví toto minimální dosažené vzdělání v hodnotném sboru:

c) praporčící – střední vzdělání s maturitní zkouškou...“

Tímto dokumentem je v AČR položen teoretický základ k tomu, že u příslušníků praporčického sboru je kvalifikačním předpokladem úspěšně složená maturitní zkouška, což je základní kvalifikace dosažená ve školském systému vzdělávání.

Rozkaz Ministra obrany č. 2/2019 definuje v jednom případě instruktora – specialistu a klade na něj požadavek:

„...specializovaného odborníka, který splňuje zvýšené nároky na stanovené vstupní kvalifikační předpoklady a požadavky specializace ve své odborné praxi.“

Kvalifikačním předpokladem je maturita. V současném systému kvalifikačních předpokladů a požadavků není žádný zvýšený nárok na tento předpoklad vyžadován.

Publikace 70-01-01 Příprava příslušníků v Armádě ČR, harmonizuje obsah, metody a formy přípravy se standardy NATO v podmínkách profesionální armády. Podepsal ji NGŠ AČR v roce 2007. Popisuje vlastnosti instruktora, který musí být:

podřízeným vzorem v odborné a fyzické připravenosti, v dovedném velení, v plnění úkolů a povinností, ve vojenském vystupování, jednání a chování ve vojenském prostředí i na veřejnosti. K vojákům náročný, musí je umět motivovat, nadchnout, povzbuzovat a pomáhat jim; • odpovědný ve vztahu k

plnění úkolů a povinností, iniciativní, schopný převzít odpovědnost za rozhodnutí směřující k naplnění základního cíle zabezpečení dobře vycvičených a motivovaných vojáků v souladu s požadavky armády.

Tento **rozkaz Ministra obrany č. 63/2015 o průběhu služby vojáka z povolání** upravuje některá ustanovení zákona č. 221/1999 Sb. o vojácích z povolání s ohledem na druh služebního zařazení. Vojáci se připravují na výkon služby dle jednotlivého zařazení.

V čl. 3 uvedeného RMO je uvedeno, jak se stanovuje rozhodná doba podle služebního zařazení.

„Uchazeči, který se nebude připravovat v základní přípravě ani studiem, se doba trvání služebního poměru stanoví podle rozhodné doby v závislosti na druhu služebního zařazení, na které bude uchazeč služebně zařazen, takto:“

Tabulka č. 2, Druhy služebních zařazení dle rozhodné doby, zdroj: RMO 63/2015

Druhy služebních zařazení	Rozhodná doba (v rocích)
Základní služební zařazení	4
Velitelská služební zařazení	4
Štábní služební zařazení	5
Služební zařazení specialistů	7

7.3 Jaké metody a formy používá instruktor?

Příprava personálu resortu MO ČR v kariérových kurzech. Jedná se o normativní dokument doplňující **Koncepci přípravy personálu v resortu MO ČR 2019** se zaměřením na kariérové kurzy. Nastavuje východiska přípravy ve vojenských kariérových kurzech v resortu MO ČR. Koncepční dokument "Příprava personálu resortu Ministerstva obrany ve vojenských kariérových kurzech" byl schválen ministrem obrany dne 4. července 2014.

Dokument v roce 2014 identifikoval nedostatky systému vzdělávání a nastavoval nové principy, které jsou v platnosti od roku 20107.

„Definuje metody pro instruktory k vedení zaměstnání. Jako základní metody jsou používány přednáška, seminář, výklad, ukázka, nácvik a cvičení.

U kombinované formy studia obdrží účastníci písemné pokyny ke studiu obsahující uvedení do problematiky, učební cíle, požadavky a studijní literaturu.“

Dílčí závěr obsahové analýzy dokumentů

Cílem obsahové analýzy bylo najít odpovědi na otázky:

Co je povahou práce instruktora?

Jaké jsou požadavky na příslušníky instruktorského sboru kariérové přípravy?

Jaké metody a formy používá?

Z uvedené analýzy vyplývá, že nejslaběji popsanou je oblast používání metod a forem, kde jsou uvedeny ty základní sdělovací metody.

Přestože se v dokumentech často objevují vize o kvalitní přípravě a zvyšování kvalifikace, nenarazil jsem při analýze na žádný konkrétnější popis, jak by takové zvyšování kvalifikace mělo vypadat po obsahové stránce. Přestože Armáda ČR má vzdělávací soustavu škol a školících zařízení, žádné z nich nenabízí ucelenou vzdělávací aktivitu zaměřenou na přípravu vzdělavatele dospělých. Lze se tedy domnívat, že případné rozšiřování požadované kvalifikace probíhá skrze možnou dohodu o rozšíření vzdělání, nebo individuální přípravou instruktora ve volném čase. Z odpovědí na první otázku vyplývá, že všechny strategické dokumenty, a i vládní nařízení primárně řadí instruktora do oblasti výcviku spojených se získáváním dovedností k zabezpečování bojové připravenosti. První dokument, který svým popisem naplňuje více roli vzdělavatele dospělých je Publikace 70-01-01 Příprava příslušníků AČR, která ve svém popisu instruktora používá termíny jako péče o vojáky, motivace, vedení, ke kterým je již třeba specifických kompetencí vzdělavatele dospělých.

V odpovědích na otázku sledující požadavky na instruktory též nenajdeme moc konkrétních informací, a proto požadavky uvozujeme z popisu činností, které jsou vyžadovány. Koncepce výstavby Armády hovoří o zvyšování kvalifikace, ale neudává, které konkrétní kompetence má na mysli. Z uvedené charakteristiky v BKO, jako je nejlepší voják, z nejzkušenější a osobnostně vyzrálý voják se v prostředí AČR stává měřitelným na základě kritérií uvedených v osobním spise vojáka, který sleduje počet

bodů z výročního hodnocení výkonu vojáka, které je prováděno slovně i číselně. Tedy hodnocený voják může dosáhnout několika stupňů hodnocení, vyhovující, dobrý, velmi dobrý a výtečný (vyhláška MO ČR č. 189/2015). Můžeme instruktory by se tedy měli stávat pouze vojáci dosahující výtečného hodnocení.

Zkušenost lze měřit na základě délky služby a úrovní na které se nachází systemizovaná pozice na které se voják nachází při výběru do na pozici instruktora. Nepsaným pravidlem je doporučení, že mají být vybírání vojáci z pozic vedoucích a vrchních praporčíků, kteří jsou považováni za nejzkušenější vojáky, a proto plní role poradců velitelů na všech úrovních velení AČR Stejně tak lze zkušenost odvozovat od dosažené vojenské hodnosti, kde nejnižší hodnost pro instruktora kariérové přípravy je nadrotmistr. Stejně tak můžeme definovat, že zkušený voják, je odborníkem ve své vojenské odbornosti, ve které získal mnoho zkušeností díky délce služby, ale nemusí mít zkušenosti a kvalifikaci například v andragogické didaktice.

V otázce metod jsou zkoumané dokumenty nejstručnější. Až dokument Příprava personálu v resortu MO ČR v kariérových kurzech definuje metody a formy, které jsou používány v jednotlivých kariérových kurzech, které instruktoři vedou. Jedná se o základní a tradiční sdělovací metody, které musí instruktor zvládnout. Zkoumaná Publikace 70-01-01 Příprava příslušníků AČR potom tyto jednotlivé metody popisuje, jako kuchařka, a nabízí návod, jak takové zaměstnání připravit a řídit.

Osobnostní vyzrállost není nikde konkrétně uvedena. Můžeme předjímat, že má jít o dospělého člověka s nějakou úrovní životních zkušeností, měl by naplňovat slova přísahy a dodržovat morální hodnoty a kodex vojáka, profesionála.

Drobnou zajímavostí je informace v BKO o vzniku motivačního nástroje, který v praxi nebyl dosud realizován.

8. INTERPRETACE ÚDAJŮ A SOUVISLOSTI S VÝZKUMNOU OTÁZKOU

V této části práce je uveden výsledek fenomenologické interpretace zkoumaných jevů, kterými jsou osobní zkušenosti jednotlivých respondentů v souvislosti s výzkumnými otázkami. Pomocí otevřeného kódování byl analyzován přepis rozhovorů a selektivním přístupem analýzy textu byly identifikovány základní témata, která zde jsou interpretována do jednotlivých podkapitol s použitou citací odpovědi jednotlivých respondentů. Citace jsou označeny kódem respondenta a časem záznamu, který identifikuje text v transkripci rozhovoru.

8.1 Reflexe vlastní zkušenosti

Již několik let jsem součástí profesní skupiny, která se v prostředí Armády České republiky zabývá profesní přípravou jejích příslušníků. Konkrétně, se v pozici vedoucího staršího instruktora podílím na tvorbě a realizaci jednotlivých kariérových kurzů, které jsou nezbytným požadavkem pro postup vojáka v jeho kariéře. V současné době se kromě výuky v hodinách zabývám i samotnou tvorbou a řízením jednotlivých kurzů. Pro mou práci je klíčové naplňování cílů vzdělávací aktivity. Na první pohled by nezúčastněný pozorovatel mohl říci, že je to snadný úkol. Při klasické představě frontální výuky s přednáškou či výkladem, přeci nemůže být složité předat zkušenosti, nebo naučit posluchače nějaké dovednosti. Ovšem opak je pravdou. Při této činnosti jsem si mnohokrát uvědomil pravdivost slov, která jsou připisována Sokratovi (Platón, [1914]), jenž svými slovy „vím, že nic nevím.“, nebo jejich obměnou „čím více toho vím, tím více vím, že nic nevím.“ vyjádřil nekonečnost vědění. Postupné objevování pedagogické didaktiky a andragogických principů nakonec stálo za rozhodnutím studovat problematiku vzdělávání dospělých. Očekávám, že nově získané znalosti mi pomohou odpovědět na otázku, jak poznám, že jsem dosáhl cíle? Dosáhl jsem cíle v požadované kvalitě? Co je to vlastně kvalita? Jaké jsou faktory zajištění kvality v procesu vzdělávání dospělých? Jak je v odborné literatuře uvedeno, problematika dosahování kvality ve vzdělávacím procesu je stále aktuálním tématem. Kvalita je dodnes chápána jako splnění požadované úrovně, nebo překročení požadavků zadavatelů vzdělávání. Tedy jinými slovy naplnění cílů a výsledků, kterých bylo dosaženo při vzdělávání. Dosahování kvality je podmíněno přítomností mnoha faktorů

podílejících se na procesu vzdělávání dospělých. Mezi tyto faktory můžeme například zařadit: existenci vzdělávacích koncepcí či strategií, motivací účastníků vzdělávání, schopnost identifikace vzdělávacích potřeb, kvalitou akreditace vzdělávacích programů, výběrem forem a metod, zvoleným přístupem ke vzdělávání, hodnocením a schopností inovace. V neposlední řadě sem také samozřejmě patří kvalifikace vzdělavatelů a jejich výběr a příprava. Tvorba definičního modelu. Fenomén. Jednotlivé postoje instruktorů k těmto fenoménům s ohledem na výsledky obsahové analýzy.

8.2 Kategorie šetření

Výsledkem otevřeného kódování a selektivního přístupu při analýze textu jednotlivých rozhovorů byly kódy sdružovány do jednotlivých celků a ty nakonec vytvořily jednotlivé kategorie, které jsou zde interpretovány:

- a) Motivace k výběru funkce instruktora
- b) Úroveň a podoba přípravy k výkonu funkce instruktora
- c) Vnímání role vzdělavatele dospělých
- d) Preferované role a přístupy k výuce
- e) Vnímání důležitosti jednotlivých kompetencí a metod
- f) Vztah k vlastním vzdělávací potřebám

8.2.1 Motivace k výběru pozice instruktora

Z teoretické části práce vyplývá, že pozice lektora ve vzdělávání dospělých vyžaduje odborné, metodické a sociální kompetence stejně jakou určitou kvalifikaci s určitými znalostmi z oborů psychologie, andragogika, rétorika apod., současně z předvýzkumu formou analýzy strategických a řídicích dokumentů AČR je zřejmé, že do těchto pozic jsou určeni příslušníci praporčického sboru, kteří zastávají funkce instruktorů výcviku, a do této pozice jsou v souladu s interními dokumenty Armády ČR vybíráni ti nejlepší vojáci, se zkušenostmi a výtečným morálním charakterem. Při vzniku Úseku kariérové přípravy poddůstojníků a praporčíku bylo nastaveno pravidlo, které mělo zabezpečit, že do těchto pozic budou nastupovat připravení vojáci, jak definují zmiňované dokumenty. Prostředí Armády ČR je specifické svým systémem kariéerního řádu, který vybírá vojáky a v zájmu Armády je povyšuje ve funkci nebo v hodnosti. Nastaveným procesem Armáda vybírá i instruktory pro své výcvikové a školicí zařízení a centra. Tedy může se jednat o nástup do funkce na základě motivace vnitřní či vnější. Důležité

pro systém přípravy je to, aby byla dodržena kvalita personálu definovaná v dokumentech Armády.

Proto byly respondenty probírány zkušenosti z předchozích pozic a druh motivace, která je k této pozici přivedla. Z rozhovorů s respondenty vyplývá, že jednotlivé motivy se různí. Celkem čtyři respondenti ze sedmi respondentů uvedli, že se rozhodovali na základě své vnitřní motivace. Zajímavé na tom je, že pouze tři uvádí, že službu v roli instruktora vnímali jako výzvu a smysl svého dalšího působení. Respondent I6 uvedl: *„Myslím si, že je to nejvíc, co může člověk zastávat v našich hodnostech, protože v tom je to, že můžeš předat něco, co sám umíš a pak, u mě to souvisí jako s hrdostí.“* (01:44, I6) S podobnou motivací na pozici nastupoval i respondent I4 na, který uvedl: *„...z náplně práce, to vůbec ne, tak to jsem pochyby neměl, protože věřím ve své dovednosti pedagogické, a já si myslím, že pedagogické vlohy mám, ještě k tomu jsem je podpořil v rámci volného času studiem vysoké školy, takže jsem se toho nebál. Na tohle jsem se, musím přiznat, dokonce těšil.“* (03:58, I4). Podobně odpověděl i respondent I1, který motivaci popsal takto: *„bylo to mé samostatné rozhodnutí, já už to dělám dlouho, dělal jsem to, i když jsem kdysi sloužil v Přáslavicích, tam jsem učil 8 let přímo a baví mě to, baví mě učit mladé lidi, lidi, co vstoupili do armády, proto jsem byl i na základní přípravě.“* (01:32, I1). U dalších dvou respondentů nástup na pozici instruktora Vojenské akademie nabízel možnost řešení jejich tehdejší situace. Jak uvedl respondent I2, jednalo se o řešení negativních mezilidských vztahů na pracovišti, I2 k tomu uvedl: *„...ono, bych musel předeslat, proč jsem sem vlastně šel? Je v tom možná až naturdo...je to důvod, to řekl, odejdi z té funkce vrchního praporčíka. Můžu být otevřený? Z důvodu neshod právě s mým velitelem útvaru, který neprosazoval stejné principy spolupráce s těmi lidmi, nebo tu personální práci. No, byla to záchrana tady na kariérovce.“* (03:00, I2). Respondent I5 k motivaci výběru této pozice uvádí: *„kvůli rodinným záležitostem, protože jsem z Kroměříže, tak jsem dojížděl 250 km každý týden tam a zpátky, dvoje bydlení a tak dále. Takže jsem se chtěl přiblížit blíže ke Kroměříži a rodině, což mi vyhovuje každodenní dojíždění, a mohl jsem vlastně dělat, dá se říci v práci s lidmi, kterou jsem dělal v Jindřichově Hradci“* (02:13, I5) následně doplnil *„...vlastní moje rozhodnutí, jak kdyby v rámci rodinného zázemí...“* (02:33, I5).

Z uvedených rozhovorů je zřejmé, že většinově na pozice instruktorů nastupují motivovaní lidé, častokrát se zkušenostmi z výcviku, jak funkci definují interní

předpisy a v některých případech i kvalifikačně připraveni ke vzdělávání dospělých. Z uvedených výpovědí také vyplývá, že se jedná o samostatné rozhodování vojáků, řešící tak svou kariéru než plánovité vyhledávání nejlepších vojáků, se širokým rozhledem a dlouholetou zkušeností, jak definuje BKO a interní dokumenty v kapitole 7.2.

8.2.2 Úroveň a podoba přípravy k výkonu funkce instruktora

V teoretické části jsou několikrát popisovány kompetence vzdělavatelů dospělých, lektorů, které jsou vyžadovány v oblasti vzdělávání dospělých. S ohledem na efektivitu vedení vzdělávacích aktivit a dosahování cílů, je důležité, aby instruktoři vybráni nebo nastupující na pozice instruktorů kariérové přípravy u Vojenské akademie nastupovali nejen odborně, ale i rétoricky a metodicky připraveni. Většina vojáků v praporčických hodnostech má pouze středoškolské vzdělání a systém personálního řízení nepředpokládá, že by vojáci v těchto hodnostech měli vysokoškolské vzdělání. Ani v případě těchto instruktorských pozic systém personálního řízení neřeší didaktické či metodické kompetence u nastupujících instruktorů. V diskusi na tohle téma práce zkoumala, jaké očekávání měli jednotliví instruktoři při nástupu na pozici instruktora a jaký druh výcviku před nástupem absolvovali. V tomto případě 2 respondenti uvedli, že před nástupem do funkce instruktora kariérové přípravy u Vojenské akademie neabsolvovali kurz zaměřený na vedení hodiny, ale zbytek respondentů uvedl, že žádnou takovou přípravu neabsolvovali. Respondenti I1 a I5 uvedli, že před nástupem na funkci instruktora prošli kurzem a popisují to takto, I1 uvádí: *„Připravoval, na všechno se připravuji, i na KZP⁵ jsem se připravoval, ale tam se učilo strašně moc jakoby předmětů... Tady je to specifické, a je toho i víc. Mě to vyhovuje, že se člověk připravuje na jeden či dva předměty, někdy na tři, ale připravuje se do hloubky a má na tu přípravu, dá se říci více času...metodika vedení dá se říci taky. Zjišťoval jsem, jak se to vede, co je tam potřeba. Zeptal jsem se i těch lidí, co to vedli před tím, byl jsem za nimi, sháněl jsem metodické listy. Z jakých publikací čerpali? Jak se na to připravovali, na tu výuku. Tak všeobecně, abych věděl, sháněl jsem materiál, z více jakoby materiálů...splňuji, byl mi nabídnut na KZP. Já mám všechno, splňuji, ale už jsem si to dělal vlastně na tom KZP, to znamená u vás je vlastně kurz dvoutýdenní, kde byly dvě zkoušky, ta první zkouška byla dvacetiminutová a druhá čtyřicetiminutová, toto jsem si vzpomněl, tak svým způsobem, jsem měl všechno*

⁵ Zkratka označující Kurz základní přípravy

splněné“ (02:31, I1, 03:09 I1, 03:58, I1) Z podání I1 je trochu evidentní, že v první řadě měl namysli individuální přípravu, proto popisoval, jak se on sám připravoval, když nastoupil na kariérovou přípravu, než si vzpomněl, že vlastně absolvoval tehdy pilotní kurz instruktory. Respondent I5 uvedl, toto: „obavu jsem spíš neměl, já mám rád nové výzvy, a tady jsem viděl, jak se to dělá, jak je nastavený systém (...) velký rozdíl jsem v tom neviděl, pro mě bylo plus, že mohu předávat ty zkušenosti vojákům co je využívají.“...Instruktorský kurz jsem dělal až během základní přípravy. Teď nevím přesně rok, ale myslím, že to bylo 2019 nebo 2020, že jsme procházeli instruktorským kurzem. Samozřejmě kurzy mám už za sebou nějaký ostatní, ale bojový kurzy.“ (04:19, I5, 04:53, I5) I zde u respondenta I5 je zřetelná snaha prokázat, že má mnoho kurzů, že na svou přípravu myslí, i v tomto případě se jednalo o absolventa instruktorského kurzu. Respondent I2 podobný kurz neabsolvoval u nás, ale kdysi dávno podobný v zahraničí, sám k tomu řekl: „já myslím, že každý má obavy. Přestože jsem sloužil v zahraničí, byl jsem v kontaktu s cizími státními příslušníky, přesto jsem z toho měl respekt. Protože ano, můžeš si myslet, že když ses vrátil odněkud, že už jsi hrdina. Ovšem, když potom člověk vidí, nehledě na věkové složení těch posluchačů, tak už mu trochu zatrne, protože nikdo nikdy neví, co ten dotyčný zná, když mají tři, čtyři roky v armádě a já mám dvacet, někdy člověk neví, čím ho může obecnost překvapit“ (03:00 I2). Také respondenti I3, I4 a I6 instruktorský kurz neabsolvovali a postupně k očekáváním uvedli své, první I3: „Tak samozřejmě, byla to veliká změna pro mě. Přeci jenom logistika versus starší instruktor je trošičku rozdíl. Takže obavy, obavy určitě byly...specifikovat? To bylo, asi nevím, všeobecně jako nové místo, jiný kolektiv...ne stát před lidmi? Ne, to jsem, že jo během kariéry zažíval normálně, takže v tom problém nějak nebyl...hm...nevím povahy, prostě jiná práce.“ (01:37 I3, 02:08, I3, 02:42, I3). Respondent I4 v rozhovoru, zda prošel nějakou přípravou, uvedl: „...ne, ne. Nic takového.“ (04:25, I4). Respondent I6 se v minulosti stal instruktorem bez přípravy a k obavám se vyjádřil takto: „No, nikdy jsem netušil, než jsem poprvé stál před těmi posluchači, jak je těžké, jakože učit. Protože, na tom pracuji, jako při předešlém zaměstnání, jsem učil vojáky, co jsem znal, jsou to moji kamarádi, nebo známí, s kterými jsem se setkal na cvičeních a v kasárnách, tak to jsou takoví osobní a najednou jsem stál proti lidem z celé armády, které jsem nikdy neviděl a oni ve mně viděli jakoby autoritu, která jim něco dá, nějakou vědomost, nebo znalost, kterou oni nemají. To bylo pro mě pár měsíců určitě velice svazující.“ (03:47, I6). Z rozhovorů je zřejmé, že bez přípravy mohou vojáci často čelit mnoha novým situacím i zde při

vzdělávání dospělých. Taková zkušenost může být silně svazující, jak píše I6 a v některých případech může skončit až situací, kterou popisuje I4 jako vyhoření. Objektivně je třeba uznat, že k vyhoření na počátku dochází výjimečně, rozhovory potvrzují ovšem jinou situaci. V armádním prostředí vojáci rychle navazují nejen služební, ale i osobní vztahy, což vychází z povahy služby, kde se řeší týmové úkoly, proto jsou vojáci rychle akceptovat styl práce, osvědčené postupy a plnit úkoly, které jsou před ně kladeny. Přesto má tahle situace jeden silný dopad. Příslušník armády, který nastupuje do pozice instruktora přímo, bez absolvování nějaké formy přípravy se sice dokáže rychle adaptovat ovšem nastává problém, že u takového vojáka nejsou naplněny kompetence didaktické a například i znalosti z oblasti andragogické didaktiky apod. a proto u takových vojáků nedochází k sepletí teorie s praxí v oblasti vedení výuky dospělých. Negativním projevem takové situace je nevědomost, s jakou tito vojáci potom činí, nerozumí bariérám ve vzdělávání dospělých, pojmy jako *docilita* jsou jim úplně cizí. Ke své práci přistupují jako k drilu, kdy dělají osvědčené a opakující se věci. Respondent I5 k tomu ještě uvedl: „za mě by měl mít každý instruktor nějaké základní zkušenosti už jako z praporů.⁶ Neměl by být čistý instruktor (...) měl by si projít stoprocentně instruktorským kurzem, protože se naučí právě ty metody, formy a tak dále. A komunikaci s těma posluchači. Nejde to moc srovnat, protože jak jsem říkal, základní příprava jsou nepopsané knihy, ti lidi tam, a učíme je všechno. Od zavazování tkaniček po úpravu zbraně a taky tady je to o něčem jiném. Tady už je to spíše za mě komunikace a jak se přiblížit k tomu kolektivu, aby si lidé z těch hodin něco odnášeli.“ (06:25, I5). Takový dobrý voják, ale neprobuzený instruktor bez přípravy prostě nemůže naplňovat roli vzdělavatele dospělých (lektora), jak se uvádí v kapitole 4.

8.2.3 Vnímání role vzdělavatele dospělých

Jedno z těžko prokazatelných paradigmat (výzva pro výzkum) je negativní pohled vojáků bojových útvarů na roli a úkoly Vojenské akademie v systému přípravy personálu a vedení výuky v kurzech. Obecně je na Vyškov nahlíženo skrze prsty a negativním pohledem na instruktory, kteří ve Vyškově slouží nějakou delší dobu, kvůli které jsou označováni za pouhé teoretiky a díky tomu i na celý Vyškov nahlíží zbytek armády s despektem. Tento stav se pomalu mění s tím, jak se postupně zvyšuje kvalita jednotlivých kurzů, vzdělávacích akcí. Odstranění tohoto jevu je prakticky možné jen

⁶ Prapor je vojenská jednotka o velikosti cca 600 lidí.

zapojením a rotací ostatního vojenského personálu do přípravy a vedení jednotlivých kurzů. Tato praxe se osvědčuje u vyššího praporčíckého kurzu. Zda se mění pohled na pozici instruktora na samotný Vyškov jako instituci zajišťující výcvik a vzdělávání zkoumala diskusí o vnímání role vzdělavatele. Ze šesti respondentů pět odpovědělo, že roli vzdělavatele vnímají pozitivně. Respondent I1 uvedl: *„je to pro mě čest, je to pro mě i pocta, že dělám něco, co mě baví. Baví mě komunikovat a učit vlastně lidi, co jsou v armádě...člověk vidí, jak se tam voják vyvíjí...dokud dovolí zdraví, tak bych být co nejdéle.“* (04:31 I1). Respondent I2 uvádí pohled na roli instruktora takto: *„...no právě, že ten samotný název, to je taková modla, taková ikona, a nejen já si to myslím, že to už je něco, když to takto řeknu. A když to srovnám s tím zahraničím, jako třeba v dávné minulosti, když jsem byl v USA, když se řekne drill instructor, nebo drill Sergeant, to už prostě je někdo. Takže tady, i když, troufám si říci, že i v současné době, když nezainteresovaný člověk jo, tak že mám ještě co dohánět.“* (06:09, I2). Respondent I3 vnímá roli vzdělavatele takto: *„...mnoho. Znamená to pro mě možnost předávat zkušenosti, které jsem nabyl v předchozí kariéře. To je myslím, parádní věc...“* (03:14, I3). Respondent vnímá roli vzdělavatele jako svou ambici, dokonce je mu jedno v jakém hodnostním sboru, prostě chce být instruktorem či lektorem, popisuje to takto: *„...já už bych chtěl zůstat ve Vyškově. Chtěl bych učit, ale neříkám, že bych chtěl zůstat na této pozici, protože přece jen mám své ambice, a chtěl bych se určitě posunout, ale chtěl bych zůstat u toho lektorství, a tak dále, prostě instruktor.“* (05:19, I4). Respondent I5 roli vzdělavatele vidí skrze změnu náplně výkonu funkce, kde vnímá tu vyšší náročnost na kompetence (obecně, tento projev je jedním z důkazů, že instruktor kariérové přípravy není tím samým, jako instruktor výcviku, o kterém hovoří všechny dokumenty), vyjádřil to takto: *„...ta fyzická je samozřejmě potřeba už v rámci armády, ale už je to o tom, umět komunikovat, motivovat lidi k tomu, aby se dokázali učit a přizpůsobit se závěrečným zkouškám a narvat do nich nějakou strukturu zaměstnání a tak. Takže, to je zase o něčem úplně jiném než ta fyzická věc.“* (07:25, I5). Z uvedeného na světlo pozornosti vystupuje fakt, že i během praxe, instruktor řeší problematiku vzdělávání a výkonem praxe se učí, ukrytá mu ovšem zůstává ta teorie, jejíž znalost by mu učení urychlila a spojením teorie s praxí by pomohlo inovacím, efektivitě výuky apod. Instruktory si díky zpětné vazbě práce, kterou dělají uvědomují význam své pozice a role. Jedna z funkcí těchto kurzů je silná socializační funkce, kdy se v kurzu potkávají vojáci napříč celou Armádou ČR a instruktor zde má díky tomu příležitost být součástí něčeho, co má dopad do celé

Armády. Pokud svou práci dokáže dělat poctivě, pokud je přijímán i vojáky v kurzech posiluje tím svou pozici, čímž opět vnímá důležitost své role. Využití tohoto efektu s vyšší mírou profesionalizace samotné role instruktora (podle autora práce) je příležitostí pro rekruční potenciál pro výběr instruktorů do budoucna.

8.2.4 Preferované role a přístupy k výuce

Vzdělavatel dospělých není jenom instruktor, nebo lektor, ale podle formy můžeme popsat více podob těchto pozic. Někteří autoři používají různá synonyma. S vědomím tohoto lze konstatovat, že různé podoby vzdělavatelů vyžadují specifické kompetence k řízení vzdělávacího procesu. Příslušníci instruktorského sboru úseku kariérové přípravy se postupně učí, že v procesu vzdělávání dospělých, a zvláště pak při podpoře učení účastníků kurzu nelze setrvávat v dogmatickém prostředí služební nadřízenosti a podřízenosti, když si uvědomují, že cesta k úspěchu nevede skrze rozkazy, příkazy a zákazy, ale naopak skrze interaktivní přístup k účastníkům kurzů. Tento poznatek se projevoval v průběhu rozhovorů, a proto se práce dotazováním pokoušela zjistit u respondentů názor na preferované role ve vzdělávání. U této diskuse se ukázalo, jak široká je oblast vzdělávání dospělých a kolik funkcí či rolí je možné najít pro vzdělavatele dospělých, během dotazování, v které roli se cítí nejpohodlněji se dva respondenti dokázali přiblížit svými odpověďmi, zbytek odpovědí odpovídá rozdílným potřebám, každému vyhovuje jiná pozice v procesu vzdělávání, zřejmě vzhledem ke specifickému přístupu, nebo volbě metod, kterou instruktoři využívají. Respondent I1 reagoval takto: *„toto je taková ne těžká otázka, ale tam je všechno tak, jak kdyby dokupy a najednou (...) nebo takhle, jsem voják, tak vystupuji jako voják, plníme si vše tak jak máme. Na druhou stranu se tu něco učí, musím vystupovat jako mentor, co jim něco říká, jak má být, co jak dál. Zároveň musím vystupovat tak, ať je to baví. Já si nemohu dovolit hned najet způsobem, že budou dělat takhle jinak to nebude, ale musím i jejich pocity dát do kupy...ať jsou tam spokojeni hlavně.“* (06:10, I1) Náročnost otázky, kterou vyjádřil respondent1 lze pozorovat i u ostatních instruktorů, domnívám se, že je to slabší znalostí o obsahu jednotlivých názvů lektorů, a slabší představě o jeho práci. Respondent2: *„to je otázka na tělo, protože já bych dokázal oponovat, že to nemůžu posoudit. Já, jo, já bych se třeba, já se cítím osobně jako takový velitel. Jo, ale to musí posoudit ostatní, že...“*(08:16, I2). Tento postoj respondenta I2 se objevuje většinou u méně zkušených instruktorů, kteří se nedokáží postavit skupině účastníků s nějakou problémovou situací. Za takovou modelovou

situaci lze považovat například požadavek na konzultace z oblasti, ve které se instruktor necítí odborně připravený, nebo například při vyžadování nějaké úlevy, která může být instruktorem považována za negativní projev proti jeho nařízením či pravidlům. V takovém případě někteří instruktoři volí raději roli velitele, kdy se odvolávají rozkazy, povely, povinnosti, nebo prostě jen zneužívají psychologie komunikace a s účastníky hovoří z úrovně učitele, velitele, nebo jiné autority, kterou ti velitelé musí respektovat z principu. Respondent I5 svou preferenci mediátora obhajoval slovy: *„...na mých hodinách mi vyhovuje dělat hodiny formou diskuze, protože si od vojáků беру i jejich know-how a můžu jim to, protože jsem v taktice kován rozvádět dál, takže bych to bral spíš, že jsem takový mediátor. Jo tady tímhle, že já jim dám nějakou otázku a když se s tím setkali, nechám je mluvit a maximálně jim do toho vstupuji s upřesněním na předpisy.“ (10:27, I5).* Respondent I6 v rozhovoru uvedl podobný argument, kde se cítí nejlépe v roli kolegy. Všichni zmiňují změnu ve výuce, když mění přístup k účastníkům s ohledem na jejich potřeby učení. Pomalu se díky narůstajícím zkušenostem začíná prosazovat změna přístupu orientovaného na instruktora k interaktivnímu přístupu, který klade důraz na potřeby dospělých účastníků. Respondent I6 uvádí: *„...ehm, kolega, role kolegy. Protože já jsem k těm vojákům kolega, byť jsem služebně starší (...) tak jsem také ze stejné prostředí, a tím, že jsem prožil to, co vojáci, dokážu se do toho vžít...“ (10:07 I6).*

8.2.5 Vnímání důležitosti jednotlivých kompetencí a metod

O dotazování na své kompetence se respondenti shodují, že kompetence ve směru řízení hodiny jsou klíčové stejně jako kompetence komunikační, které respondentům pomáhají jednat se skupinami účastníků. U několika respondentů muselo během dotazování být pojem kompetence trochu připomenut, respondenti přiznávají, že v této a podobné situaci se projevují nedostatečné znalosti, kterých se jim nedostalo díky nemožnosti absolvovat přípravu před nástupem na instruktorskou pozici. Respondenti se shodují i v tom, že mezi ty klíčové kompetence počítají ty didaktické a pak komunikační. Respondent I6 zdůvodňuje potřebu rozvoje rétorických funkce takto: *„protože já neumím zrychlit, mluvit moc rychle, a protože chci říct mnoho informací a najednou zjistím, že posluchači mi snaží věnovat pozornost, ale to pro ně těžké, takže sám svou mluvou jim způsobím těžkosti při přijímání dat. (12:42, I6).* Ostatní respondenti souhlasí, že komunikace je klíčová, přesto se shodují, že kompetence metodické považují za důležitější. Respondent I4, to popisuje takto: *„...hm, těch*

kompetencí bude jistě hodně, ale co se týká tady, já bych asi opravdu dal ty pedagogické dovednosti, to si myslím, že já samozřejmě v tom je částečně zahrnuta psychologická dovednost. Jo tohle takové to propojení pedagogické a psychologické, protože v té pedagogice máme nějaké zásady, které nás učí, jakým způsobem bychom měli zásady přiměřenosti, posloupnosti, názornosti a spojení teorie do praxe...co se týká i té psychologické poměrně důležitá (...) když se dokážeme emočně vžít do těch a dokáže se jim přizpůsobovat...a dokáže reagovat na to, co se děje mezi nimi. (08:32, I4). O otázce pomoci kompetencí chápat potřeby účastníků psali i jiní respondenti. Shodují se v tom, že metodické kompetence jim mohou pomoci i se zkvalitněním výuky při používání těch základních metod, které jsou uvedeny v kapitole 7.3. U respondentů, kteří se podílejí na řízení poddůstojnického kurzu se objevuje společný názor, že v oblasti metod si vystačí s uvedenými metodami, které jim definuje Příprava příslušníků AČR, kde jsou metody rozepsány. Respondent I1 to komentoval takto: „tady na toto co vedu, tak mě to, když to povím takhle stačí... Protože já mám kurzy, co byly před tím, praporčický a, a na ty zbraně co u čím, takže svým způsobem mi to stačí. Spíše komunikaci.“ (12:08, I1). Reakce respondenta I3 byla asi nejviditelnějším příkladem chybějících znalostí, reakce respondenta na otázku byla následující: „Hmm...je nejdůležitější kompetencí...těžká otázka. No, nevím, no. Dokázat naslouchat těm lidem, taky, nebát se jim sdělit svůj názor...(07:56, I3). v tomto případě se dotazování změnilo na krátký popis co jsou to lektorské kompetence, došlo k ujasnění představy o tom, co lektor potřebuje znát, aby mohl učit. Poté respondent I3 dopřesnil svůj komentář: „...tak potom záleží na tom, co máme za výuku, když jsme u té logistiky, řekl bych všeobecný rozhled, pokud na studiu pak komunikaci...“ (09:28, I3). Pocit vnímání důležitosti se u respondentů odvíjí od dosud získané praxe s vedením jejich přednášek, jak je zřejmé z jejich reakcí primárně vnímají metodickou kompetenci k řízení hodiny a schopnost komunikovat cíle vzdělávání za dvě nejsilněji vnímané kompetence instruktorů.

8.2.6 Vztah k vlastním vzdělávacím potřebám

Cílem dotazování u respondentů bylo zjištění, jakým způsobem identifikují potřebu vzdělávání či přípravy, jak taková potřeba vypadá a jak silnou cítí motivaci k dalšímu vzdělávání. Poslední z dotazované oblasti bylo zjištění názorů na částečnou profesionalizaci instruktorského sboru. Všichni respondenti se shodují v myšlence, že proces celoživotního učení je kontinuální a neexistuje bod, ve kterém by někdo mohl

řící, už vím vše. U respondenta I1 se potřeba vzdělávání řídí aktuálním trendem použití umělé inteligence, k tématu sám uvedl: „...mě se teď líbí, jak jsme viděli na besedě, ta umělá inteligence...tak pomohla by, ta umělá inteligence, s psaním metodických listů, písemných příprav. Tam je spousta věcí, jak se dá připravit jakoby. (12:56, 13:08, I1). Na otázku, zda by studoval individuálně, nebo v rámci nějaké instituce doplnil svou odpověď: „...jako musel bych se připravovat po večerech, ale uvítal bych, kdybych to měl, jako oficiální....“ (13:34, I1). Respondent i3 reagoval na všeobecnou diskuzi, zda se vyškolený instruktor už nemusí vzdělávat: „...no, to rozhodně ne. Rozhodně se musí dál vzdělávat, rozhodně ano. To je parádní věc, kterou vlastně organizuje i Praporčická škola⁷ což jsou ty instruktorské kurzy, což je skvělá věc...“ (13:45, I3) Další pozitivní názor zazněl i od respondenta I4, který zhodnotil svou připravenost: „...no tak to určitě jo. Takhle, pro mě by bylo nejdůležitější, že vím, kde mám slabiny. Trošku tak to je práce čistě s těmi dospělými, jo, protože já třeba už nějaké vzdělání mám, ale týká se dětí...a určitě vím, že ta psychika dětská a pozornost dospělých lidí je jiná, děti je třeba motivovat, dospělí se motivují jinak, zrovna je to učím, dospělé, ale zrovna tady bych se ano, tady bych to potřeboval to potřeboval sám. Takže trošku slabiny mám.“ (10:55, I4). Respondenti uvedli téměř souhlasně, že pravidelně přemýšlí o své připravenosti k výuce, respondent I5: „...co na sobě pozoruji, tak bych potřeboval cizí jazyky, stoprocentně.“ (17:41, I5). Zajímavý pohled na svou oblast vzdělávání poskytl respondent I2, který svou oblast aktuální potřeby vzdělávání vidí takto: „...ale teď už vzhledem k tomu věku, že bych spíše preferoval nějaký ty, nasál zkušenosti a vědomosti těch bojovníků a tak dále. Tam mám já velké mezery. Neřeknu-li, že jsem prázdný... (16:05, I2) uvedený respondent na rozdíl od svých kolegů řešil chybějící odborné zkušenosti, podle jeho názoru mu chybí praxe u bojových útvarů či z operací, protože pokračoval v hodnocení slovy: „...u hodnot, cti a kodexu, tam jo, ale když potom člověk přijde a do toho kontaktu s posluchači vidí jednak ty nášivky, jo, z těch útvarů, a bavil by se o nějakých taktikách, takže znovu opakuji, tak si říkám, no kdyby došlo na tu řeč, tak bych asi byl čistý. Takže tak.“ (17:35, I2). Z dotazování bylo dále zřejmé, že by se další přípravě a vzdělávání nikdo nebránil. Všichni respondenti jsou otevřeni k potenciálním vzdělávacím nabídkám.

Druhá část dotazování na tohle téma se zabývala vztahem k hypotetickému oficiálnímu rozhodnutí o zavedení předpokladu vysokoškolského vzdělání pro instruktory

⁷ Je neoficiální označení Úseku kariérové přípravy poddůstojníků a praporčíku.

kariérové přípravy a zda by na tuto povinnosti nahlíželi jako na bariéru či příležitost pro sebe. U jednoho ze šesti respondentů zazněl zpochybňující názor, respondent I5 k tomu uvedl: „*nevím proč by instruktor musel mít vysokou školu. Ten, kdo má vysokou školu není směrodatným toho, že je dobrý lektor, Já si myslím, že tohle dělají spíše zkušenosti, a právě to, se člověk naučí během, samozřejmě, někdo na to třeba není, že umí komunikovat s lidmi, naučí se před nimi stát, stát před celou aulou a vysvětlovat jim a učit je. Někdo takový není, ale z druhé strany, nikde není napsané, že inženýr, nebo magistr, bude stoprocentně dobrý lektor.*“ (26+:38, I5). S tímto všeobecným tvrzení většina respondentů souhlasí, jde o myšlenku, že sebelepší vzdělání ještě z člověka lektora neudělá, rozhoduje motivace, snaha, chuť a další faktory prostředí, osobnosti apod. V rámci tohoto dotazování nad otázkou vysokoškolského diplomu pro instruktory padla zajímavá myšlenka od respondenta I4: který uvedl: „*...nevím jestli jsem to říkal, mně tady chybí, a ty jo, jak bych...jak se to řekne, jmenuje se ta funkce (...), samozřejmě metodik by tu měl být, ale ještě supervize, supervizor, ten mi tady chybí, že tady nemáme nikoho, kdo by přišel, a to je člověk, nekritizuje, on přijde zkontroluje hodinu, zkontroluje tu administrativní zátěž, jak to funguje u toho instruktora, kolik má hodina tohle vše by kontroloval...*“ (25:51, I4) To byla reakce na diskusi o hypoteticky zvýšené kvalifikaci pro instruktory na stejnou úroveň, jako pro lektory. Obsahem práce při vzdělávání dospělých se princip práce mezi lektorem a instruktorem v Armádě ČR moc neliší.

8.3 Sumarizace šetření

Po ukončené analýze a z výpovědi jednotlivých respondentů vyplývá, že při rozhodování a nástupu na funkci instruktora neprocházeli v minulosti žádnou specifikou přípravou, stejně jako řídicí dokumenty předpokládají, že instruktor se věnuje převážně výcviku stejně je nastavený přístup k informovanosti o tom, co obnáší práce vzdělavatele dospělých v Armádě ČR. Tak jak respondenti na počátku uvedli, představu neměli a očekávání se týkala obav z nového prostředí, nové práce, kolektivu a u jednoho z respondentů zazněla očekávání o jiné úrovni učení, která v této pozici probíhá. Z rozhovorů vyplývá, že do funkce u instruktora nastupovali s rozdílnou motivací a nedaří se tak dodržovat původní záměr o rekrutaci instruktorů z bývalých vrchních praporčíků se širokou základnou zkušeností.

Respondenti uvedli, že reálnou představu o roli vzdělavatele dospělých získali až při samotném výkonu funkce instruktora. Uvedli také, že díky výkonu této praxe a výsledkům, které jsou měřitelné, si celkem rychle vybuodovali pozitivní vztah k vnímání své role, zvláště oceňují realizaci budování své image s dopadem do celoarmádního prostředí, tento nenápadný prvek posiluje jejich vztah k samotné roli vzdělavatele a funkci instruktora.

U dotazování na vnímání jednotlivých kompetencí a metod výuky se nejcitelněji projevil nedostatek teoretického vědomostního základu, který funguje jako signalizace stavu, kdy instruktoři pracují na základě standardizované práce s účastníky kurzů tím, že učí stále své předměty, až potřeby samotné praxe jim ukazují situace, ve kterých si uvědomují, že existují i jiné koncepty než přímé velení, že s účastníky kurzu je třeba hovořit. Zde se projevuje, že i bez znalostního základu, reálné situace přinutí instruktory sledovat a pečovat o potřeby účastníků vzdělávání, jen to chvíli trvá a instruktoři se tyhle situace učí řešit za chodu v přímé praxi.

Z dotazování na vlastní vzdělávací metody je zřejmé, že vzhledem k výkonu funkce instruktora si respondenti uvědomují své nedostatky či mezery a jsou ochotni své vzdělávací potřeby řešit. Z výsledků rozhovoru vyplývá, že někteří by preferovali institucionální přípravu před individuálním vzděláváním. Vzdělávací potřeby se schází s vnímáním důležitostí kompetencí, kdy největší potřeby se týkají metodických kompetencí k přípravě a vedení vzdělávacích aktivit a do oblasti komunikace ať již v českém nebo cizím jazyce. Během dotazování respondent I4 zmínil zajímavý postřeh, v současně nastavené organizaci úseku mu schází metodik, nebo člověk s formální kompetencí supervisory, který by mohl pomáhat s nastavením a kontrolou kvality vzdělávacích aktivit, s rozvojem vzdělávacích potřeb jednotlivých instruktorů.

9. FORMULACE DOPORUČENÍ

Původně zamýšlený způsob rekrutace instruktorů z nejlepších vojáků s dlouho a širokou zkušeností z vojenské služby buď nevyšel podle plánu anebo již přestal být prioritou v systému personální péče. Ať tak či tak, dnes na pozici instruktora nastupují vojáci s rozdílnou motivací a různou úrovní zkušeností a připravenosti naplňovat roli vzdělavatele dospělých. Vliv instruktorů v roli vzdělavatelů dospělých v pozici, kdy jsou do funkcí instruktorů obsazováni vojáci sice s dlouho odbornou zkušeností, ale s minimální kvalifikací pro vzdělávání dospělých. Jak jejich působení ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu, tedy dosahování kompetencí u účastníků vzdělávacích aktivit, kurzů v prostředí Vojenské akademie.

Z uvedené analýzy obsahu klíčových dokumentů a rozhovorů s respondenty výzkumu vyplynuly různé situace, jejich přenastavením by bylo možné zvýšit prestiž a úroveň profesionalizace instruktorů v kariérovém vzdělávání příslušníků poddůstojnického a praporčického sboru. Odpověď na otázku, zda a jak by došlo ke zlepšení v případě profesionalizace těchto pozic pro instruktory leží v níže uvedených dokumentech a přehodnocení systému kariér v AČR pro instruktory.

Prvním krokem k novému nastavení kariér instruktorů je přehodnocení nastavených podmínek a požadavků, provést terminologické srovnání těchto prvků:

Co práce představuje jako nástroj profesionalizace?

V nařízení vlády č. 60/2015 je u národní soustavě povolání je u funkce staršího instruktora uveden dodatek specialista.

Pro vojenskou hodnost nadpraporčík stanovuje dle písmene:

*i) v bodě 2. vykonávání a plnění vysoce specializovaných odborných úkolů v oblasti výcviku (vedoucí starší instruktor-**specialista**)“*

Specialista je definován v Rozkaz Ministra obrany č. 2/2019 definuje v jednom případě instruktora – **specialistu** a klade na něj požadavek:

„...specializovaného odborníka, který splňuje zvýšené nároky na stanovené vstupní kvalifikační předpoklady a požadavky specializace ve své odborné praxi.“

Tento **rozkaz Ministra obrany č. 63/2015 o průběhu služby vojáka z povolání** upravuje některá ustanovení zákona č. 221/1999 Sb. o vojácích z povolání s ohledem na druh služebního zařazení. Vojáci se připravují na výkon služby dle jednotlivého zařazení.

V čl. 3 uvedeného RMO je uvedeno, jak se stanovuje rozhodná doba podle služebního zařazení.

„Uchazeči, který se nebude připravovat v základní přípravě ani studiem, se doba trvání služebního poměru stanoví podle rozhodné doby v závislosti na druhu služebního zařazení, na které bude uchazeč služebně zařazen, takto:“

Tabulka č. 2, Druhy služebních zařazení dle rozhodné doby, zdroj: RMO 63/2015

Druhy služebních zařazení	Rozhodná doba (v rocích)
Základní služební zařazení	4
Velitelská služební zařazení	4
Štábní služební zařazení	5
Služební zařazení specialistů	7

Pokud by personální služba AČR dokázala V NAŘÍZENÍ VLÁDY Č. 60/2015 zařadit a obhájit u všech instruktorů kariérové přípravy na stejné označení SPECIALISTA stejně jako je specialista vedoucí starší instruktor.

Vztahovala by se na všechny instruktory kariérové přípravy definice specialisty, u kterého jsou vyžadovány ZVÝŠENÉ KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY A POŽADAVKY. Pokud by se tohle podařilo udělat.

Spadali by všichni instruktoři do kategorie specialistů a vztahovala by se na ně délka doby rozhodné v délce 7 let a fyzicky by instruktoři přešli z kariéry štábní do kariéry SPECIALISTY.

Se zvýšením kvalifikačních předpokladů a požadavků a se zařazením do kariéry specialisty je spojeno též určité finanční zvýhodnění této služby, které by se tak stalo specifickým motivačním faktorem pro ostatní vojáky, kteří dosud na službu instruktora

nahlíželi jako na něco nežádoucího. Současná personální a finanční situace v resortu MO ČR pravděpodobně není a nebude nakloněna takovému roku s finančním dopadem na rozpočet MO ČR, ale minimálně v teoretické rovině může někdo jako první krok (pre-phase) zvážit a navrhnout význam slov zvýšený kvalifikační předpoklad či požadavek, tak aby instruktoři měli představu, jaké vzdělání a kde si takové vzdělání lze doplnit a připravit se tak na další krok profesionalizace instruktorského stavu v AČR.

Případný požadavek na vysokoškolské vzdělání v oboru Andragogiky u instruktorů praporčického sboru by je také současně opravňoval k užívání pojmu lektor a k rozsahů činností, které lektor na rozdíl od instruktora vykonává. Došlo by tak tak ke sjednocení institutu lektora v AČR. Termín instruktor výcviku by zůstal pro úroveň instruktorů, kteří se opravdu věnují základnímu výcviku, výcviku v lezení, vojenského plavání, lezení apod. v oblasti výcviku a rozvoje senzomotorických dovedností.

ZÁVĚR

Jak je uvedeno v úvodu práce technologické a společenské změny přináší nové výzvy na vzdělávání nejen v akademické rovině společnosti, ale současně též i do prostředí ozbrojených sil. Je tedy žádoucí, aby stejně jako ve společnosti, tak i v ozbrojených silách ČR vzdělávání dospělých vedli kvalifikovaní lektoři či instruktoři. Kvalifikovaný lektor činí a koná, vede vzdělávací proces vědomě, používá metody a formy vedoucí k cíli řízeným nikoli náhodným procesem.

Profesionalizace lektorů v prostředí ozbrojených sil může posílit kompetence a prestiž instruktorské profese v rámci Armády ČR a vymaže existující problém v situaci, kdy instruktoři vykonávají činnosti nad rámec definovaných popisů funkční činností a ke kterým jim často schází potřebná kvalifikace.

Práce se zabývala výzkumem zaměřeným na vnímání role vzdělavatelů dospělých samotnými instruktory kariérové přípravy. Popsala systém celoživotního vzdělávání a učení a ve zkratce představila i systém profesní přípravy v Armádě České republiky.

Přestože diplomová práce a její metody mohou nabízet celkově kritický pohled, je třeba situací vnímat v kontextu vývoje posledních let, kdy zavedením institutu praporčické školy (neformální název) ten formální je Úsek kariérové přípravy poddůstojníků a praporčíků u Odboru profesní přípravy u Velitelství výcviku a vojenské akademie ve Vyškově. S ohledem na změnu bezpečnostního prostředí, nástup nových technologií i způsobu vedení bojových operací i Armáda ČR ve svých strategických dokumentech definuje nové strategické cíle pro lidské zdroje a tím i pro systém přípravy, kterého jsou instruktoři kariérové přípravy součástí. Strategickým cílem je zvyšování kvality vojenského vzdělávání nejen pro důstojníky, ale též pro příslušníky praporčického sboru. Jiná cesta než, alespoň polo profesionalizace instruktorského sboru, ke zvýšení kvality vzdělávání nepovede. Postupná reforma systému přípravy je s nástupem nových technologií a situací v Evropě dochází k postupné reformě systému a procesu vzdělávání v prostředí AČR.

Práce na výzkumu tématu mě osobně přivedla na několik zajímavých zjištění v souvislosti s nastavením vlastní kariéry a významem některých institutů, jako je například v práci uvedené označení pozice instruktora s dodatkem specialisty, na u kterého je definována zvýšený požadavek na kvalifikační předpoklad, který v praxi, ale dosud nikdo nespecifikoval a nevyžadoval. V tomto směru vidím potenciál.

CITOVANÁ LITERATURA

BALVÍN, Jaroslav, 2011. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-16-5.

BENEŠ, Milan, 2003. *Andragogika*. Andragogika. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-23-8.

Bílá kniha o obraně, 2011. Praha: Ministerstvo obrany České republiky - odbor komunikace a propagace. ISBN 978-80-7278-564-3.

DESPOTOVIČ, Miomir, 2012. Vzdělání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem. Online. *Studia paedagogica*. Roč. 17, č. 1, s. 75-90. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-5>. [cit. 2024-01-07].

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a ŠERÁK, Michal, 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-694-7.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava, 2023. *Lektorské minimum: praktická příručka pro lektory prezenční výuky*. Praha: Firemní vzdělávání. ISBN 978-80-908075-2-5.

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. 1. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

JAKIMIUK, Beata, 2020. The Professionalisation of adult educators: Some implications for education and training. Online. *The Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators*. Roč. 2020, č. January, s. 46-58. Dostupné z: <https://www.researchgate.net>. [cit. 2024-03-31].

KALOUS, Jaroslav a VESELÝ, Arnošt (ed.), 2006. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Online. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1259-3. [cit. 2024-01-09].

KUBÁTOVÁ, Helena, 2010. Institucionalizované vzdělávání dospělých z hlediska sociologického. Online. *E-Pedagogium*. Roč. 2010, č. 10, s. 275-297. Dostupné z: [https://doi.org/10\(88\):275-297](https://doi.org/10(88):275-297). [cit. 2024-03-31].

LANGER, Tomáš, 2024. Štve mě redukce vzdělávání na komoditu. *Ročenka e-časopisu Firemní vzdělávání s výběrem toho nejlepšího z uplynulého roku*. Roč. 4, č. 1, s. 5-7. ISSN Firemní vzdělávání 2023.

MALACH, Josef, 2013. Profesionalizace vzdělavatelů dospělých. *Metamorfózy edukácie I*. Roč. 2013, s. 64-75. ISBN 978-80-555-0950-1.

- MILANA, Marcella a SKRYPNYK, Oleksandra, 2009. Professionals vs role professionals: Conceptualizing professionalism among teachers of adults. Online. In: *Pathways towards Professionalization*. Bergish Gladbach, Germany: DIE-ASEM network conference. Dostupné z: www.dpu.dk. [cit. 2024-03-31].
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ [MPSV], 2017. *Národní soustava povolání*. Online. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani>. [cit. 2024-03-25].
- MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-285-2.
- Nástroje pro hodnocení kvality vzdělávacích programů*, 2020. Online. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/nastroje-hodnoceni-kvality-1.html>. [cit. 2024-03-31].
- PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PALÁN, Zdeněk, 2003. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského. ISBN 80-86723-03-8.
- PLATÓN, [1914]. *Obrana Sokratova: Kriton*. V Praze: I.L. Kober.
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- REA, Jean, 2010. *You Say Ee-ther and I Say Eye-ther: Clarifying Assessment and Evaluation*. Online. In: Association for Talent Development. Dostupné z: <https://www.td.org/newsletters/atd-links/you-say-ee-ther-and-i-say-eye-ther-clarifying-assessment-and-evaluation>. [cit. 2024-03-31].
- SEKCE STÁTNÍHO TAJEMNÍKA MO ČR, 2019. *Koncepce přípravy personálu pro potřeby resortu Ministerstva obrany*. 2019. Praha: MO ČR. ISBN MO 306565/2019-7542-OdVzP.
- SHÁNILOVÁ, PH.D., PhDr. Ivana, 2021. *Dospělí jedinci v pozici andragoga a jejich vzdělávací potřeby v České republice*. Vydání I. Praha: Univerzita J.A. Komenského. ISBN 978-80-7452-209-3.
- Strategie celoživotního učení ČR*, 2007. Verze 2008. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-2218-2.
- Strategie celoživotního učení ČR*, c2007. 2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-2218-2.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60_x.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THELENOVÁ, Kateřina, 2014. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4309-6.

VETEŠKA, Jaroslav, 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Vydání I. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obrázek č. 1 Schéma konceptu celoživotního učení (vzdělávání), zdroj: Palán, 2002
- Obrázek č. 2 Pozice vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení, zdroj: Palán, 2002
- Obrázek č. 3 Systém vzdělávání dospělých v Armádě ČR. zdroj: MO ČR
- Obrázek č. 4 Jednotlivé oblasti lektorských kompetencí. zdroj: Dvořáková, 2023

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1, Popis výzkumného vzorku kvalitativního výzkumu, zdroj: vlastní

Tabulka č. 2, Druhy služebních zařazení dle rozhodné doby, zdroj: RMO 63/2015