

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A
KULTURNÍ ANTROPOLOGIE**

PROFESIONALIZACE JAKO KATEGORIE VZDĚLÁVÁNÍ

RIGORÓZNÍ PRÁCE

OSTRAVA 2021

EMIL MUROŇ

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně a výhradně s využitím uvedené literatury a ostatních zdrojů.

Děkuji Všem, kteří se nějakým způsobem podíleli na realizaci této práce.

V Ostravě dne 31. 7. 2021

Emil Muroň

Abstrakt

Práce se zabývá profesionalizací jako kategorií vzdělávání v oboru andragogika. Tento samostatný vědecký obor se zabývá výchovou a vzděláváním dospělých osob. Profesionalizace jako kategorie andragogického vzdělávání se stala od konce 90. let minulého století důležitou součástí vzdělávání dospělých, což si vynutily především politické a společenské změny v tehdejším Československu a jeho „znovuzáření“ do evropské společnosti. Hlavním cílem této rigorózní práce je analyzovat názory lektorů, organizátorů a studentů na úroveň profesionalizace vzdělávání dospělých v České republice. K dosažení tohoto cíle bylo využito polostrukturovaného rozhovoru s pěti respondenty a dotazníkového šetření se 123 studenty včetně SWOT analýzy.

Klíčová slova:

Andragogika, celoživotní vzdělávání, profese, profesionalizace, studium, výuka.

Abstract

The work deals with professionalization as a category of education in the field of andragogy. This independent scientific field deals with the education and training of adults. Professionalization as a category of andragogy education has become an important part of adult education since the late 1990s, which was forced mainly by political and social changes in the then Czechoslovakia and its „reassignment“ in European society. The main goal of this rigorous work is to analyze the views of lecturers, organizers and students on the level of professionalization of adult education in the Czech Republic. To achieve this goal, a semi-structured interview with five respondents and a questionnaire survey with 123 students were used with SWOT analyses included.

Keywords:

Andragogy, lifelong learning, profession, professionalization, study.

Seznam zkratek

AV	Andragogický výzkum
CQAF	Common Quality Assurance Framework (Společný rámec pro zajišťování kvality)
CV	celoživotní vzdělávání
ČR	Česká republika
ČSSR	Československá socialistická republika
ČSFR	Československá federativní republika
ECVET	European Credit system for Vocational Education and Training (Evropský systém přenosu kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu)
EQF	European Qualifications Framework (Evropský rámec kvalifikací)
EU	Evropská unie
FF	Filozofická fakulta
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
KPA	Katedra pedagogiky a andragogiky
KSČ	Komunistická strana Československa
MU Brno	Masarykova univerzita Brno
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

OU Ostrava	Ostravská univerzita Ostrava
PF	Pedagogická fakulta
RVHP	Rada vzájemné hospodářské pomoci
SR	Slovenská republika
SŠ	střední škola
TP	trh práce
UJAK Praha	Univerzita Jana Amose Komenského Praha
UK Praha	Univerzita Karlova Praha
UN	United Nations (OSN - Organizace spojených národů)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)
UP Olomouc	Univerzita Palackého Olomouc
ZŠ	základní škola

Rešerše odborné literatury

Andragogika

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*.

Multikulturalita se stává v poslední době velmi aktuálním a závažným tématem, zejména ve vzdělávání.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*.

Andragogika jako obor, který se rozvíjí velmi dynamicky a má potřebu reagovat na aktuální požadavky praxe a vzdělávací politiky, a to i v důsledku sociálních a vzdělávacích programů EU.

KASPER, Tomáš a Markéta PÁNKOVÁ a kol. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě. Profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty*.

Analýza počátku vzdělávání učitelů nižších škol v zemích habsburské monarchie od konce 18. století. Šest kapitol knihy je věnováno problematice profesionalizace učitelského vzdělávání ve střední a jihovýchodní Evropě.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*.

Orientace androdidaktiky na dospělé účastníky vzdělávacího procesu, na jejich vzdělávací potřeby, postoje k vyučování a specifika jejich učení. Analýza didaktického procesu ve vzdělávání dospělých, jeho prvky, fáze, formy, průběh a principy.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*.

Metody výzkumu vzdělávání dospělých, popis metod, které se pro andragogiku a s ní související výzkumy a průzkumy nabízejí.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*.

První slovník andragogiky, vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů v ČR zaměřený na termíny a základní realie daného tématu.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých.*

Zpřístupnění a shrnutí poznatků o vzniku a vývoji andragogiky s důrazem na perspektivy česko-slovenského andragogického myšlení v mezinárodním kontextu.

Celoživotní vzdělávání

KOPECKÝ, Martin. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou.*

Dopady systému celoživotního vzdělávání do sociální a ekonomické oblasti.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých.*

Didaktika dospělých jako vědecká disciplína, jednotlivá specifika didaktiky dospělých.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých.*

Společenské a politické vlivy profesního vzdělávání, úloha státu při rozvoji profesního vzdělávání.

Profesionalizace

ŠPATÉNKOVÁ, Nataša a Ludmila SMÉKALOVÁ. *Profesionalizace a profesní rozvoj lektora seniorského vzdělávání.*

Nutnost profesionalizace lektora vzdělávání dospělých, možnosti profesionalizace.

Obsah

Úvod.....	1
1 Andragogika a vzdělávání dospělých	1
1.1 Andragogické a související vědní disciplíny	3
1.2 Předmět a objekt andragogiky	5
1.3 Kvalifikace a kompetence v přípravě andragoga	7
2 Celoživotní vzdělávání	10
2.1 Vývoj koncepce celoživotního vzdělávání v historickém kontextu	13
2.1.1 Historický vývoj vzdělávání dospělých	13
2.1.2 Vzdělávání dospělých po roce 1989.....	14
2.1.3 Současná situace ve vzdělávání dospělých v ČR.....	16
2.1.4 Celoživotní vzdělávání v materiálech UNESCO, OECD a Evropské unie.....	19
2.2 Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání	22
2.2.1 Vzdělávání ve školské soustavě	23
2.2.2 Další vzdělávání dospělých	25
2.3 Specifika vzdělávání dospělých.....	28
2.3.1 Cíle vzdělávání	29
2.4 Celospolečenská funkce vzdělávání dospělých	32
2.5 Současné trendy vzdělávání dospělých	34
2.5.1 Učící se organizace.....	35
2.5.2 Distanční vzdělávání	37
3 Pojetí studia andragogiky v českém prostředí.....	39
3.1 Výuka andragogiky na současných českých vysokých školách	40
3.2 Zaměření a obsah studia	43
3.3 Specifika přípravy andragoga na vysokých školách.....	44
3.4 Profesionalizace andragogiky	46
4 Cíle a metodologie rigorózní práce	52
4.1 Cíle rigorózní práce	52
4.2 Metodologie práce	53
4.3 Rizika omezení výzkumu	53
5 Koncepce výzkumného šetření	55
5.1 Kvantitativní a kvalitativní výzkum	55

5.2	Výzkumný problém a výzkumné otázky	56
5.3	Metody a techniky sběru dat.....	57
5.3.1	Rozhovor	57
5.3.2	Dotazník	57
5.3.3	SWOT analýza	59
5.4	Realizace sběru dat	60
5.5	Výsledky kvantitativního výzkumu	63
5.5.1	Analýza výsledků dotazníkového šetření	63
5.5.2	SWOT analýza	82
6	Shrnutí.....	85
6.1	Výzkumné otázky	88
	Závěr.....	90
	Seznam literatury a ostatních zdrojů	91
	Jmenný index	96
	Věcný index.....	97
	Stat'99	
	Seznam tabulek.....	104
	Seznam obrázků	105
	Seznam grafů	106
	Seznam příloh	107

Úvod

Rigorózní práce pod názvem Profesionalizace jako kategorie vzdělávání se zabývá jednou z kategorií andragogiky – profesionalizací vzdělávání. Andragogika, na rozdíl od pedagogiky, nemá tak dlouhodobý historický vývoj a je považována za velmi mladý vědní obor, který se začal rozvíjet ke konci 19. století a svoje pevné základy získal teprve v polovině 20. století.

Vzdělávání i vzdělání jsou v současné době základními faktory, prostřednictvím nichž se realizují hospodářské cíle i sociální a lidské představy o bytí v demokratické společnosti. Je tedy důležité přihlížet ke zcela zásadním faktorům, které jsou pro tuto celospolečenskou etapu, ve které se právě nacházíme, nejdůležitější.

Vzdělání i vzdělávání jsou také zásadní ekonomickou kategorií, která vytváří veřejné statky, jejichž spotřeba je důležitá pro socializaci každého jedince této společnosti. Základní školní vzdělání je svým způsobem pevně dáno a má svoji staletou historii (přestože v souvislosti se současnou pandemickou situací spojenou s Covidem-19 dochází k velmi razantním a zásadním změnám ve formě, struktuře a přístupech v oblasti základního i středního vzdělávání), zatímco vzdělávání dospělých se stále více proměňuje v globální, tržní premisu, která vytváří svůj vlastní, specifický trh.

Celoživotní vzdělávání, kterým rozumíme vzdělávání dospělých, se stalo součástí terciální sféry každého národního hospodářství a podílí se mj. také na formování pracovního trhu. Dokonce se začaly objevovat přístupy, které chápou celoživotní vzdělávání a s ním spojené vědu a výzkum jako samostatný kvarterní sektor moderních a rozvinutých ekonomik.

Pokud se ohlédneme za posledními třemi dekádami minulého století, právě v tomto období vznikalo tzv. sociální inženýrství jakožto prostředek řešení specifických problémů a dodnes tvoří pevnou součást animačního pojetí andragogiky, a to i v jejích socializačních a resocializačních přístupech. Základem sociálního inženýrství se stal poučený jedinec, který měl představu, jak se věci (dění) mají anebo, jak by měly vypadat. Takový jedinec má představu o organizaci dané situace, případně o její změně (možnostech změny), a k tomu disponuje i patřičnou mocí a nástroji. Druhou variantou je jedinec, který potřebuje vedení a edukaci, aby mohl měnit své postoje a dále se rozvíjet.

Profesionalizace začala být potřebou naší vzdělávací soustavy, protože vzdělávání se dnes již odehrává na multidisciplinární úrovni v multimediálním světě za pomoci moderních výukových metod, postupů i technických pomůcek. Odborníci v různých pedagogických, ale i praktických disciplínách jsou nuceni dovzdělávat se v dalších oblastech lidských činností (práce s IT, práce se sociálními sítěmi, využití multimédií pro názornost výuky), čímž se však vracejí k historicky stále úspěšnému motu J. Á. Komenského „Škola hrou“.

I v historii staří, zkušení mistři přecházeli z výrobních úseků na učňovské školy, aby vychovávali nové nástupce a předávali jim svoje dlouholeté pracovní zkušenosti. Současně se zvyšovaly nároky na pedagogické pracovníky, a to nejen v rámci základního školství (vzdělávání dětí), ale i na středních a vysokých školách. Pro dospělé byly otvírány různé typy dalšího vzdělávání – večerní školy, přípravky pro studium na vysokých školách. To vše mělo jediný cíl – profesionalizovat budoucí i současné pracovní profese a tím i jednotlivá odvětví národního hospodářství a společensko-politický život v zemi. Stejně tak by mělo fungovat předávání znalostí a zkušeností v oblasti dalšího vzdělávání a andragogiky. Starší a zkušenější přinesou do vzdělávání svou praxi, noví a nepředpojatí mladí absolventi zase nové technologie a metody.

K reálné změně přístupů profesionalizace došlo ihned na počátku 90. let minulého století, kdy demokratizační procesy v tehdejší Československu dostaly zcela jiný směr – a to vzdělávání nových odborníků a zvyšování jejich odbornosti, aby tito byli připraveni vést výrobu, ale i celospolečenské dění ve zcela nových podmínkách, které přinesly změny po listopadu 1989. Turbulence tohoto vývoje nastala také v souvislosti s tím, jak se rozvíjel soukromý podnikatelský sektor ve všech odvětvích, mezinárodní spolupráce atd. V neposlední řadě nastal zlomový skok ve vývoji přístupu ke vzdělávání (nejen dospělých ale i dětí) v posledním roce s příchodem opatření proti šíření Covid-19 a přechodem téměř veškerého vzdělávání do online prostředí. Tento fakt se jistě odrazí i na přípravě nových pedagogů a dalších osob, do jejichž gesce spadají výchova a vzdělávání.

Stejná situace nastala i u dalších (nevýrobních) profesí života v zemi. Profesionalizace jakékoliv povolání se stala jedním z důležitých předpokladů, jak obstát v nové společnosti, v níž se komerční záležitosti dostaly na první místo v hodnotovém žebříčku. Andragogika v současné době zahrnuje široké pole teorie i praxe učení, vzdělávání a rozvoje dospělých. Přitom směřuje k různým cílovým skupinám a edukačním situacím, ve kterých odborníci různých oborů realizují edukační procesy.

Proto by měli vzdělavatelé dospělých osob disponovat takovými andragogickými dovednostmi, které vycházejí z androdidaktiky a psychologie učení.

Hlavním cílem této rigorózní práce je analyzovat názory lektorů, organizátorů a studentů na úroveň profesionalizace vzdělávání dospělých v České republice.

Tento cíl bude v dalším textu rozpracován do **dílčích cílů**.

Na počátku výzkumu byl stanoven **výzkumný problém**:

Jaký je vztah vzdělavatelů dospělých k profesionalizaci lektorské profese?

Ten byl rozpracován do dalších **dílčích podotázek**:

1. Jaký je názor manažerů dalšího vzdělávání na profesionalizaci jejich profese?
2. Jaký je názor na profesionalizaci lektorské profese mezi vzdělavateli dospělých s praxí?
3. Jaký je názor na profesionalizaci lektorské profese mezi vzdělavateli dospělých připravujícími se na praxi?
4. Které lektorské kompetence jsou podle obou skupin důležité?
5. Je nutné dle názoru obou skupin pro výkon lektorské profese (profese vzdělavatele dospělých) speciální andragogické vzdělání?

Všechny otázky byly vyhodnoceny v závěru výzkumu.

1 Andragogika a vzdělávání dospělých

Pojem andragogika je stejně jako mnoho jiných pojmů z oblasti humanitních věd definováno různými autory i školami různě. Na úvod uvedme několik z těchto definic.

Andragogika je věda o výchově a vzdělávání dospělých, respektující zvláštnosti dospělé populace. Zabývá se především socializací, personalizací a enkulturací.¹

„Andragogika je vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.“²

„Andragogika je vědecká disciplína zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých“³

Andragogika je aplikovanou vědou, a proto její poznatky slouží k praktickým opatřením v oblasti společenských vztahů. Ty jsou dále rozvíjeny na základě daných a formulovaných společenských potřeb. *„Na rozdíl od pedagogiky, která vznikla deduktivní cestou z filozofie, se a. vyvíjela induktivně a empiricky z praktických potřeb sociálních hnutí jako reflexe konkrétních aktivit lidových vzdělávacích sdružení působících mezi dospělými.“⁴* Vedle induktivní funkce má i normativní charakter, protože na ni působí vlivy sociotechnických přístupů, které dále formulují její cíle, metody a techniky jejich dosažení a tím se z cílů stávají samostatné normy.⁵ Andragogika je problémově a systematicky orientována a díky tomu může nahlížet na jeden problém z mnoha úhlů pohledu.

Původ slova andragogika úzce souvisí s pojmem pedagogika. Jako první zřejmě použil pojem andragogika německý učitel Alexander Kappa (1799–1869) v díle *Platonova nauka o výchově* jako pedagogika pro jednotlivce a stát z roku 1833. Jednu z kapitol nazval Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku a tím byly položeny základy terminologie andragogiky. Kappa charakterizoval podstatu andragogiky a následně ji vymezil jako *„nauku o vzdělávání dospělých, která se liší od pedagogiky.“⁶*

¹ PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

² BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 11.

³ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2., s. 33.

⁴ VYMAZAL, J. *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. [online] [cit. 2021-01-10] Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Andragogika>

⁵ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁶ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7, s. 16.

V roce 1921 na Kappu navázal další německý pedagog Eugen Rosenstock-Huessy (1898–1973). Podle něj andragogika není vědou, ale pouze metodou, která je uplatňována ve všech formách školního vzdělávání dospělých. Odborná veřejnost však jeho názor nepřijala.⁷

„Andragogika není univerzální vědou s jednotnou terminologií a shodným obsahem.“⁸ Její pojetí se liší podle zemí, podle teoretických směrů vycházejících z pedagogických a sociálních teorií. Odlišné determinanty lze vysledovat i na základě geopolitických a kulturních aspektů.

Většinou však mají společné tyto charakteristické znaky:⁹

- vznik a rozvoj vzdělávání dospělých jsou podmíněny sociálními a ekonomickými změnami,
- důraz na profesní role a potřeba připravit zodpovědného a kvalifikovaného pracovníka,
- nutnost reagovat na nové možnosti a způsoby trávení volného času dospělých (zejména ve vztahu ke smysluplnému trávení volného času),
- pozitivní ideologické (rozvoj občanské, demokratické společnosti); v opačném případě ty, které z politicko-ideologických důvodů brání v rozvoji jedince (omezený přístup ke vzdělávání, vyloučení různých skupin obyvatel na základě segregace),
- nutnost reagovat na globalizaci a rozvoj informačních a komunikačních technologií.

Z uvedených znaků lze v moderní současnosti akcentovat zejména smysluplné trávení volného času a rozvoj komunikačních technologií. V souvislosti s aktuální celosvětovou zdravotní krizí způsobenou pandemií Covid-19, která se druhotně projevila i na sociálních kontaktech mezi lidmi, se nárůst komunikace prostřednictvím online prostoru odrazil také v oblasti vzdělávání. Primárně byl postižen veřejný sektor, nicméně k posunu k online technologiím výuky a vzdělávání byly donuceny i mnohá soukromá vzdělávací zařízení. Zde nastal prostor k novým metodám výuky, k inovativním přístupům k hodnocení vzdělávacích úspěchů, k předefinování některých interaktivním přístupů, apod.

⁷ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9, s. 17.

⁹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9, s. 17.

1.1 Andragogické a související vědní disciplíny

Andragogika jako vědní disciplína se vnitřně strukturuje, přičemž základní členění může být např. na základní teoretické disciplíny a disciplíny aplikované.¹⁰ Mezi základní disciplíny lze zařadit:

Obecná andragogika jako vědecká disciplína zabývající se všemi procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých.

Komparativní (srovnávací) andragogika – se zabývá popisem, srovnáváním a hodnocením dvou nebo více soudobých systémů vzdělávání dospělých. Smyslem komparativního výzkumu, kromě toho, že identifikuje rozdíly mezi zkoumanými systémy, také hodnotí silné a slabé stránky těchto systémů, mimo jiné například identifikuje zahraniční trendy a progresivní koncepce v cizině jako inspirující zdroj pro zlepšení domácího systému. Rozvoj komparativní andragogiky nastal v druhé polovině šedesátých let 20. století¹¹. Ve světě se tato disciplína intenzivně rozvíjí a v některých zemích na vysokých školách existuje jako samostatný studijní obor.

Dějiny andragogiky – „zkoumají historický vývoj teorií, idejí, metodologie a koncepcí andragogiky a vzdělávání dospělých od antiky až po současnost.“¹²

Androdidaktika – se zabývá zkoumáním teorie a praxe výuky/vyučování/vzdělávání dospělých, a současně se zaměřuje na specifika celého didaktického procesu, což znamená na (sociálně-kulturní) edukační působení vzdělavatele (andragog, lektor) na dospělého účastníka vzdělávání.

Mezi aplikované andragogické disciplíny lze počítat například:

Personální andragogika je považována za složku profesní andragogiky. Zabývá se aplikací andragogických teorií zejména v prostředí pracovních organizací a úzce souvisí s profesním vzděláváním.

Sociální andragogika je zaměřena na edukaci a reedukaci dospělých v sociálním kontextu. Sociální andragogika zkoumá vztah mezi sociálním prostředím, sociální situací jedince a jeho edukačním potenciálem (což představuje možnosti a ochotu dále se vzdělávat).

¹⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9, s. 17.

¹¹ BARTOŇKOVÁ, H. a D. ŠIMEK. *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002 ISBN 80-7184-542-6

¹² PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2, s. 65

Kulturní andragogika se zabývá pomocí dospělému člověku při akulturaci, udržování jeho kulturní kompetence a kultivace osobnosti prostřednictvím kulturně-výchovné, vzdělávací, zájmové a občanské činnosti.

Speciální andragogika se zaměřuje na problematiku vzdělávání zdravotně postižených jedinců a jejich další uplatnění

Gerontagogika zahrnuje vzdělávání seniorů. V praxi to představuje hlavně výchovu a vzdělávání ke stáří, tzn. přípravu na stárnutí a stáří, intencionální (záměrné) učení se ve stáří s důrazem na funkcionální působení prostřednictvím aktivizace, animace a edukace.

Na andragogiku pak navazují také další vědecké disciplíny z dalších humanitních oborů:

Andragogická psychologie je disciplína, která se zabývá zejména aplikací poznatků z psychologie učení do vzdělávání dospělých.

Andragogická sociologie se zabývá výchovou a vzděláváním dospělých v kontextu sociálního prostředí a sociálních teorií. Zkoumá vliv na společenské struktury a procesy, které se uskutečňují v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých.

Andragogické poradenství se zabývá teorií, výzkumem i praxí v poradenské oblasti jako specializovaná odborná činnost pro různé cílové skupiny.

Didaktika dospělých se věnuje hledání souvislostí mezi cíli, obsahem, formami a metodami vzdělávání dospělých. Dále se pak zabývá didaktickými prostředky, to je pomůckami a technickými prostředky, které se používají při výuce a při studiu.¹³

Andragogická diagnostika se zabývá teorií i praxí zjišťování, posuzování, klasifikování a hodnocení úrovně edukačního stavu jedince a možností rozvoje dospělého účastníka vzdělávacího procesu s důrazem na dosahování stanovených vzdělávacích cílů.

Tento výčet specializovaných vědních disciplín, které úzce souvisejí s andragogikou, není zcela vyčerpávající. S vývojem moderní vědy jsou v průběhu času definovány nové konkrétní oblasti zkoumání, na které je potřeba zaměřit pozornost. Jediným nebezpečím může být rozdrobení zkoumané problematiky na nekompaktní celky.

¹³ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2, s. 65

1.2 Předmět a objekt andragogiky

Vymezení předmětu andragogiky je pro další úvahu o profesionalizaci jako kategorii andragogiky velmi důležité. Dále se v této práci budeme držet vymezení andragogiky v širším pojetí, tak jak andragogiku vymezil jeden ze špičkových odborníků v oboru V. Jochman, a tedy dle přístupu akcentovaného na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Jochman ve svém pojetí andragogiky rozděluje výchovu dospělých na tři složky, a to na:

- **Péči** – tzn. určení sociálních podmínek pro život člověka a pro jeho výkon sociálních rolí ve společnosti.
- **Edukaci** - tj. utváření osobnosti člověka a jeho socializaci.
- **Vzdělávání** – jako osvojování znalostí, dovedností a návyků, které každý člověk potřebuje pro výkon svých sociálních rolí.¹⁴

Jochman kritizoval přístup k pojmu výchova a vzdělávání dospělých, a to především proto, že v pojmu výchova je soustředěna pozornost především na vzdělávání a celý proces je charakterizovaný jako záměrný. Podle něj je nejdůležitější funkcí výchovy formování člověka jako určitého prvku společnosti, a tudíž je opodstatněné chápání výchovy i z pohledu její sociální funkce. Toto chápání je pak možné vyjádřit jako výchovu v následujících kategoriích (jak byly uvedeny v úvodní definici):

- **Personalizace** - tj. utváření osobnosti člověka ve společnosti jako společenského tvora, který je schopen seberealizace.
- **Socializace** - tj. osvojování sociálních norem společnosti.
- **Enkulturační** - tj. přenos kulturních děl a zvyků na člověka jako jedince a subjektivizace jedince.¹⁵

Pro úplnost si uvedeme ještě další přístupy k andragogice v českých podmínkách.

¹⁴ JOCHMAN, V. Věda o výchově: výchova dospělých - andragogika. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophia. Sociologica-andragogica*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992.

¹⁵ JOCHMAN, V. Věda o výchově: výchova dospělých-andragogika. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophia. Sociologica-andragogica*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992.

Podle Palána¹⁶ se andragogika „zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám.“

Takové pojetí andragogiky považuje dospělého člověka za „hotového“ jedince a opomíjí socializaci a personalizaci a věnuje se převážně výchově a vzdělávání dospělých.¹⁷

Podle andragogického slovníku¹⁸ mohou být za cílové skupiny považovány cílové skupiny ve vzdělávání dospělých a cílové skupiny v profesním vzdělávání.

Objektem andragogiky je vždy dospělý člověk. Formálně se dospělost ohraničuje dosažením věku 18 let, což má právní podklad. Dospělost však lze definovat z mnoha různých úhlů pohledu:

- **Biologicky** je dospělý někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti,
- **Z právního hlediska** znamená dospělost získání práv a povinností (plnoletost, volební právo...),
- Z pohledu **sociologie** je dospělým člověk, který převzal nové sociální role (založení rodiny, vstup do pracovního života),
- **Psychologie** považuje dospělost za stabilizaci chování, myšlení a prožívání,
- Podle **pedagogiky** je dospělý jedinec vychovatelem následující generace.¹⁹

Člověk je objektem andragogiky také po celé délce jeho životní dráhy.²⁰ Tu lze přiblížit ve čtyřech následujících dimenzích:

- **Čas** – a to biografický (délka života) a sociálně-historický (jeho vývoj v časových cyklech a společenských změnách).
- **Horizontální dimenze životní dráhy** – jedná se o sociálně-historický prostor, ve kterém jedinec žije a v němž se pohybuje.

¹⁶ PALÁN, Z., a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

¹⁷ Až do roku 1989 se v ČR používal termín výchova a vzdělávání dospělých.

¹⁸ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2.

¹⁹ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

²⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9, s. 28.

- **Vertikální dimenze životní dráhy** – postupy vzhůru/dolů po společenském žebříčku.
- **Význam a hodnocení životní dráhy** – jedinec hodnotí sám sebe a rovněž ho hodnotí jeho (sociální) okolí.²¹

Dospělý jedinec je v širším pohledu humanitních věd a s ohledem na potřeby andragogiky tedy takový člověk, který má stabilní chování, myšlení a prožívání a je schopen se uvědoměle a disciplinovaně vzdělávat.

Cílové skupiny ve vzdělávání dospělých mohou být vytvářeny podle oboru vzdělávání, podle zaměření zaměstnávající organizace, podle věku a dalších kritérií, kdežto cílové skupiny v profesním vzdělávání mohou být členěny podle profesí, nebo např. na nově nastupující pracovníky, specialisty apod.²²

1.3 Kvalifikace a kompetence v přípravě andragoga

Současnou situaci při studiu andragogiky lze hodnotit z několika úhlů pohledu. Didaktika je často konzervativní, pokud se týká používaných metod i médií. Používané metody jsou však vhodné pro zprostředkování znalostí a odborných kompetencí. Na druhou stranu jsou pouze v malé míře rozvíjeny metodické a sociální kompetence, které jsou vytvářeny především pod vlivem skrytého kurikula.

Z marketingového hlediska jsou školy zaměřeny na studenta jako na produkt, jehož jedním z cílů je získání akademického vzdělání spojeného s titulem. V některých případech se ne příliš hledí na studenta jako na zákazníka, u kterého by bylo možné např. rozvíjet dál vědecké poznání v sociální oblasti nebo oblasti manažerské a nacházet nová východiska pro případná řešení analyzovaných problémů. Z hlediska zaměření vysokých škol je však podstatnou výhodou schopnost zprostředkovat a systematicky předávat studentům rozsáhlé znalosti, bez konkrétního zaměření svých absolventů pro budoucí výkon profese nebo řízení podniku. Z této stručné argumentace lze odvodit, že akademické vzdělání v oboru andragogiky má své přednosti a společností by mělo být vždy ceněno a akcentováno, zejména v případech, kdy se vzdělavatelem dospělých stává odborník přednášející jinou oblast vědění.

²¹ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8, s. 32.

²² PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2.

Studium, respektive implementování poznatků získaných prostřednictvím studia do praxe, sleduje adaptaci na různé pracovní nároky. Vstup do praxe v oblasti personalistiky, vzdělávání dospělých, managementu vzdělávacích akcí, apod. by měl být podmíněn na určitých pracovních pozicích (především manažerského a vzdělávacího charakteru) pouze získáním vysokoškolského diplomu (se zaměřením na výchovu a vzdělávání – andragogika, pedagogika, apod.) a musí se standardům vysokoškolského studia podřídit.

Beneš rozděluje způsoby získávání andragogických kompetencí následovně:

- kompetence, které se v zásadě dají získat při dlouhodobém formálním studiu,
- kompetence zprostředkované v krátkodobých kurzech,
- kompetence, které se dají rozvíjet jen v dlouhodobých kurzech, často zároveň jen na základě předchozí pracovní praxe a určité znalosti osobnosti,
- kompetence, které se dají ovlivnit jen do určité míry.²³

Další kompetence si přináší každý student s sebou, ty jsou ovlivněny osobnostními předpoklady. Ty se dají dále ovlivňovat a utvářet, jejich rozvoj však lze přiřadit spíše do vlivu reálných situací a praxe. Proto by bylo například možné, aby vysoké školy při výběru budoucích adeptů andragogiky prováděly jejich výběr na základě testů osobnosti.

Andragog se ale stále častěji stává specialistou na sociálně-psychologické intervence, které přesahují tradiční výuku a poradenství ve vzdělávání. Andragog se tak mění v kouče, trenéra, poradce pro praxi, skupinového nebo individuálního supervizora, podílí se na rozvoji organizace a managementu, stává se terapeutem, který odstraňuje blokády učení jednotlivců. Přitom se k potřebným kvalifikacím jen pro koučink řadí mimo andragogické obory psychologie vedení, supervize procesů učení, zkušenosti sám se sebou i skupinové procesy a rozvoji týmů. Jde o nové druhy kvalifikací, které zároveň rozostřují profil andragoga a staví ho do přímé konkurence k jiným profesím. Zdůrazňování sociálně-psychologických intervencí je podporováno i novým pojetím učení se a didaktiky. Tato změna se odůvodňuje dvěma vývoji. Místo učení se přesunuje z učeben tam, kde problémy vznikají, tedy na pracoviště. Vedoucí nebo kolega přebírá úlohu andragoga jako přímého organizátora procesu učení, andragog se stává poradcem pro učení. Za druhé nejde jen o zprostředkování informací, ale o zajištění efektivního zacházení s těmito informacemi.²⁴

²³BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

²⁴BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

Z tohoto pohledu se andragog stává spíše průvodcem než učitelem. Andragog se jako didaktik:²⁵

- mění se v poradce při učení,
- zadává úkoly k samostatnému řešení,
- nepředává informace, ale učí účastníky samostatně je vyhledávat,
- zjišťuje konkrétní vzdělávací potřeby,
- netvrdí, že vše zná, ale moderuje diskusi o hodnotách a cílech.

Tato kompetence je zčásti vrozená, ale lze ji také přiměřenými prostředky naučit. Tento trend se stále více stává hlavním požadavkem zadavatelů vzdělávání a je také výše ceněn samotnými účastníky.

²⁵ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

2 Celoživotní vzdělávání

Termín celoživotní učení nebo vzdělávání (lifelong learning) znamená souhrn všech vzdělávacích a rozvojových aktivit v průběhu celého života, počínaje předškolním vzděláváním. Nejvyšší stupeň formální soustavy představuje terciální vzdělávání, na které navazuje další, často méně formalizované (neformální a informální) vzdělávání a učení.²⁶

Beneš definuje vzdělávání dospělých jako „*organizovanou (sebeorganizovanou), cílevědomou a více či méně institucionalizovanou pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizacím, týkající se zvládání určitých problémů pomocí učení či uspokojení potřeb po poznání.*“²⁷

Jiná definice hovoří o záměrném a systematickém poskytování souborů poznatků a zkušeností, které se vztahují k jejich sociálním rolím, umožňujícím zdokonalit vykonávání těchto rolí, posilujících schopnost komunikace a rozvíjení osobnosti. Důležitou motivací pro potřebu vzdělávání dospělých je současné tempo rozvoje vědy a techniky. Z hlediska psychologického je vzdělávání typem učení. Sociologie považuje vzdělávání za součást socializace, prostředek sociální mobility a společenských institucí.

Počet faktorů, které ovlivňují rozhodování dospělých pro další vzdělávání, neustále narůstá. V popředí stojí ekonomický i profesní tlak. Aby lidé našli uplatnění na trhu práce, musejí zvyšovat vlastní kvalifikaci a vědomosti. Díky tomu roste počet absolventů tzv. distančního vzdělávání, umožňujícího studovat při zaměstnání.

Hlavní motivy, které vedou dospělé ke vzdělávání:

- Zlepšení možností pracovního uplatnění. Prostřednictvím vzdělávání dospělých stát podporuje rovnost šancí/příležitostí na trhu práce a podporu osob a skupin ohrožených sociálním vyloučením. Lidé s nízkou úrovní vzdělání hledají právě prostřednictvím vzdělávání šance na lepší pracovní uplatnění. V některých případech je vzdělávání jedinou šancí na udržení pracovní pozice, což platí i u lidí s vyššími stupni vzdělání, jelikož nároky zaměstnavatelů se stále zvyšují.
- Snaha o osobní rozvoj. Jde o uspokojení vnitřní potřeby člověka v oblasti nových informací.

²⁶ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání: obecné modely a kritéria, postoje a motivaci jejich nositelů, v kontextu celoživotního učení, ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech.* Praha: Grada Publishing Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8, s. 13.

²⁷ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 37.

- Investice do vzdělávání. Rozvoj lidského kapitálu organizace souvisí se vzděláváním jejích jedinců. Vhodně rozvinutý lidský kapitál pak představuje výhodnější pozici na trhu.
- Podněty od lidí z okolí. Doporučit další vzdělávání mohou rodinní příslušníci, přátelé nebo také lidé z poradny.
- Zvýšení prestiže a touha po uznání. Vzdělávání je jednou z možných cest zvýšení prestiže v očích své rodiny a přátel, spolupracovníků, nadřízených.

Celoživotní učení je v dnešní době vnímáno jako nezbytný proces vedoucí k aktivní zaměstnanosti a uplatnění se jedince na trhu práce, jedince jako občana a jako sebevzdělávající se bytost.

Zásady celoživotního vzdělávání jsou ve vyspělých zemích přijaty v rovině politické. Celoživotní učení je na úrovni Evropského parlamentu a Rady EU definován jako „*veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě.*“²⁸

„*Celoživotní učení jako proces adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a společnosti se stává předpokladem pro trvalý rozvoj osobnosti a zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání.*“²⁹

Současný koncept celoživotního učení má své základy v 90. letech 20. století. Je zaměřen na rozvoj lidských zdrojů zejména ve vztahu k potřebám efektivního fungování ekonomiky. Akcentuje především odborné vzdělávání a přípravu k uplatnění v pracovním životě.³⁰ Tvoří přechod od formálního k neformálnímu a informálnímu vzdělávání.

²⁸ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání: obecné modely a kritéria, postoje a motivaci jejich nositelů, v kontextu celoživotního učení, ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech.* Praha: Grada Publishing Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8, s. 13.

²⁹ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání: obecné modely a kritéria, postoje a motivaci jejich nositelů, v kontextu celoživotního učení, ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech.* Praha: Grada Publishing Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8, s. 13.

³⁰ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání: obecné modely a kritéria, postoje a motivaci jejich nositelů, v kontextu celoživotního učení, ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech.* Praha: Grada Publishing Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8, s. 14.

V současné společnosti roste tlak na zvyšování úrovně vědomostí. Z ekonomického hlediska je společnosti prospěšný ten jedinec, který se vzdělává a neustále na sobě pracuje. Proto je základním posláním společnosti umožnit všem, kteří o to stojí a mají předpoklady, vzdělávat se po celý život.

Z tohoto pohledu je možné konstatovat následující:³¹

- Vzdělávání není omezeno jen na určitou fázi života (docházka do školy), ale trvá po celý život.
- Nejedná se o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, ale o všechny formy a typy učení bez ohledu na instituci nebo prostředí (pracoviště, domov, obecní prostory).
- Je důležité poskytovat tuto příležitost všem, bez ohledu na věk, zájem, nadání nebo postavení. Každý člověk musí mít možnost stanovit si vlastní cestu vzděláváním a v průběhu života ji i měnit.

V některých zemích (např. na Slovensku a potažmo i v ČR) je vnímána jako efektivní cesta k rozvoji celoživotního vzdělávání institucionalizace, což je stav, kdy je celoživotní vzdělávání navázáno na vzdělávací instituce. Tím se stává procesem řízeným a organizovaným institucí. Tento postoj je však v rozporu s moderním individualizovaným přístupem k celoživotnímu vzdělávání, podle něhož má být celoživotní vzdělávání založeno na dobrovolnosti a sebemotivaci jednotlivce a má vyplývat z vnímání jeho vlastních vzdělávacích potřeb, podmíněných osobními nebo profesionálními důvody.³²

³¹ RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

³² FRK, B. *Celoživotné vzdelávania a informačná spoločnosť*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. [online] [cit. 2019-08-15] Dostupné z: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30200077/celoivotn_vzdelvanie_ainforman_spolonos-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1631439836&Signature=DJSrOsi9I4KUnYir99MWm9asnjLvtEFKZCPZ6izvsUHLrj4sAu4AdwBysszem27154M6uVRy1H4yIWYpP4zVeKsuMqBjJE4antBZpmp4BXL4sHKSLMcPniveh1SaaW9ae1Z3ywBh5oCXOtEyEPircDLkODS~WrvS60NCvxHSPV1vB2RRC0r3wcGFvW5-842s9bg1nHk3YDz0PIHnfvubXamb~wlptmHR84uowgSMs8wMJ-mN097l29JexXqRKgiNV3M2-1DZ~0d5nEB6O4J9ZzQRPfZ2UmXjPn4DfYFCUHNhsCFib559o2O~VPtK7DFnG9pQ86PnOQeQilrdYe-mQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

2.1 Vývoj koncepce celoživotního vzdělávání v historickém kontextu

Andragogika jako samostatná věda je v kontextu historického vývoje vědou moderní. Její vývoj v kontextu českého prostředí je popsán v následující kapitole pro snadnější pochopení současné moderní koncepce této vědy a nezbytnosti jejího rozvoje.

2.1.1 Historický vývoj vzdělávání dospělých

Počátky vzdělávání dospělých v českých zemích lze vysledovat již na počátku 19. století, kdy probíhala snaha o obrodu českého jazyka. V roce 1830 vzniká Matice česká, která popularizuje českou kulturu a vědu. V roce 1896 zakládá Sociální demokracie Dělnickou akademii a obecně vznikají různé národní a buditelské vzdělávací spolky.

Po první světové válce je vzdělávání dospělých ovlivněno především zákonem č. 67 z 7.2.1919 o organizaci lidových kurzů občanské výchovy. Na tomto právním základě začaly vznikat lidové školy, které se orientovaly především na všeobecné vzdělávání. Období mezi 1. a 2. světovou válkou je též charakteristické pozvolným rozvojem podnikového vzdělávání, kde vzorem jsou Baťovy školy práce, které měly na tu dobu vysokou úroveň.

Po roce 1948 bylo vzdělávání dospělých podřízeno ideologii Komunistické strany. V této době převzaly iniciativu v oblasti vzdělávání dospělých odbory, které zakládaly tzv. závodní školy práce s cílem pomáhat rozvoji kvalifikace, ale zároveň měly za úkol udržovat žádoucí politické přesvědčení. Tyto závodní školy práce pak po roce 1951 přešly podle oborů do kompetence příslušných ministerstev. V tomto roce pak vznikají tři typy institucí pro vzdělávání dospělých, a to: závodní školy práce, podnikové technické školy a podnikové instituty. Bylo vydáno vládní usnesení č. 264/1966 Sb. o podnikovém vzdělávání, jehož základní myšlenka byla v tom, že stupeň vzdělání (základní, střední a vysokoškolský) bylo možné získat pouze na státních školách, a podniky zajišťují pouze další vzdělávání. V té době se projevovala potřeba koordinace na celostátní úrovni, a proto byla v roce 1963 ustavena Ústřední komise pro vzdělávání pracujících při Ministerstvu školství a kultury a později vznikla při tomto ministerstvu Česká komise pro vzdělávání dospělých.

V roce 1972 bylo přijato důležité vládní usnesení č. 42/1972 o cyklické průpravě vedoucích pracovníků a později na to vládní usnesení „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“, který obsahoval i část věnovanou vzdělávání dospělých. Zájmové vzdělávání bylo pak doménou Ministerstva školství a kultury, kterému byla podřízena krajská a okresní kulturní střediska.

Zatímco v západních zemích Evropy vedly změny ke kvalitativnímu a kvantitativnímu nárůstu vzdělanosti a k novému pojetí vzdělávání, v zemích socialistického bloku se školské reformy řídily plánováním podle potřeb tehdejší RVHP, a především svým vzorem, kterým byl sovětský školský, respektive sovětský vzdělávací systém. *„Reformní euforie skončila v osmdesátých letech. Zpochybněna byla jak nutnost dalších změn, tak i možnost jejich financování. Předcházející modernizace školských systémů, která přinesla nepopíratelně pozitivní výsledky, narazila na určité hranice.“*³³ Beneš dále uvádí: *„[...] další školské reformy nebyly samy o sobě zárukou pružné adaptace vzdělanosti a kvalifikací na dynamicky se měnící podmínky.“*³⁴

Z toho vyplývá, že v rozvinutých zemích Evropy se stalo jediným expandujícím sektorem právě vzdělávání dospělých, respektive jejich další odborné vzdělávání. V 80. letech veškeré prognózy (na obou stranách bipolárního světa) se shodovaly v jediném: Význam vzdělávání dospělých i nadále poroste.

Tyto vytvořené struktury v oblasti vzdělávání dospělých se díky společenské změně v roce 1989 rozpadly, k čemuž přispěly i zásadní změny v příslušné legislativě.

2.1.2 Vzdělávání dospělých po roce 1989

Pojem andragogika se v ČR začal používat až po roce 1989. Tento rok znamenal základní změnu politického a společenského života, což se projevilo i v tom, že na základě původního studijního oboru „výchova a vzdělávání dospělých“ byla vybudována nová disciplína, andragogika. Hlavními nositeli výuky andragogiky byla odborná pracoviště na Filozofické fakultě UK (prof. Milan Nakonečný) a na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (doc. Vladimír Jochman).

³³ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

³⁴ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 35.

V rámci těchto dvou pracovišť se projevují dvě rozdílné koncepce andragogiky, a to užší pojetí, kde je andragogika chápána jako věda o výchově a vzdělávání dospělých (FF UK) a širší pojetí, které zahrnuje veškerá působení na dospělé (FF UPOL), jak již bylo zmíněno v předchozím textu.

Po roce 1989 byla přijata celá řada dokumentů, která reagovala zejména na dokumenty Evropské unie, a to např. Národní program rozvoje vzdělávání ČR vydaný v roce 2001, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR z roku 2002, který je určen pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání. V roce 2007 byly vydány inovované verze: Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR a Strategie celoživotního učení ČR. Dále pak byly v roce 2014 publikovány: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020.

V celosvětovém kontextu sociální vědy, andragogika, a především vzdělávací politika vedly k různým koncepcím celoživotního vzdělávání obyvatel planety (UNESCO, Rada Evropy atd.). Vzdělávání dospělých se stalo samostatným a rovnocenným subsystémem vzdělávacího systému. Základem bylo zvyšování prestiže jednotlivých států a jejich obyvatel, což si vynutilo jejich tzv. reorientaci na další kvalifikační vzdělávání.

Andragogika se proto na mnohých vysokých školách pomalu stávala samostatnou vědní disciplínou a ve větším rozsahu začala příprava vzdělaných andragogů, kteří by mohli svoje vědění a zkušenosti šířit dál a předávat svým studentům i osobám dospělým.³⁵

Poslední období, zhruba čtyřicet let, dalo těmto prognózám plně za pravdu. Vzdělávání dospělých je jedním z nejprogresivnějších sektorů služeb pro společnost i jednotlivce a neustále se podle jejich potřeb vyvíjí, a proto jeho hranice nemohou být nikdy pevně stanoveny.

³⁵ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 33

2.1.3 Současná situace ve vzdělávání dospělých v ČR

Průběžně pak vzniká v oblasti vzdělávání dospělých řada soukromých vzdělávacích institucí. Na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy vznikl odbor celoživotního vzdělávání a koordinaci vzdělávacích akcí převzala Asociace institucí vzdělávání dospělých, Česká asociace distančního univerzitního vzdělání a další.

V současné době spadá oblast celoživotního vzdělávání nejen do gesce MŠMT, ale své vysoké školy zřizuje také Ministerstvo obrany, vzdělávání ve svých oborech organizují také Ministerstvo zdravotnictví nebo Ministerstvo práce a sociálních věcí.

Za dobu po sametové revoluci v listopadu 1989 došlo v Československu, později České republice k podstatným – progresivním změnám ve vzdělávání dospělých. Současnou situaci můžeme hodnotit a charakterizovat následovně:

- Začala vzrůstat hodnota a prestiž vzdělání. Lidé pocítují potřebu účastnit se na dalším vzdělávání, ale dostupná nabídka už není pro všechny stejně dostupná.
- Vzdělávání dospělých se (i díky nezájmu státu) dostalo na „vedlejší kolej“ a nevytvořilo čtvrtý subsystém vzdělávací soustavy vedle všeobecného, odborného a vysokého školství. Pomoc státu (především finanční) citelně chybí a díky tomu vzdělávání dospělých mimo vysoké školy nedosahuje rozmachu.
- Další vzdělávání dospělých se stalo součástí téměř každé personální politiky moderních organizací a firem. Zájmové a všeobecné vzdělávání jednotlivců stagnuje na úkor získávání vzdělávání v rámci profesních kompetencí a kvalifikací.
- O vzdělávání dospělých usilují nejen střední a vysoké školy, ale také další nestátní (komerční) vzdělávací organizace, a tak se vzdělávání stává produktem, který vydělává peníze a tím se vytváří i jeho vlastní trh. Nabídka i poptávka jsou komercializovány.
- Vzdělávání a učení je pro určitou část populace běžnou součástí způsobu života. Přibývá jedinců, kteří jsou si vědomi, že učení a získané vědomosti a poznatky jim napomohou při růstu pracovní kariéry, nebo naopak se jejich snahy o poznání a vědění zaměřují na kultivaci vlastního životního stylu (sebepoznání, spiritualita apod.).

- Vzdělávání nahrazuje dřívější spolky a organizace a jedinci při něm nacházejí novou orientaci pro svou seberealizaci a způsob života. Tyto vzdělávací aktivity mnohdy bývají zaměřeny na ekologii a různá alternativní hnutí, rozmáhá se vzdělávání zaměřené na vnitřní osobnost: jóga, meditace, zvládání stresů, alternativní léčitelství apod. Některé z takto zaměřených vzdělávacích aktivit mají své nové a netradiční metody a formy a zcela se vymykají klasickému andragogickému pojetí.
- Ke změnám v pracovním prostředí, v prioritách společnosti, ve vnímání světa docházelo, dochází a bude docházet v důsledku celospolečenského vývoje – mění se nároky na pracovní sílu, lidé a jejich potřeby, mění se vzdělanostní hodnoty. Je zapotřebí, aby vzdělávání nacházelo cestu k jednotlivcům i velkým celkům stejně orientovaným (firemní vzdělávání, ekologické vzdělávání, apod.) a přizpůsobovalo se potřebám a neustálým společenským změnám. Lidé budou mít stále větší nároky a budou kritičtější, vzdělanější, ale také vybíravější.³⁶

Současné vzdělávání se tak z čistě andragogické roviny posouvá do roviny celospolečenské, multidisciplinární.

Celoživotní vzdělávání a učení v současné společnosti není žádné novum. Na různých úrovních se stále více energie i financí investuje do nápadů na realizaci nových způsobů celoživotního vzdělávání, ať již jde o iniciativu firem, dobrovolných spolků, veřejných institucí nebo státu.

Jedním z nástrojů je politická snaha, která vznikla jako reakce na kompetence vyžadované ve znalostní společnosti na nemožnost tyto kompetence zprostředkovat jen v rámci současné školské soustavy. Proto se celoživotní učení a vzdělávání stávají cílem dnešní vzdělávací politiky, a to jak na národní, tak i na nadnárodní úrovni a je také součástí politiky rozvoje lidských zdrojů.³⁷ Přitom se nejedná o pouze pedagogickou či andragogickou záležitost, ale své místo nachází i v sociální, vzdělávací a hospodářské politice; prosazování celoživotního učení a vzdělávání vyžaduje celou řadu právních administrativních, organizačních, didaktických a metodických rozhodnutí.³⁸

V rámci Evropské unie jsou hlavními cíli uvedených snah především konkurenceschopná ekonomika se zaměstnavatelnou pracovní silou, sociální soudržnost a aktivní občanství.

³⁶ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 33

³⁷ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

³⁸ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

Ani dosažené vzdělání však jednotlivcům nevytváří záruky, že bude stoupat jejich společenská prestiž a profesní statut.

Zároveň se v současné době hovoří již o devalvaci vzdělání, jelikož požadavky na dosažený stupeň vzdělání se zvyšuje. Tam, kde před 10 lety postačoval bakalářský stupeň, je dnes vyžadován stupeň magisterský (úředník státní správy, pedagog v mateřské škole, sociální pracovník).

Mimo nemožnost dosáhnout společenského uznání na základě dosaženého stupně vzdělání je problémem také vzájemná uznatelnost dokladů o dosaženém vzdělání – „*vertikální a horizontální průchodnosti ve vzdělávání. Základním momentem je modularita programů a přenositelnost kreditů a certifikátů. Uznávání kvalifikací slouží na evropské úrovni několik nástrojů, např. Europass (evropský souborný doklad o vzdělání a pracovních zkušenostech), Common European format for Curricula Vitae, ECVET – European Credit system for Vocational Education and Training, sloužící přenosu a uznávání výsledků učení v Evropě, EQF – Evropský rámec kvalifikací, CQAF – společný rámec pro zjišťování kvality.*“³⁹

Dalším problémem se stává „*uznání hodnoty neformálního a informálního učení se a zrovnoprávnění s formálním učením. Hlavním nástrojem je certifikace neformálně a informálně získaných vědomostí, zkušeností a kompetencí.*“⁴⁰

Nutnost a účel vzdělávání dospělých se zdůvodňují z pohledu všech aktérů vzdělávacího procesu mnoha argumenty, které ovšem nezaručují shodu mezi potřebami účastníka vzdělávání na straně jedné a společnosti, státu, zadavatele a dalších na straně druhé. Jako motivace k dalšímu vzdělávání se nejčastěji uvádějí:

- Druhá vzdělávací šance pro lidi, kteří z nějakých důvodů nezískali vzdělání podle svých potřeb nebo v určitém úseku svého života o toto vzdělání neměli zájem. Ve vyspělých zemích se nejčastěji jedná o získání úplného středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání.
- Odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikací a kompetencí.
- Rozvoj schopností vyplňovat sociální role v rodině, sociálním životě, jako občan apod.
- Sociální péče týkající se zdravotní výchovy (např. kouření, drogy, alkohol, civilizační choroby).

³⁹ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 36-37.

⁴⁰ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 37.

- Individuální rozvoj chápáný většinou jako rozvoj kulturních a všeobecných znalostí nebo schopnosti trávit hodnotně volný čas.
- V mnoha společnostech (zejména v rozvinutých ekonomikách) doplňuje individuální rozvoj záměrem spojit ho se sociálním cítěním solidaritou, sociální soudržností, výchovou k občanství.⁴¹

2.1.4 Celoživotní vzdělávání v materiálech UNESCO, OECD a Evropské unie

Myšlenka celoživotního učení má své kořeny hluboko v historii, až v období antického Řecka. Vzděláváním dospělých se ve svém díle zabýval i Jan Ámos Komenský. Celoživotní učení představuje základní změnu dosavadního systému vzdělávání. Podle teorie celoživotního učení jsou všechny vzdělávací instituce spojeny v jeden celek, který umožňuje získávat občanům stejnou kvalifikaci různými cestami, a to kdykoliv v průběhu života.⁴²

V padesátých letech minulého století přechází aktivní role při hledání a realizaci efektivních cest ve vzdělávání ze strany národních států na mezinárodní organizace. Dosti významnou roli v oblasti celoživotního učení zastává UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

V roce 1951 zřídilo UNESCO v Hamburku Institut pro vzdělávání (Institute for Education) s cílem zlepšit vztahy mezi Německem a ostatními národy, které byly poznamenány druhou světovou válkou. V roce 1970 byla mandátem UNESCO založena Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání, která měla za cíl navrhovat reformu současných vzdělávacích systémů a co nejširší zpřístupnění těchto systémů občanům. Rok 1970 vyhlásily Spojené národy rokem výchovy a vzdělávání a UNESCO vyhlásilo koncept celoživotního vzdělávání.

Komise UNESCO pro rozvoj výchovy a vzdělávání vydala v roce 1972 dokument *Learning to Be* s následujícím doporučením: Každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života.⁴³ V těchto materiálech je kladen důraz především na:

- *„Potřebu respektování kulturních a sociálně ekonomických podmínek státu a regionu při vytváření programů k celoživotnímu učení a při jejich realizaci.*

⁴¹ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 37.

⁴² PALÁN, Z. *Celoživotní učení* In. KALOUS, J. a A. VESELÝ. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. 159 s. ISBN 80-246-1259-3.

⁴³ PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

- *Doporučení státům a jejich vládám o právní a ekonomické podpoře celoživotního učení.*
- *Integraci vzdělávání dospělých a formálního systému vzdělávání.*
- *Respektování svobody individuální volby cesty ke vzdělání a současně i vědomí odpovědnosti jedince za svoji volbu.*
- *Vytváření takových podmínek, aby každý jedinec mohl optimálně rozvinout svůj osobnostní potenciál.*⁴⁴

V roce 2006 byl Institut přejmenován na Institut pro celoživotní učení. Tento institut poskytuje všem členským zemím UNESCO technickou podporu a konzultační služby v oblasti celoživotního učení.

Další mezinárodní institucí, která ovlivnila systém celoživotního učení je OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), česky Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

V roce 1968 založila OECD Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání, které vypracovalo dokument Strategy for Lifelong Learning-Cyklické vzdělávání: Strategie celoživotního učení.⁴⁵

V rámci tohoto materiálu je zdůrazněna potřeba cyklického vzdělávání. Podle toho by měla být produktivní fáze dospělého člověka založena na pravidelném střídání tří základních cyklů - práce, rozvoj, odpočinek. Celý systém je přednostně zaměřen na pracovní uplatnění jedince a na uspokojení potřeb trhu práce a růst konkurenceschopnosti.

Do celosvětových snah o vzdělávání dospělých se zapojila i Evropská unie, a to dokumentem White Paper on Education and Training - Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě, který zpracovala Evropská komise v roce 1995. Materiál deklaruje podporu získávání nových znalostí, postupné sbližování školských institucí a podnikatelského prostředí a zvýšení investic do vzdělávání.

V rámci zasedání Evropské rady v Lisabonu v roce 2000 byla vyhlášena ambice stát se do roku 2010 konkurenceschopnou a dynamickou ekonomikou patřící mezi nejlepší na světě.

⁴⁴ JEDLIČKOVÁ, I. *Úvod do andragogiky*. Hradec Králové: Univerzita HK, 2014.

⁴⁵ LUKÁČ, E. *Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí*. Prešov: FF Prešovské univerzity, 2010. ISBN 978-80-555-0153-6.

Tato myšlenka byla specifikována v Lisabonské strategii. Zde byly formulovány následující úkoly:

- Zvýšení investic do lidských zdrojů
- Zvyšování vzdělanostní struktury obyvatel
- Proměna škol na víceúčelová centra s připojením na internet
- Kompletní podpora celoživotního učení
- Uznávání kvalifikací v členských zemích EU
- Podpora aktivity občanů v této oblasti.⁴⁶

V návaznosti na Lisabonskou strategii bylo dále publikováno Memorandum o celoživotním učení. Tato studie stanovuje základní východiska a strategii celoživotního učení. Toto memorandum formuluje šest základních myšlenek, podle kterých by celoživotní učení mělo probíhat:

- oceňování vzdělávání (formálního, neformálního a informálního),
- přehodnocení úlohy poradenství,
- více investic do rozvoje lidských zdrojů,
- přiblížení učení domovu (např. distanční vzdělávání, e-learning), což v kontextu současné situace celosvětové pandemie Covid-19 nabývá na významu,
- nové základní dovednosti a kompetence pro všechny (komunikace a učení se v online prostředí, apod.),
- inovace ve vyučování a učení (kurikula, metody).⁴⁷

Na vzdělávání dospělých se podílí celá řada různých institucí, které mohou být komerční, případně činnost může být dobrovolná na bázi neziskových organizací, některé mají status veřejných institucí.⁴⁸ Tyto rozmanitosti pak vedou k tomu, že celá oblast vzdělávání dospělých není považována za homogenní a nemá jasně definovaný profil pracovníka s definovanými kompetencemi, ekonomickým a společenským prospěchem, uspokojením vlastních potřeb a zájmů, vnějším očekáváním kladeným na jedince a stimulací.

Z toho vyplývá, že v rozvinutých zemích se stalo jedním z expandujících sektorů právě vzdělávání dospělých, respektive jejich další odborné vzdělávání.

⁴⁶ LUKÁČ, E. *Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí*. Prešov: FF Prešovské univerzity, 2010. ISBN 978-80-555-0153-6.

⁴⁷ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 37.

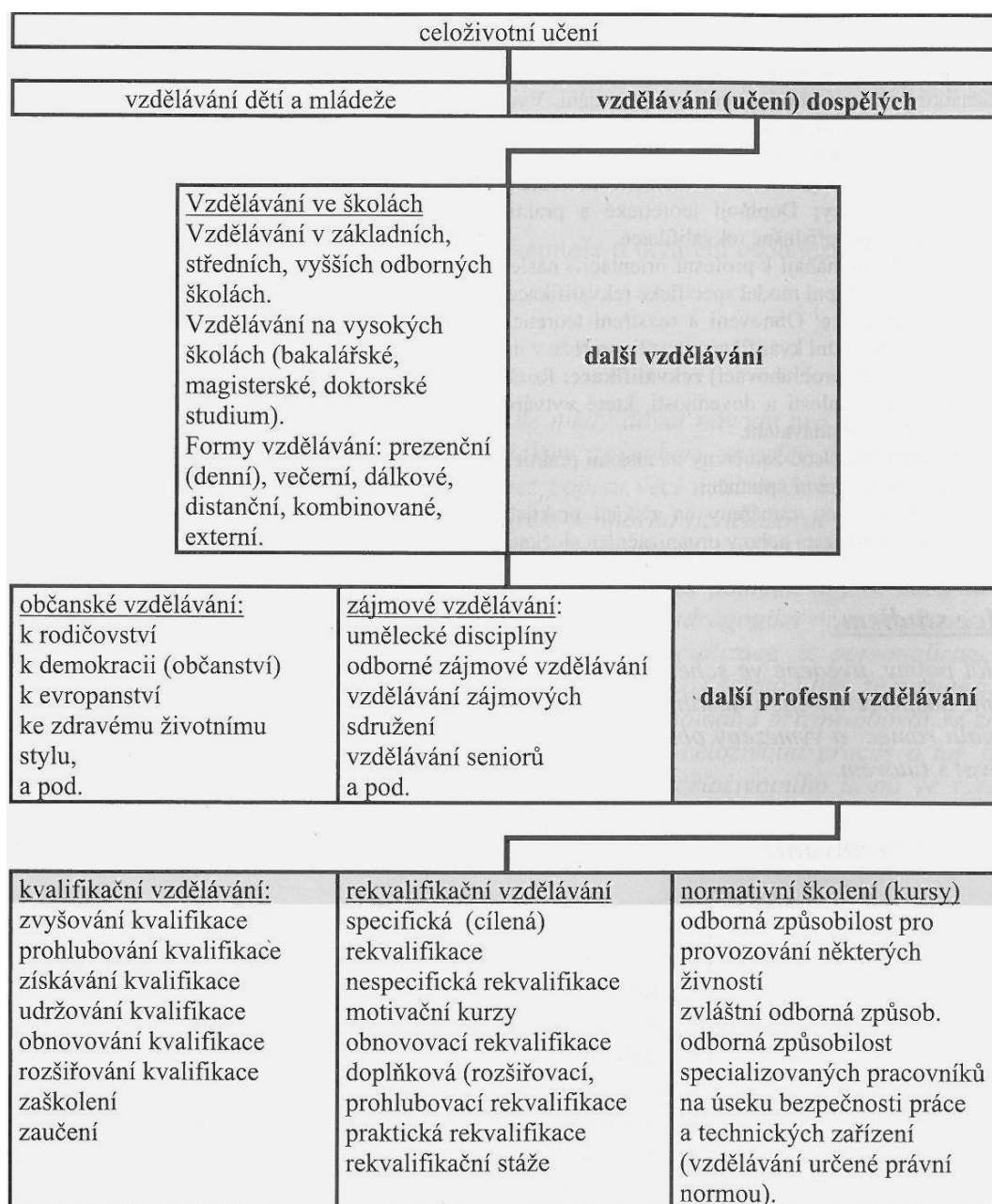
⁴⁸ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 37.

2.2 Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání

Pro potřeby odborné veřejnosti lze v současné době v literatuře i strategických dokumentech vzdělávací politiky ČR i EU rozlišit tyto typy učení dospělých: učení ve formálním vzdělávání, učení v neformálním vzdělávání a informální učení. Tato metodika se odvíjí od sociálního prostředí (instituce), v níž ke vzdělávání dochází.⁴⁹

Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání ilustruje obrázek 1.

Obrázek 1 *Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání*



Zdroj: PALÁN, Z. *Základy andragogiky*, 2003, s. 23

⁴⁹ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.

Formální vzdělávání je realizováno zpravidla ve školách. Dospělí se mohou účastnit studia v některém z na sebe navazujících stupňů školního vzdělávání – střední školy s výučním listem nebo maturitou, vysoké školy na bakalářském, magisterském nebo doktorském stupni. Základním principem jsou řízené a záměrné procesy učení, při nichž je využíváno určitých edukačních konstruktů a které vedou k prokazatelně dosaženým úrovním vzdělání.

Neformální vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání dospělých. Je realizováno ve vzdělávacích zařízeních podniků, v soukromých vzdělávacích institucích, v organizacích zájmového, sportovního, uměleckého a jiného vzdělávání. Učení je organizované, ale dobrovolné, může být bezplatné nebo za úplaty. Výsledkem však není státem uznávaný stupeň vzdělání, nicméně může jím být certifikát, osvědčení, licence apod. Edukační procesy neformálního vzdělávání vede většinou lektor, školitel, instruktor, tj. nějaký typ edukátora. Tato rigorózní práce se zaměřuje právě na tento typ vzdělavatelů dospělých a jejich kompetence a požadavky na profesionalizaci.

Informální učení (vzdělávání) probíhá v každodenních situacích běžného života jedince i skupiny. Při tomto učení jsou poznatky získávány nahodile, bezděčně, spontánně. Jde o učení nesystematické, neorganizované, neinstitucionální.

Formální vzdělávání je pouze základem pro celoživotní učení.

2.2.1 Vzdělávání ve školské soustavě

Každý dospělý jedinec prošel nejprve příslušnými stupni školské soustavy, aby pak mohl využívat dalších forem vzdělávání. V rámci školského systému získává nejprve základní vědomosti a dovednosti, později předpoklady k výkonu povolání a k širšímu poznávání světa.

Klasifikace dle úrovně vzdělávání (dle ISCED) jsou obecně na mezinárodní úrovni definována tak, jak je uvádí tabulka 1.

Z ní vyplývá, že do kategorie vzdělávání dospělých lze zařadit již úroveň 3 a vyšší. V podmínkách České republiky sem lze zařadit střední školy (odborná učiliště, střední odborné školy, gymnázia, apod.), vyšší odborné školy a vysoké školy.

Tabulka 1 *Klasifikace dle úrovně vzdělávání*

Úroveň vzdělání		Obvyklý věk		Obv. délka trvání	Vstup z úrovně	Výstup do úrovně	Rámcový výukový program
kód	název	vstupu	výstupu				
0	Preprimární vzdělání	3	6	3	-	1	Uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu, získání základních sociálních návyků
1	Primární vzdělání (první stupeň základního vzdělání)	6	11	5	0	2	Poskytnutí pevného základního vzdělání ve čtení, psaní a matematice spolu s elementárním porozuměním ostatním předmětům
2	Nižší sekundární vzdělání (druhý stupeň základního vzdělání)	11	15	4	1	TP, 3	Dokončení základního vzdělání, položení základů pro celoživotní vzdělávání, vytváření základních dovedností. Konec povinné školní docházky.
3	Vyšší sekundární vzdělání	15	19	4	2	TP, 3, 4, 5	Druhý stupeň sekundárního vzdělání, programy jsou častěji předmětově specializovány.
4	Postsekundární neterciární vzdělání	19+	20+	1	3	TP, 5	Programy sloužící pro rozšiřování znalostí získaných na úrovni ISCED 3.
5	Terciární vzdělání - první stupeň	19+	24+	5	3, 4	TP, 6	Programy s obsahem na vyšší úrovni než ISCED 3 nebo 4 poskytující kvalifikaci k vědecko-výzkumným programům i k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky.
6	Terciární vzdělání - druhý stupeň	24+	27+	3+	5	TP	Programy, které vedou přímo k udělení vědecko-výzkumné kvalifikace.

Zdroj: Český statistický úřad. *Metodika - Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97*⁵⁰

⁵⁰ Český statistický úřad. *Metodika - Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97*. [online] 14.12.2014 [cit. 2020-12-18] Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97

Vzdělávací programy lze rozdělit podle oborů (dle ISCED):^{51,52}

- 0 – Obecné vzdělání
- 1 – Vzdělávání a výchova
- 2 – Humanitní vědy a umění
- 3 – Společenské vědy, obchod a právo
- 4 – Přírodní vědy, matematika a informatika
- 5 – Technické vědy, výroba a stavebnictví
- 6 – Zemědělství a veterinářství
- 7 – Zdravotní a sociální péče
- 8 – Služby
- 9 – Nezačlenitelné programy (neznámé nebo nespecifikované vhodné pro další sběr dat).

Úlohou školské soustavy ve vzdělávání dospělých je umožnit dospělým doplnit úroveň formálního vzdělání, získat znalosti a dovednosti v nové oblasti nebo aktualizovat své znalosti v určité oblasti. To zahrnuje systematické zakotvení kolegiálně orientovaných fází vzdělávání a reflexe ve struktuře školy, povinnost vypracovat interní školní plán vzdělávání orientovaný na potřeby a používání platných hodnotících nástrojů, ale také povinnost každého učitele účastnit se vzdělávání v určitém počtu hodin ročně.⁵³

2.2.2 Další vzdělávání dospělých

V rámci konceptu celoživotního vzdělávání tvoří formální školský systém jen jednu z jeho složek. Další vzdělávání, které je možné absolvovat po ukončení školského vzdělávání nebo paralelně s ním, lze dále rozčlenit na profesní, občanské a zájmové vzdělávání.^{54,55}

⁵¹ Český statistický úřad. *Metodika -Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97*. [online] 14.12.2014 [cit. 2020-12-18] Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97

⁵² POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých: andragogika (studijní text)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. 218 s. ISBN 80-7290-0644-1.

⁵³ DASCHNER, P. Lehrerfort- und Weiterbildung, Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: BLOMEKE S., BOHL, T., HAAG, L., LANG-WOJTASIK, G. und W. SACHER (ed.) *Handbuch der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, s. 490-494.

⁵⁴ POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých: andragogika (studijní text)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. 218 s. ISBN 80-7290-0644-1.

⁵⁵ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání: obecné modely a kritéria, postoje a motivaci jejich nositelů, v kontextu celoživotního učení, ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech*. Praha: Grada Publishing Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Profesní vzdělávání

Profesní vzdělávání absolvuje dospělý jedinec v průběhu aktivního pracovního života s cílem rozvíjet postoje, vědomosti a znalosti, které jsou potřeba pro výkon určité profese. Formy profesního vzdělávání mohou být různé:⁵⁶

- profesní průprava na školách zakončená zkouškami
- výměny zkušeností na konferencích a kongresech,
- příprava k novým profesím v rámci rekvalifikace,
- doplnění znalostí a dovedností k výkonu současné profese,
- rozšiřování znalostí v intelektuálních profesích (právníci, lékaři) prostřednictvím atestace, nových způsobilostí a odborností,
- účelové způsobilosti (cizí jazyky, IT gramotnost),
- s pomocí profesního poradenství a personalistiky, apod.

Profesní vzdělávání je zaměřeno na zvýšení kvalifikace zaměstnance v rámci organizace, pro niž pracuje nebo bude v budoucnu pracovat. Zaměřuje se také na rovnováhu mezi nároky na výkon určité profese a kvalifikací člověka. Požadavky na výkon určité profese lze hledat v několika zdrojích - např. v Národní soustavě povolání, v legislativě (výkon některých profesí je legislativně upravován), na firemní úrovni v profesiogramech, popisech pracovních míst, apod.

Občanské vzdělávání

Občanské vzdělávání kultivuje jedince jako občana. Zaměřuje se na utváření vědomí práv a povinností jako občanů určité komunity. Mezi oblasti občanského vzdělávání lze zařadit například etiku, právo, všeobecný rozhled, filozofii, politiku, apod. Cílem je uspokojit společenské potřeby, budovat sociální integritu a zlepšovat život lidí v dané společnosti.

⁵⁶ POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých: andragogika (studijní text)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. 218 s. ISBN 80-7290-0644-1.

Zájmové vzdělávání

Zatímco profesní vzdělávání se zaměřuje na pracovní život, občanské na společenskou roli, tak zájmové vzdělávání akcentuje osobní zaměření jedince. Umožňuje seberealizaci ve volném čase, dotváří hodnotovou orientaci člověka, podílí se na zvyšování životní úrovně a má rekreační funkci.⁵⁷ Zahrnuje edukační, tvůrčí i organizační aktivity účastníků. V některých geografických nebo historicky určených oblastech se zájmové vzdělávání pojí s udržováním tradic a místní kultury. „*Bude-li tato činnost doceněna zejména možnostmi víceúčelově připravených lektorů, může se zvýšit kvalita jejich příprav, edukačních procesů samých i růst prestiže v očích veřejnosti.*“⁵⁸

Proto je důležité dbát na profesionalizaci nejen lektorů profesního, ale i občanského a zájmového vzdělávání.

Jak je patrné z obrázku 1, lze každé z popsaných kategorií přiřadit určitá témata či oblasti, která jsou ve středu zájmu. U dalšího profesního vzdělávání je ještě patrné další dělení na kvalifikační, rekvalifikační vzdělávání a normativní školení. Příklady jednotlivých vzdělávacích akcí, které sem lze zařadit, je uvedeno v obrázku 1.

Na následujícím schématu (obrázek 2) je patrné rozdělení jednotlivých složek vzdělávání dospělých a jejich charakteristika podle vztahu účastníků.

Obrázek 2 *Distribuce složek celoživotního vzdělávání*

složky		Podle dislokace			
		Školské	Profesní	Občanské	Zájmové
Podle vztahů účastníků	Formální	x	x		
	Neformální		x	x	x
	Informální			x	x

Zdroj: vlastní zpracování dle POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých: andragogika*, 2001, s. 16

⁵⁷ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání: obecné modely a kritéria, postoje a motivaci jejich nositelů, v kontextu celoživotního učení, ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech*. Praha: Grada Publishing Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁵⁸ POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých: andragogika (studijní text)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. 218 s. ISBN 80-7290-0644-1, s. 16.

Z obrázku je zřetelný vztah mezi školským vzděláváním jako formální části vzdělávání dospělých, profesním jako zčásti formálním a zčásti neformálním vzděláváním a občanským a zájmovým, u kterých převažuje typ neformální a mnohdy také informální.

2.3 Specifika vzdělávání dospělých

Základním specifikem vzdělávání dospělých je sám jeho objekt. U dospělého člověka lze například očekávat delší čas soustředění na předkládanou látku než u dítěte a zároveň slabší paměť. Dospělý člověk může mít také určité sociální bariéry ve vzdělávání:

- **Receptivita** - člověk je pasivní, pouze přihlíží a poslouchá a potlačuje myšlenkový rozbor skutečnosti.
- **Normativita** - pro člověka je důležité to, jak se chovají ostatní lidé v jeho okolí.
- **Reflektivita** - je samostatný a zpytavý postoj k sobě i ke světu, uvážlivost, snaha nezávisle chápat, poznávat, objevovat.

Bariéry ve vzdělávání podle Cross⁵⁹ je možné rozdělit na situační bariéry, institucionální bariéry a osobnostní bariéry.

- **Situační bariéry** jsou důsledkem určité situace na straně zájemce o vzdělávání. Mezi situační bariéry patří: nedostatek financí (v některých případech jde pouze o zástupný problém), nedostatek času pro pracovní vytížení nebo pro rodinné problémy, špatná doprava do místa vzdělávání.⁶⁰
- **Institucionální bariéry** jsou definovány jako překážky na straně vzdělávání (nízká kvalita kurzu, nedostatek informací o jeho konání, nedostatečný počet nebo neadekvátní zaměření, apod.).
- **Dispoziční bariéry** (nebo také osobnostní) jsou spojeny s postojem jednotlivců ke vzdělávacím aktivitám, s jejich přesvědčením, sebepojetím a reprezentují individuální překážky ve vzdělávání.

Tyto bariéry se musí edukátor snažit odstranit pomocí správně naplánované vzdělávací akce. V první řadě je nutné zaměřit se na to, co edukovaný od vzdělávání očekává a jak jeho očekávání naplnit.

⁵⁹ CROSS, K. *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

⁶⁰ RABUŠIC, L. a M. RABUŠICOVÁ. *Učíme se celý život: O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

2.3.1 Cíle vzdělávání

„Obecné cíle vyjadřují záměry vzdělávání. Jsou to základní orientační body při přípravě a plánování vyučování. Často popisují větší objem učiva, většinou bývají formulovány abstraktním jazykem. Formulujeme je na začátku procesu plánování výuky.“⁶¹ Obecné cíle je dále nutné konkretizovat a zařadit do časového rámce. Konkrétní cíle by měly být měřitelné. To umožňuje hodnotit pokroky účastníků a sebereflexi lektora.

Cíle vzdělávání dospělých tedy vyjadřují základní edukační záměry a postupy pro jejich dosahování. „Představují myšlenkové předjímání výsledků vzdělávacích aktivit.“⁶² Vyjadřuje, čeho chce tvůrce kurikula (firma, profesní sdružení, stát) dosáhnout.

Cíle by měly obsahovat následující aspekty:⁶³

- Adresát (objekt) vzdělávání – tím je vždy vzdělávaný. Formulována by měla být konkrétní dovednost nebo znalost, které vzdělávaný dosáhne.
- Činnost – definovaná činnost, kterou vzdělávaný zvládne nebo vykoná.
- Podmínky – tedy za jakých podmínek bude cíl splněn – pomůcky, okolnosti, časový termín, apod.
- Stupeň zvládnutí – je důležitou podmínkou pro snazší a objektivnější hodnocení.

Cílem ve vzdělávání dospělých může být představa o zamýšlené změně, které má být u účastníků dosaženo. V podnikovém vzdělávání se cíle odvíjejí od strategie rozvoje lidských zdrojů.

Cíle lze charakterizovat z mnoha různých hledisek. Zde je jen několik z nich:

Cíle lze dle **ztotožnění s nimi** rozdělit na⁶⁴

- Autonomní (vnitřní) – vycházejí z přesvědčení účastníka, jsou determinovány jeho vnitřními potřebami a motivací ke vzdělávání.
- Heteronomní (vnější) – jsou dány posláním vzdělávací akce a jsou určeny vnějším objektem (organizace, stát, sociální okolí, apod.).

⁶¹ STARÁ, J. *Výukové cíle*. Národní pedagogický institut České republiky, Metodický portál RVP.CZ. [online] 11. května 2011 [cit. 2020-11-20] Dostupné z:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/V%C3%BDukov%C3%A9_c%C3%ADle

⁶² Andragogický slovník, s. 55

⁶³ STARÁ, J. *Výukové cíle*. Národní pedagogický institut České republiky, Metodický portál RVP.CZ. [online] 11. května 2011 [cit. 2020-11-20] Dostupné z:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/V%C3%BDukov%C3%A9_c%C3%ADle

⁶⁴ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2.

Cíle **podle míry obecnosti** lze rozdělit na:⁶⁵

- celkové,
- etapové,
- dílčí
- a konkrétní.

A **podle doby realizačního období** jsou cíle děleny na:⁶⁶

- dlouhodobé,
- střednědobé
- a krátkodobé.

Dle **obsahového zaměření** jsou cíle:⁶⁷

- kognitivní (poznávací),
- afektivní (postojové, hodnotové)
- psychomotorické a
- psychosociální.

Lektor / vzdělavatel dospělých by měl v rámci svých kompetencí být schopen takového cíle co nejpřesněji naformulovat, seznámit s nimi edukovaného a také kontrolovat jejich dodržování.

Proto musí být cíle stanoveny tak, aby byly specifické, měřitelné, akceptovatelné, relevantní a časově vymezené (tzv. pravidlo SMART = bystrý), při jejich formulaci by vždy měl být stanoven požadovaný výkon účastníka, tedy co se naučí, co dokáže vykonat, podmínky, za nichž tohoto výkonu dosáhne a norma výkonu, tedy v jakém čase, v jaké kvalitě, s jakým počtem chyb apod.⁶⁸

⁶⁵ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2.

⁶⁶ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2.

⁶⁷ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2.

⁶⁸ LAWSON, Karen. *The Trainer's Handbook*. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer, 1998. ISBN 0-7879-3991-9.

Toto pravidlo, využívané zejména v managementu, platí také bez výjimek na plánování cílů vzdělávací akce. Názorná tabulka 2 ukazuje možnou interpretaci jednotlivých písmem zkratky SMART tak, jak s nimi pracuje manažerská literatura.

Tabulka 2 *Charakteristika cílů dle SMART*

Specifičnost (Specific)	Cíl by měl být specifický, konkrétní, jasně definovaný	Vyjadřuje vztah k určité konkrétní činnosti ve výuce, specifikace cíle z hlediska jeho obsahu (množství, kvalita, čas)
Měřitelnost (Measurable)	Konkrétní cíl je také měřitelný. Je to důležité pro prokázání, že bylo cíle dosaženo.	Stanovení požadované kvality i kvantity (měřicí jednotkou) vzdělávání, cíl musí být měřitelný v množství, kvalitě a čase
Akceptovatelnost (Achievable/Acceptable)	Cíl by měl být dosažitelný (ve stanoveném čase) nebo přijatelný těmi pracovníky, jimiž je nastaven	Soulad se zjištěnými potřebami vzdělávání i ztotožnění s přijetím cíle od všech, kteří jej budou naplňovat
Reálnost (Realistic/Relevant)	Cíl by měl být realistický a relevantní (vzhledem ke zdrojům potřebným k jeho dosažení)	Pro účastníky vzdělávání musí existovat reálná šance, aby že cíle je možné dosáhnout
Termínovost Time Specific/Trackable	Cíl by měl být časově specifický, tedy s jasným termínem a jeho plnění by mělo být v čase sledovatelné	Splnění vzdělávacích cílů v potřebném (daném) čase, ale i v průběhu a při dosažení jednotlivých etap.

Zdroj: vlastní zpracování dle Managementmania.com a PALÁN, Z. *Základy andragogiky*, 2003 ⁶⁹

Jejich formulace však není tak jednoduchá, jak se na první pohled jeví. Profesionální lektor by měl umět tyto cíle smysluplně (nejen pro papír na uchválení zadavatele) formulovat, měl by vědět, jak jejich naplňování hodnotit. Toto poslouží jako zpětná vazba nejen účastníkům vzdělávací akce, ale také jemu samotnému.

⁶⁹ PALÁN, Z., a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

2.4 Celospolečenská funkce vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých jsou přiznávány různé funkce, které lze přijímat jako představy o přínosu vzdělávání pro jednotlivce a potažmo i pro celou společnost. Význam funkcí vždy nebyl úplně stejný a s postupujícím časem a globálním rozvojem celé společnosti mnohé z nich zcela ztratily svůj význam. Některé zcela stagnující nebo zaniklé funkce vzdělávání dospělých uvádíme:

- Vzdělávání jako součást revolučních změn. Vzdělávání bylo pojato jako součást politického boje proti útlaku a vykořisťování. Vzdělávání ještě nedávno bylo využíváno jako nástroj politické propagandy.
- Vzdělávání jako strategie proti politické radikalizaci. V tomto případě se zdůrazňovala apolitičnost vzdělávání, které mělo imunizovat myšlenky a ideologie ohrožující státní zájmy.
- Vzdělávání ve službách totality. Vzdělávání bylo řízeno podle jednotného ideologického hlediska a směřovalo „k vyšším ideálům“. Formálně byly však propagovány rovnostářství a demokracie.

Tyto funkce bylo možno definovat v době před sametovou revolucí, kdy se i vzdělávání stávalo „pákou“ na vyjadřování sympatií s komunistickým režimem. Výběr toho, jaký obor, kdo a s jakým kádrovým profilem může nebo půjde povinně studovat je toho příkladem,

V dnešní době jsou obecně zdůrazňovány tyto společenské funkce vzdělávání dospělých:

- **sociálně-integrativní**, která zahrnuje rozvoj osobnosti jako součásti společnosti nebo určitých společenství (na regionální úrovni),
- **demokratizační** – sloužící pro rozvoj demokratizace a občanských kvalit,
- **emancipační** – rozvoj nových forem společenského spoluzití, pro rozvoj a tvorbu identity jednotlivců vzhledem k individualizaci a pluralizaci života,
- **kvalifikační** - která je spojena s odborným vzděláváním, sociální mobilitou, rovností šancí, konkurenční schopností jednotlivců, firem, organizací a států.⁷⁰

Efekty dalšího vzdělávání lze také vztáhnout jen na jednotlivce.

⁷⁰ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 39.

V tomto případě mohou být tyto efekty zastoupeny následujícím výčtem:⁷¹

- **fyzické a mentální zdraví** – u dospělých účastníků vzdělávání dochází často k restrukturalizaci a aktivizaci životního režimu a tím i ke zlepšení jejich zdraví,
- **intelektová stimulace, posilování kompetencí a dovedností** – vzdělávání je intelektuální výzvou s motivací uspět,
- **vyšší sebedůvěra** – vzdělávání (zejména pokud je úspěšně dovršeno) přináší pocit vyšší sebedůvěry ve vlastní schopnosti překonávat překážky,
- **překonávání osobních nesnází** – v případech ztráty zaměstnání i dalších osobních problémech představuje další vzdělávání podporu při jejich překonávání,
- **posílení aktivit mezigeneračního učení** – účastníci vzdělávání dospělých častěji předávají znalosti a poskytují rady mladším osobám (zejména v rodinách) než ty, kteří se nevzdělávají.

Mezigenerační učení (cross-generation learning)⁷² lze definovat jako procesy učení, které probíhají mezi různými generacemi (typicky rodiče a děti). Objevuje se ve všech interakcích mezi generačně odlišnými jedinci, např.:

- rodina – děti, rodiče, prarodiče, další příbuzní,
- škola – učitel, žák,
- pracoviště – noví / mladí pracovníci, služebně starší / věkově starší pracovníci, nadřízení, podřízení.

Současné změny se v globálním měřítku netýkají pouze vědy a technologií. Hluboce se odrážejí také v kulturních hodnotách: náboženství, světovém názoru, morálce, právu, tradicích nebo umění. Rychlejší změny v politice, ve světě práce a způsobu trávení volného času, vliv masmédií způsobují vnitřní změnu mentality. To však přináší vnitřní konflikt při sebeurčení, skepsi vůči institucím, tradicím a autoritám. A to je příčinou společenského nedocení a nedůvěře vůči vzdělávacím procesům a institucím, zejména pak v oblasti vzdělávání dospělých.⁷³ To pak vede i ke zkreslenému postoji k profesionalizaci povolání andragoga / vzdělavatele dospělých.

⁷¹ SCHULLER, T. at al. *Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning: A Synthesis*. London: University of London, 2001. 84 s. ISBN 0-85473-634-4. [online] [cit. 2020-18-10] Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED465040>

⁷² PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2.

⁷³ BREZINKA, W., *Erziehung und Padagogik im Kulturwandel*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2003. 208 s. ISBN 3-497-01628-4.

2.5 Současné trendy vzdělávání dospělých

Každé vzdělávání ve všech obdobích, stejně jako v moderním světě, probíhá v nějakém kontextu – historickém, politickém, technologickém, apod. Na současné úrovni lidstva lze ve vzdělávání najít několik trendů, jak o nich hovoří např. Plamínek:⁷⁴

- **Výrazný úspěch lidského druhu** – populace na Zemi se od počátku 19. století zvýšila téměř sedminásobně. Lidský druh je přemnožený, ale snaží se tuto situaci zvládnout. To způsobuje změny ve vnímání atraktivity, naléhavosti nebo nezbytnosti některých nových oblastí vzdělávání – ekologie, cirkulární ekonomika, seberozvoj, lidská práva, apod.
- **Změny ve vnímání prostoru, času a hmoty** – globálně se zmenšuje náš prostor, zvyšují se rychlosti přesunu z jednoho konce světa na druhý a zároveň ubývá neobydlených míst a v těch příznivých k životu se počet obyvatel zhušťuje. Díky internetu se zrychluje i náš život, přístup k informacím, zkratkovitá komunikace, virtuální vztahy, apod. Vítězí množství a forma, lidstvo je zahlceno věcmi, ke kterým pak nemůže najít dlouhodobý vztah, což se odráží i na vztazích s lidmi – vztahy k věcem i lidem jsou „rychloobrátkové“.
- **Změny myšlení a hodnot** – zahlcení věcmi a informacemi způsobuje lidskou otupělost a zkratkovitost, vedoucí k určité imunitě a selektivitě vyhledávaných a vstřebávaných informací, akceptaci nepravdy a nespravedlnosti. Tím dochází ke změně hodnotové orientace. Tyto hodnoty se lépe monitorují a hodnotí v malých komunitách, ve velkém veřejném prostoru více a snadněji zanikají.
- **(Staro)nové hodnoty luxusu nového typu** – v současné uspěchané a turbulentní době se opět do popředí zájmu dostávají tyto hodnoty:
 - volný čas a možnost soustředit se na sebe,
 - klid a samota stranou od přeplněných a rušných míst,
 - kvalita životního prostředí,
 - poznání sebe sama i světa,
 - fyzické a psychické zdraví
 - a bezpečí.

⁷⁴ PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing Publishing, 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.

Jednoznačným způsobem, jak trendy ovlivňovat, je vzdělávání. Jak uvádí Plamínek: „*kdo je vzdělán, ten samostatně myslí. Proto je účelné podporovat růst podílu vysokoškolsky vzdělané populace. Na jedné straně to pochopitelně sníží hodnotu vysokoškolského titulu, na straně druhé to zkvalitní průměrný potenciál populace... potenciál k nezávislému myšlení lze rozhodně posilovat a rozvíjet také učením.*“⁷⁵

Jedním z důležitých trendů je také formování a sdružování intelektuálních elit, což lze pozorovat například na angažovanosti významných vědců jako poradních orgánů vlád, na různých konferencích typu TED Talks, kde v krátkých projevech vystupují vzdělání nebo inspirativní lidé, open source vědeckých a populárně naučných časopisů, kam k informacím má přístup i laická veřejnost, sdílení best practices mezi firmami, apod. Všechny tyto informační zdroje posouvají na základě synergického efektu lidstvo dále ke schopnosti nejen přežít, ale také zachovat si určitou kvalitu života.

K dosažení tohoto cíle je však zapotřebí vzdělaných a otevřených lidí jako nositelů určité myšlenky, hodnoty. Podstatné je si uvědomit, že dobrý lektor / vzdělavatel musí myslet především na užitek, který má svým žákům dát (cíl vzdělávání). Pokud vzdělavatel pracuje za úplatu pro někoho, kdo vzdělávání organizuje (často to bývají vzdělávací agentury nebo samy cílové firmy a organizace), měl by sledovat princip win-win-win: neprosazovat zájmy zadavatele na úkor účastníků a zároveň nepodbízet se účastníkům s cílem za každou cenu zaujmout nebo získat pozitivní hodnocení. Řešení takového střetu zájmů by mělo být definováno také jako jedna z kompetencí andragoga.⁷⁶

2.5.1 Učící se organizace

Důležitou součástí rutinního dne každého člověka je analýza informací, které v současném globálně zesíťovaném světě na každého útočí rychleji, ve větší míře a také v mnoha případech i s malou mírou ověřitelnosti. Dnešní společnost je nucena se naučit tyto informace zpracovávat, analyzovat a odmítnout ty, které jsou nepravdivé, nerelevantní. Tyto procesy však dokáže správně realizovat jen člověk informovaný, s rozhledem, vzdělaný, soudný.

⁷⁵ PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing Publishing, 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1, s. 53

⁷⁶ CERVERO, R. *Effective Continuing Education for Professionals*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988. 212 s. ISBN 1-55542-127-X.

Proto je úkolem vzdělavatelů dospělých / lektorů zprostředkovat účastníkům vzdělávání informace pravdivé, nezkreslené a zároveň takovými prostředky, ať si je účastníci co nejdéle pamatují, umějí využívat, znají další relevantní informační zdroje.

Tento princip akcentují rovněž zadavatelé vzdělávání (zejména organizace), kteří jsou si dnes již vědomi, že rozhodování na základě faktů a relevantních zdrojů usnadňuje jejich provoz a produktivitu. Směřování úsilí organizace pak vede k dosažení konceptu učící se organizace.

Pod tímto pojmem se skrývá koncept organizačního chování, kdy, jak uvádí Peter Senge, který je považován za jeho autora, „*lidé postupně zlepšují své schopnosti dosáhnout požadovaných výsledků... kde se lidé ustavičně učí, jak se učit spolu s ostatními... kde lidé postupně objevují, jak se podílejí na vytváření reality a jako ji mohou měnit*“.⁷⁷

Učící se organizace je tedy taková, která aktivně podporuje učení se všech zaměstnanců a která se díky tomu mění směrem k většímu výkonu. Pro pojem učící se organizace lze vymezit následující základní atributy popisující uvedený přístup:

- „1. Učící se organizace nejsou soustředěny pouze na učení, snaží se rovněž dosahovat svých cílů.*
- 2. Učící se organizace respektují systémovou logiku.*
- 3. Organizační učení je spojeno s učením jednotlivce, není jim však limitován.*
- 4. K učení dochází postupně od jednoduchého ke složitému.*
- 5. K učení dochází prostřednictvím řady drobných neúspěchů.*
- 6. Učení většinou probíhá předvídatelným způsobem.*
- 7. Organizace se učí ze dvou základních zdrojů: z vlastní zkušenosti a ze zkušeností ostatních.*
- 8. Organizace se učí ze dvou základních důvodů: vyhledávání nových příležitostí nebo využívání stávajících.*“⁷⁸

Za učící se organizaci je možno tedy považovat každou organizaci, jejíž zaměstnanci se dobrovolně podrobují procesům neustálého rozšiřování svých vědomostí a zručností s cílem zdokonalovat svou vlastní práci a zlepšovat výsledky podniku.⁷⁹

⁷⁷ TICHÁ, I. *Učící se organizace*. Praha: Alfa Publishing, 2005. 144 s. ISBN 80-86851-19-2.

⁷⁸ NENADÁL, J. a kol. *Management kvality pro 21. století*. Praha: Management Press, 2018. 366 s. ISBN 978-80-726-1561-2, s. 210.

⁷⁹ PETŘÍKOVÁ, R., Š. JANKŮ a Z. HOFBRUCKEROVÁ. *Lidé v procesech řízení (o kvalitě, znalostech, odpovědnosti a udržitelném rozvoji)*. Professional Publishing, 2020. 186 s. ISBN 978-80-88260-43-1, s. 72.

Tyto organizace proto také při výběru vzdělávacích aktivit pro své zaměstnance vybírají prověřené, kvalitní lektory, nejlépe s dřívější pozitivní zpětnou vazbou. U těchto vzdělavatelů zadavatelé již automaticky očekávají věcně a relevantně nastavené cíle vzdělávání, nastavení konkrétních metrik pro hodnocení vzdělávání, využití moderních metod výuky, proaktivní přístup lektora, jeho odbornou erudici, ale také andragogické dovednosti. Jelikož tento trend při výběru lektorů a vzdělávacích organizací je stále zřetelnější, stává se požadavek na andragogické vzdělání alespoň v minimálním rozsahu naprostou nutností.

2.5.2 Distanční vzdělávání

Pokud vnímáme celoživotní vzdělávání spíše jako záležitost individuální než institucionální, je jedním z důležitých nástrojů distanční vzdělávání a to zejména v podobě e-learningu nebo blended learningu. Informační společnost přináší velké požadavky na kvalitu, aktuálnost, individualizaci a především flexibilitu vzdělávání s prakticky neomezeným obsahem.⁸⁰

Elektronické učení označuje různé typy učení, při kterých jsou využívány informační a komunikační technologie. Nejvyužívanějšími typy jsou e-learning a blended learning (kombinace e-learningu a prezenčního studia). Elektronické učení je využíváno zejména při distanční formě studia. Jak se ukázalo během dlouhodobé distanční výuky způsobené opatřeními proti zamezení šíření Covid-19, očekávání, která byla do tohoto typu výuky vkládána jako do metody výuky budoucnosti, nebyla úplně naplněna. Jak uvádí Mareš⁸¹, (a v současné době i rozsáhlé zkušenosti s dlouhodobým distančním vzděláváním) existuje i řada nevýhod:

- Zdravotní rizika – jednostranné zatěžování krčních a zádových svalů, svalů zápěstí, nepříznivý dopad na zrak, apod.
- Internetový paradox – ačkoliv jsou nové technologie vyvíjeny proto, aby usnadnily spojení mezi lidmi, zároveň vytvářejí izolaci a oddalují přímé interakce.

⁸⁰ FRK, B. *Celoživotné vzdelávania a informačná spoločnosť*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. [online] [cit. 2019-08-15] Dostupné z: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30200077/celoivotn_vzdelvanie_ainforman_spolonos-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1631439836&Signature=DJSrOsi9I4KUnYir99MWm9asnJLvtEFKZCPZ6izvsUHLrj4sAu4AdwBysszem27154M6uVRy1H4yIWYpP4zVeKsuMqBjiE4antBZpmp4BXL4sHKSLMcPniveh1SaaW9ae1Z3ywBh5oCXOtEyEPIrcDLkODS~WrvS60NCvxHSPV1vB2RRC0r3wcGFvW5-842s9bg1nHk3YDz0PIHnfvubXamb~wlptmHR84uowgSMs8wMJ-mN097l29JexXqRKgiNV3M2-1DZ~0d5nEB6O4J9ZzQRPfZ2UmXjPn4DfYFCUUhnsCFib5559o2O~VPtK7DFnG9pQ86PnOQeQilrdYe-mQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

⁸¹ MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

- Psychický diskomfort – pro distanční výuku jsou typické negativní emoce jako například frustrace, obavy a úzkost, pocity studu či trapnosti. Zde se (podle výzkumů)⁸² objevuje celá řada problémů (dnes již důvěrně známých i z praxe):
 - studující jedince frustrují technické problémy, které mají s fungováním sítě, s připojením k internetu a s orientací v platformě, na které se pohybují,
 - v případě distančního studia mohou nastat problémy s nejednoznačností nebo nejednotností pokynů od vyučujících.
 - chybí cílená pomoc při vysvětlování a odstraňování chyb při učení,
 - studenty ruší přemíra vizuálních a auditivních efektů,
 - obavy mají také z toho, zda odeslaný výsledek jejich práce byl uložen nebo odeslán tam, kam bylo požadováno, a včas,
 - často existuje delší časová prodleva mezi odesláním práce a obdržením hodnocení.

Sebevzdělávání je forma vzdělávání, „při níž si jedinec sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody a techniky, motivuje se a řídí, kontroluje průběh svého učení a hodnotí jeho kvalitu. Sebevzdělávání závisí na osobnosti jedince, na jeho stáří, životních zkušenostech, vytrvalosti, motivaci a sebepojetí.“⁸³

Sebevzdělávání je jedna z typických situací, kde se distanční vzdělávání uplatňuje velmi často.

„Distanční vzdělávání je forma studia založená na řízeném samostudiu s využitím informačních a komunikačních technologií. Hlavním cílem je poskytnout vzdělávání jedincům, kteří se nemohou zúčastnit prezenční (kontaktní) výuky, nejčastěji z důvodu velké vzdálenosti od vzdělávací instituce či pro pracovní a rodinné vytížení nebo z důvodu sociálního nebo zdravotního handicapu.“⁸⁴

Z tohoto pohledu se profesionalizace jako jeden ze základních požadavků na výkon profese lektora/andragoga/vzdělavatele dospělých jeví jako vysoce opodstatněný požadavek. Názorům na úroveň profesionalizace v českém prostředí a jejímu vývoji je věnována praktická část této rigorózní práce.

⁸² MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8, s. 169-170.

⁸³ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2, s. 228.

⁸⁴ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2, s. 76

3 Pojetí studia andragogiky v českém prostředí

Pojem andragogika se v České republice objevuje poprvé v roce 1990. Do té doby se používal výraz výchova a vzdělávání dospělých. Existovala a dosud existují dvě akademická pracoviště, která se hlouběji zabývají andragogikou, a to Univerzita Karlova v Praze a Univerzita Palackého v Olomouci.

Univerzita Karlova je zastáncem užšího pojetí andragogiky. M. Beneš uvádí, že andragogika je:

- „vědní obor v systému věd o výchově a vyučování zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých,
- studijní obor v programu pedagogických věd sloužící k přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých,
- samozřejmě existuje i odpovídající oblast společenské činnosti, ve které se realizuje vzdělávání a intencionální (záměrné) učení se dospělých čili andragogická praxe.“⁸⁵

Univerzita Palackého v Olomouci prosazuje širší pojetí andragogiky, andragogika je zde charakterizována jako aplikovaná věda o:

- mobilizaci lidského kapitálu v prostředí sociálních změn,
- orientaci člověka v jeho zlomových situacích v životě,
- animaci dospělého člověka,
- sociálních a individuálních souvislostech změn syntetického statusu.⁸⁶

Systémy, metody, formy nebo například pomůcky lze dále zkoumat vědními disciplínami, které na výchovu a vzdělávání dospělých pohlíží z různých perspektiv. Členění andragogiky na další disciplíny bude podrobněji popsáno v dalším textu. Kromě čistě andragogických disciplín se přístupem ke vzdělávání dospělých zabývají další disciplíny, a to například sociologie vzdělávání dospělých, filozofie vzdělávání dospělých a gerontagogika.

⁸⁵ BENEŠ, M. *Andragogika: základní pojmy, přehled hlavních směrů, organizace vzdělávání dospělých, cílové skupiny, význam pro profesi, praktické příklady*. Praha: Grada Publishing, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580, s. 11.

⁸⁶ BARTOŇKOVÁ, H. a D. ŠIMEK *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 65 s. ISBN 80-7184-542-6

Disciplíny andragogiky nejsou stanoveny univerzálně. U české odborné veřejnosti se můžeme například setkat s modelem tří aplikovaných andragogických disciplín, a to profesní, kulturní a sociální andragogikou.

3.1 Výuka andragogiky na současných českých vysokých školách

Andragogika je součástí univerzitního studia, a to nejen v České republice, ale téměř na všech vysokých školách v celém světě. Studijní obory mají různá označení, ale většinou vycházejí z daných struktur zaměřených na výchovu a vzdělávání dospělých.

V České republice byl vytvořen studijní program Pedagogika a rovněž Specializace v pedagogice (vysokoškolské vzdělání je poskytováno podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve většině studijních oborů strukturovaných na bakalářské a magisterské studium (bakalářské a magisterské studijní programy se dále člení na studijní obory). Vysokoškolské vzdělání se získává podle uvedeného zákona o vysokých školách studiem v rámci akreditovaného studijního programu podle studijního plánu stanovenou formou studia určenou § 44).⁸⁷

Tabulka 3 *Studijní programy a obory na vysokých školách ČR*

studijní program	studijní obor
Specializace v pedagogice	Vzdělávání dospělých (Bc.)
Pedagogika	Andragogika (Bc., Mgr., Ph.D.)
Pedagogika	Andragogika v profilaci... (Bc., Mgr.)
Speciální pedagogika	Speciálně-pedagogická andragogika (Mgr.)
Speciální pedagogika	Speciální andragogika (Mgr.)

Zdroj: VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*, 2016, s. 57

Na základě akreditace studijních programů jsou tyto po schválení MŠMT a doporučení Akreditační komisí ČR realizovány na jednotlivých vysokých školách. Akreditační komise ČR jako odborný a nezávislý orgán současně sleduje kvalitu vzdělávání a hodnotí vzdělávací a vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou a další tvůrčí činnosti jednotlivých vysokých škol v celé ČR.

⁸⁷ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

Andragogiku je možné studovat v ČR na následujících fakultách českých vysokých škol:⁸⁸

- Filozofická fakulta UK Praha,
- Filozofická fakulta UP Olomouc,
- Pedagogická fakulta UP Olomouc,
- Pedagogická fakulta MU Brno,
- Filozofická fakulta MU Brno,
- Fakulta humanitních studií UTB Zlín,
- Pedagogická fakulta OU Ostrava,
- Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s. r. o. (soukromá vysoká škola).

Dále je možné vzdělání v oboru andragogika získat v programech některých vyšších odborných a středních odborných škol s pedagogickým zaměřením. Jejich andragogické zaměření není jednooborové a andragogika je zde jedním z mnoha studijních předmětů (např. vzdělávání dospělých, úvod do andragogiky apod.).

Dlouholetou tradicí ve výuce andragogiky má PF UK Praha, kdy na předválečnou výuku navázala v roce 1947 tehdejší Katedra lidovýchovy. Koncem roku 1989 pak vznikla Katedra andragogiky a personálního řízení na Filozofické fakultě UK Praha. Fakulta poskytuje studium andragogiky a personálního řízení v bakalářském (prezenční i kombinovaná forma studia) i magisterském (pouze prezenční forma). Toto akademické pracoviště se také zabývá bohatou výzkumnou vědeckou činností.

Další vysokou školou s dlouholetou tradicí v oboru andragogiky je Univerzita Palackého v Olomouci (dále UPOL), konkrétně její Filozofická fakulta. Tamní katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie nabízí studium andragogiky ve dvouoborovém studiu se sociologií a tříletém bakalářském programu a dvouletém navazujícím magisterském programu. Rovněž zde existuje možnost získat titul Ph.D. v doktorském studiu oboru andragogika a oboru sociologie – a to prezenční nebo kombinovanou formou studia. Zajímavou formu nabízí bakalářské studium oboru andragogika v profilaci na personální management. Opět se jedná o kombinovanou formu studia s navazujícím magisterským studiem oboru andragogika, které je koncipováno jako jedno-nebo dvouoborové v kombinaci se studijním oborem sociologie nebo kulturní antropologie.

⁸⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

Pedagogická fakulta UPOL pak nabízí obor speciální pedagogika – andragogika v bakalářském programu, a to kombinovanou nebo prezenční formou studia. Studium na této fakultě je v případě andragogiky koncipováno jako neučitelské se zaměřením na přípravu odborných pracovníků, kteří jsou po jeho absolvování kvalifikováni pro práci s dospělými s různými druhy znevýhodnění.

Dále mohou studenti pokračovat v navazujícím magisterském studiu oboru speciální pedagogika – poradenství.⁸⁹

Masarykova univerzita Brno, Filozofická fakulta při Ústavu pedagogických věd nabízí možnost studia andragogiky jednooborově v prezenční i v kombinované formě v navazujícím magisterském studiu s fokusem na oblast řízení vzdělávání, na výzkum v oblasti vzdělávání a evaluace vzdělávání a na celoživotní poradenství a didaktiku dospělých. Pedagogická fakulta MU Brno rovněž nabízí obor speciální pedagogika – andragogika jako magisterský studijní obor, kdy tento je zaměřen na edukaci znevýhodněných nebo postižených.⁹⁰

Studium bakalářského oboru andragogiky v kombinované formě zajišťuje i Katedra pedagogiky a andragogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

Zlínská Univerzita Tomáše Bati má od roku 2001 otevřen studijní obor andragogika v rámci Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií, kde je akreditován obor andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře. Jedná se o bakalářský program v kombinované formě.

Vedle státních univerzit je obor andragogika otevřen také na soukromé pražské Univerzitě Jana Amose Komenského, kde na Katedře andragogiky a vzdělávání dospělých je možno studovat v bakalářském studijním oboru vzdělávání dospělých a v dalším, navazujícím magisterském studijním oboru andragogika v profilaci na vzdělávání nebo řízení lidských zdrojů. Univerzita rovněž poskytuje doktorský studijní program, kde lze studovat prezenčně nebo kombinovanou formou. V roce 2011 bylo na této univerzitě zřízeno vědecko-výzkumné pracoviště Ústav andragogických studií, které se výrazně podílí na rozvoji andragogické vědy v České republice.

⁸⁹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9

⁹⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

Ústav je hlavním pořadatelem (pravidelně 1x do roka) mezinárodní vědecké konference Andragogika a vydavatelem česko-slovenského vědeckého časopisu Andragogická revue. Dále se podílí na odborné, oborové vědecké publikační a ediční činnosti.⁹¹

Vedle uvedených vysokých škol se dá andragogika studovat na řadě dalších škol, které mají zřízena centra celoživotního vzdělávání. Zde jsou nabízeny kurzy celoživotního vzdělávání, psychologické a profesní poradenství nebo univerzity třetího věku. Další obory příbuzné nebo související s andragogikou nabízí Institut vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity Praha a také Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra v Praze.⁹² Většina pedagogických fakult zavedla studijní obory management vzdělávání a školský management.⁹³

Před i po rozdělení Československa (1993) na dva samostatné státy existovaly na Slovensku možnosti získání vzdělání v oboru andragogika na vysokých školách v Bratislavě, Banské Bystrici, Nitře a Prešově.

3.2 Zaměření a obsah studia

Zaměření a obsah vysokoškolského studia jsou spoluutvářeny nabídkou andragogických kvalifikací požadovaných na trhu práce a kompetencí požadovaných například Národní soustavou kvalifikací. Uplatňovány jsou též teorie a modely vzdělávání a učení se dospělých, teorie a modely profesní a podnikové pedagogiky, historické, filozofické, sociologické a psychologické souvislosti vzdělávání a učení se dospělých.⁹⁴

Dále je obsah studia zaměřen na znalosti společenských a individuálních podmínek klientů a trendů vzdělávání a také na:

- psychologii a sociologii práce a organizace, vývoj na trhu práce, organizační a technologické změny a jejich společenské a ekologické následky,
- souvislosti práce, rodinného života a volného času, včetně problematiky udržitelnosti a společenské odpovědnosti,
- posouzení ekonomických a manažerských přístupů z hlediska andragogiky.⁹⁵

⁹¹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9

⁹² VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁹³ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁹⁴ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 120.

⁹⁵ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

Vedle zmiňovaných může být studium obsahově zaměřeno na získávání a vyhodnocování dat, využívání metod empirických výzkumů, posuzování diagnostických testů a metody hodnocení, evaluace a posuzování transferu teorie do praxe. Obsahově se studium andragogiky také zabývá právními otázkami, a to v oblasti národního, evropského i mezinárodního práva, pracovního práva a občanským zákoníkem. Důležitým obsahovým zaměřením jsou otázky organizačního a personálního rozvoje, kdy studenti získají znalosti různých organizačních teorií a přístupů k rozvoji organizace, personálních informačních systémů, motivačních strategií, plánování kariéry a rozvoje nebo úloze a řízení personálního oddělení a mnoho dalších.

V poslední době je velmi preferovaným oborem personální a vzdělávací marketing, který se zabývá nejen jednotlivými marketingovými přístupy, ale také vztahem mezi marketingem produktů a personálním a vzdělávacím marketingem, kooperací interní a externí vzdělávací nabídky nebo komunikační strategií s veřejností atd. Tyto poznatky jsou využitelné při managementu vzdělávacích akcí a jejich organizaci, při projektování programů zaměřených na sociální marketing, apod. Podobné zaměření má i obor management, vzdělávací management a podnikové hospodářství, které zahrnují mj. metody plánování, modely vedení a řízení, management konfliktů, účetnictví a controlling. Za velmi důležitý lze považovat poslední nabízený obsahový rámec, který se zabývá didaktikou a rozvojem kurikula. Ten přímo řeší specifika učení se dospělých, zjišťování výsledků učení, ale také média ve vzdělávání dospělých nebo představuje různé moderační a prezentační metody.

3.3 Specifika přípravy andragoga na vysokých školách

Nejčastějším způsobem, jak získat kvalifikaci andragoga, je vysokoškolské studium. Minulá podkapitola představila různé typy vysokých škol, umožňujících studium andragogiky, a to jak v České, tak i Slovenské republice. Výuka pedagogiky a andragogiky na Slovensku vycházela po desetiletí ze společných zkušeností českých a slovenských vysokoškolských učitelů a vědců, zabývajících se tímto oborem. Mnoho současných slovenských vysokoškolských učitelů v minulosti studovalo na některé z českých univerzit. Dnes mohou čeští studenti využívat pro změnu možnosti studia tohoto oboru, které jim nabízejí současné slovenské vysoké školy.

Budoucí andragogové se na svoje budoucí povolání (profesi) nejčastěji připravují v jednooborovém studiu. Celá jejich příprava však má určitá specifika, mezi něž patří dodržování standardů sociálních věd, především z oboru výchova, sociologie a psychologie.

Vysokoškolské studium není v současné době zaměřeno pouze na interpretaci a reprodukování již daného, ale naopak jeho snahou je vytvářet na vědecké bázi nové poznání, které se vyznačuje odstupem od praxe a kritickým pohledem.

Celé studium andragogiky je orientováno multidisciplinárně, stejně jako celý vědní obor andragogika. Tím je právě vytvořen zásadní faktor, kdy andragogové v budoucnu nemají tak pevnou profesní identitu jako pracovníci v medicíně, právníci a další absolventi humanitního zaměření studia. Jako vystudovaní andragogové se mohou profesně orientovat v oblasti personalistiky, lektorování, výchovy a vzdělávání dospělých s postižením apod.

Problematickou skutečností pro další rozvoj andragogiky je malá nabídka pracovních míst v oboru, které by kvalifikovaní absolventi rádi přijali. V učební praxi pak ještě omezuje budoucí vytouženou profesi stav, kdy absence specializovaného vyučujícího na poptávaný předmět má za následek jeho nezařazení do učebního plánu katedry. Z toho plyne další fakt, že zaměření vyučujících je spíše univerzální, než specializované. Beneš pak přidává následující zdůvodnění: „[...] to má výhodu, neboť vidí věci v souvislostech. Nevýhodou je, že to zamezuje potřebné specializaci a může vést k amatérismu.“⁹⁶ Jako další příklad uvádí, že některé univerzity si mohou dovolit katedru dějin pedagogiky, teorie výchovy, ale i třeba na praxi výuky orientované katedry multimediálního vzdělávání nebo odborných didaktik, zatímco jiné na takové členění nemají finanční nebo personální zdroje.⁹⁷

Současným trendem je, že kvalita vzdělávání záleží ne normách, certifikaci, standardech nebo ekonomických nástrojích, ale v rozhodující míře na profesionalitě andragogů a na jejich prestiži a pozici v hierarchii organizace.⁹⁸

⁹⁶ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 120.

⁹⁷ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁹⁸ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

3.4 Profesionalizace andragogiky

Profesionalizaci definoval Despotovič následovně: „*Termín profesionalizace znamená transformaci povolání na profesi tím, že získává atributy přisuzované konkrétní profesi.*“⁹⁹

Také Janík uvádí, že jde o proces, jehož prostřednictvím se určitá oblast lidské činnosti přibližuje kritériím, která jsou kladeny na profesi.¹⁰⁰

Profesionalizací se tedy označují procesy, v rámci kterých určitá zaměstnání získávají charakter akademické profese. Vstup do takového profesního pole je podmíněn relevantním expertním věděním, které je možné získat jen při studiu na specializovaných institucích a je zakončeno získáním odpovídajícího titulu.¹⁰¹ Někdy se hovoří také o získání určité společenské výhody oproti laikům.

Jako profese se pak označuje povolání, které splňuje alespoň tato kritéria:

- „*zodpovědnost vůči klientům vázaná na určitou profesní etiku, často opřenou o nějaký etický kodex (např. Etický kodex člena Asociace institucí ve vzdělávání dospělých),*
- *vysoká míra autonomie při výkonu povolání,*
- *většinou se jedná o povolání s vysokou prestiží,*
- *většinou vysokoškolské vzdělání v příslušném oboru,*
- *zastoupení v profesních svazech nebo komorách,*
- *vlastní instance pro řešení konfliktů a pochybení, např. pochvbení lékařů nebo advokátů řeší příslušné komory.*“¹⁰²

Předpoklady pro výkon některých profesí jsou regulovány národní legislativou, v některých případech i tou evropskou.

⁹⁹ DESPOTOVIČ, M. *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a professionalismem. Studia pedagogica* [online]2012, roč. 17 č. 1, ISSN 2336-4521, [cit. 20.12.2020]. Dostupné z: www.phil.muni.cz/journals/indec.php/studia-pedagogica/article/view/306

¹⁰⁰ JANÍK, T. *O potřebě integrace myšlenkových snah zaměřených k profesionalizaci učitelství: diskuze na okraj monotematického čísla Pedagogiky.* Pedagogika, č. 3-4/2010, roč. 60, č. 3-4, s. 135-147. ISSN 0031-3815.

¹⁰¹ SIEGRIST, H. Professionalization as a Process: Patterns, Progression and Discontinuity. In: BURRAGE, R. T. and R. Torstendahl (ed.) *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions.* New York: Sage Publications, 1990. 256 s. ISBN 978-0803982529.

¹⁰² BENEŠ, M. *Andragogika.* 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 113.

Rozšíření základní charakteristiky profesionality je pak následující:¹⁰³

- plný úvazek v zaměstnání jako základní zdroj příjmů,
- silná motivace nebo vědomí poslání,
- ovládnutí specializovaných vědomostí a dovedností v průběhu prodlouženého období vzdělávání,
- profesionál činí v zájmu klienta bez vlastních zájmů, emocí, nezaujatě,
- vztah profesionála a klienta je založen na důvěře,
- závazné etické a profesionální standardy jednání pro určité profese,
- kodexy žádoucího jednání formulovaných širším kolegiem z oboru,
- asociace definující kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast jejich pravomocí,
- profesionální asociace chránící autonomii profese.

Despotovič rozlišuje podle „Klasifikace mezinárodních a národních povolání“ dvě hlavní kategorie v oblasti vzdělávání dospělých, a to:

- *„Učitele-pro rozvoj gramotnosti, základního a středního vzdělávání, vzdělávání dospělých, neformálního vzdělávání a dalšího vzdělávání,*
- *Odborníci na vzdělávání dospělých - poradci, programátoři, organizátoři, manažeři, specialisté ve vzdělávání dospělých, andragogové.“*¹⁰⁴

Kvalita lektorské práce v oblasti dalšího vzdělávání ovlivňuje celý výchovně vzdělávací proces, a proto se dále budeme zabývat procesem profesionalizace lektorů dalšího vzdělávání. Aby mohl lektor dalšího vzdělávání pracovat opravdu profesionálně, musí mít základní kompetence, tzn. soubory znalostí, dovedností a postojů.¹⁰⁵

¹⁰³ VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9, s. 19.

¹⁰⁴ DESPOTOVIČ, M. *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem*. *Studia pedagogica* [online]2012, roč. 17 č. 1, ISSN 2336-4521, [cit. 20.12.2020]. Dostupné z: www.phil.muni.cz/journals/indec.php/studia-pedagogica/article/view/306

¹⁰⁵ Pojem kompetence má v češtině dvojí význam. Prvním významem tohoto pojmu je pravomoc, tj. určité oprávnění pro výkon činnosti. Druhým významem je myšlena schopnost vykonávat určitou činnost.

Podle Dvořákové patří mezi tyto kompetence:¹⁰⁶

- **Kompetence odborné** – tj. vědomosti, dovednosti a zkušenosti z oboru, který lektor přednáší a též schopnost mezioborového přístupu.
- **Kompetence metodické** – tj. soubor znalostí a dovedností, které umožní lektorovi dosáhnout plánovaných cílů vzdělávání, (tj. znalost problematiky vzdělávání dospělých, znalost didaktiky dospělých, znalost forem a metod vzdělávání dospělých) přičemž tyto cíle mohou být někdy ve vzájemném konfliktu.¹⁰⁷
- **Kompetence komunikační** a rétorické v oblasti verbální a neverbální komunikace.

K nim pak Beneš¹⁰⁸ řadí ještě **kompetence reflexní** (osobnostní) zaměřené na reflexi vlastního jednání a jeho kritické hodnocení.

O stupni profesionalizace andragogické profese ve vybraných státech EU i mimo ni vypovídá srovnání v tabulce 4, kde jsou uvedeny oblasti vzdělávání dospělých lze mezinárodní nebo národních klasifikačních soustav.

Z tabulky 4 je zřejmé, že v klasifikacích povolání v mnohých státech se povolání andragoga nazývá jinými pojmy: učitel vzdělávání dospělých, odborník na další výuku, rozvoj gramotnosti dospělých, apod. Povolání andragog se podle tabulky uznává pouze v národních klasifikacích Kanady, Slovinska, Bosny a Hercegoviny, Chorvatska a Srbska. Z toho vyplývá, že by měl být vynakládán tlak na profesionalizaci vzdělavatele dospělých, andragoga, lektora ze strany společnosti daleko intenzivnější.

Manažerské dimenzi vzdělávání dospělých se jako profesi mimo České republiky věnuje jen Slovinsko.

¹⁰⁶ DVOŘÁKOVÁ, M. a T. LANGER. *Cesty profesionalizace andragogické práce*. Andragogika 2012, č. 3, s. 5-6, ISSN 1211-6378.

¹⁰⁷ CERVERO, R. *Effective Continuing Education for Professionals*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988. 212 s. ISBN 1-55542-127-X.

¹⁰⁸ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

Tabulka 4 *Oblast vzdělávání dospělých klasifikovaná dle povolání v různých státech*

Klasifikace	Skupina/podskupina
Standardní mezinárodní klasifikace povolání ISCO-08	23 Odborníci pro výuku 2320-1-32 Učitel, střední vzdělání, rozvoj gramotnosti dospělých 23201-328 Učitel, střední vzdělání, odborná příprava
Standardní klasifikace povolání USA z roku 2010	25-3000 Ostatní učitelé a instruktoři 25-3010 Učitelé a instruktoři pro základní a střední vzdělání a získávání gramotnosti dospělých
Národní klasifikace povolání Kanady z roku 2011	414 Učitelé středního a základního vzdělávání a poradce pro vzdělávání 4141 Učitelé středního vzdělávání, učitelé pro vzdělávání dospělých 416 Referent politiky vzdělávání a programů 4166 Výzkumníci politiky ve vzdělávání, poradci a referenti programů Konzultant ve vzdělávání dospělých Andragog specialista Referent pro programy pro vzdělávání dospělých
Standardní klasifikace povolání Austrálie z roku 1997	2422 Učitel odborného vzdělávání 2422-11 Učitel odborného vzdělávání specialista Učitel vzdělávání dospělých
Standardní klasifikace povolání Velká Británie z roku 2000	231 Odborníci na výuku 2312 Odborníci na výuku v dalším vzdělávání
Standardní klasifikace povolání Bosny a Hercegoviny z roku 2009	235 Ostatní odborníci na vzdělávání 2351 Odborníci na vzdělávací metody 2351-04 Andragog
Standardní klasifikace povolání Chorvatska z roku 2009	Podtyp 235 Další nejvyšší vzdělávací odborníci 2359 Odborníci v oblasti vzdělávání jinde neuvedeni 2359.13.7 Andragog
Standardní klasifikace povolání Slovinska z roku 2008	235 Ostatní odborníci vzdělávání 2351.01 Andragog 2359.01 Organizátoři vzdělávání dospělých ve vzdělávacích institucích
Standardní klasifikace povolání Srbska z roku 2001	235 Ostatní odborníci ve vzdělávání 2351 Pedagogové, andragogové a odborníci na vzdělávací metody
Standardní klasifikace povolání České republiky	75-001-T Lektor dalšího vzdělávání 75-021-T Manažer dalšího vzdělávání

Zdroj: Zpracováno dle Veteška: Přehled andragogiky, 2016

Jak je patrné z uvedené tabulky, jsou v České republice v klasifikaci povolání uvedeny dvě profese, které souvisejí se vzděláváním dospělých, a to *Lektor dalšího vzdělávání* a *Manažer dalšího vzdělávání*.

Získání kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání* předpokládá ověření vědomostí a dovedností složením kvalifikační zkoušky u společnosti Advey services, s.r.o., která je autorizovanou osobou pro ověřování standardu profesní kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání*. Kvalifikační zkouška se provádí ověřováním znalostí z následujících oblastí:¹⁰⁹

- a) Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených cílů a z těchto cílů vyplývajících kompetencí.
- b) Rozpracování obsahu vzdělávacího programu do hodinového scénáře včetně volby metod výuky a didaktických pomůcek.
- c) Zjišťování úrovně vstupních kompetencí lektora a potřeb účastníků vzdělávacího programu.
- d) Prezentace obsahu vzdělávacího programu, rozbor příkladů z praxe apod.
- e) Příprava a řízení pomocí metod práce se skupinou.
- f) Zadávání samostatných i skupinových úkolů účastníkům vzdělávacího programu.
- g) Hodnocení účinnosti vzdělávacího programu vzhledem k naplnění stanovených cílů.

U kvalifikace *Manažer dalšího vzdělávání* probíhá kvalifikační zkouška tak, že autorizovaná osoba připraví 10 případových studií, na kterých se ověřují následující kompetence:¹¹⁰

- a) Řízení činnosti v instituci dalšího vzdělávání
- b) Provádění marketingu v dalším vzdělávání
- c) Analýza vzdělávacích aktivit
- d) Projektování vzdělávacích aktivit
- e) Řízení procesu a logistiky distančních forem vzdělávání
- f) Evaluace a hodnocení vzdělávacích akcí

Tyto požadavky v určité míře duplikují ve zhuštěné formě náplň vzdělávání na vysokých školách oboru andragogika. Z toho vyplývá, že profese andragoga je vnášena i do certifikačních požadavků na další vzdělávání v této oblasti.

¹⁰⁹ DVOŘÁKOVÁ, M. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020. [online] [cit. 20.12.2020] Dostupné z: www.nuvv.cz

¹¹⁰ Národní soustava kvalifikací, kvalifikační standard. [online] [cit. 20.12.2020] Dostupné z: narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1698-Manazer-dalsiho-vzdelavani

K současnému stavu profesionalizace povolání andragoga konstatuje Beneš následující postřehy:

- „Pracovníci v andragogických povoláních se musí vyznačovat velkou flexibilitou a schopností reagovat na různé trendy a tato flexibilita je od nich očekávána.
- Vstup do andragogických povolání nemusí být nutně vázán na předchozí studium nebo odbornou přípravu výlučně andragogického charakteru.
- Situace (nejenom) v ČR, kdy ve vzdělávání dospělých pracuje kdokoli, není jen důsledkem podceňování této oblasti a nezájmu či neinformovanosti, ale i nejasného obrazu, který o sobě andragogika vytváří.
- Profesní identita pracovníků ve vzdělávání dospělých se dá těžko sjednotit (andragog jako vzdělavatelem, manažer, terapeut).
- Studium andragogiky musí nutně probíhat na širokých základech, umožňujících adaptaci na různé podmínky.
- Tato příprava umožní komplexní pohled na vzdělávání a učení se dospělých, který pracovníci ve vzdělávání dospělých s jiným socializačním zázemím, např. psychologové, nemají.“¹¹¹

Tato konstatování jsou dle autora rigorózní práce vystihující současné pojetí andragogiky jako profese. Nejasné ukotvení pracovní náplně andragoga, neukotvení jako vědního oboru, mnoho lektorů bez minimálního andragogického vzdělávání způsobují, že andragogika není doposud vnímána veřejností jako prestižní profese.

¹¹¹ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 116-117.

4 Cíle a metodologie rigorózní práce

Následující kapitola je věnována **formulaci cíle rigorózní práce** a deskripci kroků vedoucích k jeho naplnění. Dále jsou popsány metody získávání a analýzy dat a koncepce výzkumu z hlediska časového včetně rizik omezení výzkumu.

4.1 Cíle rigorózní práce

Tato rigorózní práce usiluje o teoreticky ucelené vysvětlení pojmu profesionalizace ve vztahu ke vzdělávání dospělých. V návaznosti na teoretická východiska je realizován výzkum zaměřený na analýzu názorů samotných vzdělavatelů nebo studentů, kteří se vzdělavateli dospělých plánují stát bezprostředně po ukončení studia.

Východiskem pro stanovení cílů byly informace získané studiem odborné literatury a vlastní zkušenosti autora.

Hlavním cílem této rigorózní práce je analyzovat názory lektorů, organizátorů a studentů na úroveň profesionalizace vzdělávání dospělých v České republice.

Tento hlavní cíl je dále rozpracován do následujících dílčích cílů:

- 1) Zjistit a analyzovat názory organizátorů (manažerů dalšího vzdělávání) a lektorů na úroveň profesionalizace lektorů dalšího vzdělávání.
- 2) Zjistit a analyzovat názory organizátorů (manažerů dalšího vzdělávání) a lektorů na potřebnost a prospěšnost profesionalizace lektorů dalšího vzdělávání.
- 3) Zjistit a analyzovat názory studentů různých studijních oborů připravujících se na budoucí profesní dráhu vzdělavatele dospělých na problematiku profesionalizace lektorské práce.
- 4) Zjistit a analyzovat názory studentů různých studijních oborů připravujících se na budoucí profesní dráhu vzdělavatele dospělých na problematiku a na základní kompetence andragogů.
- 5) Komparovat názory lektorů a manažerů z praxe s názory studentů připravujících se na budoucí profesní dráhu vzdělavatele dospělých.
- 6) Ilustrovat bariéry a překážky (subjektivní i objektivní), které brání rozvoji profesionalizace v dalším vzdělávání.

4.2 Metodologie práce

S ohledem na uvedené cíle je v práci využito možností aplikovaného empirického výzkumu k zodpovězení níže uvedených výzkumných otázek. V této kapitole jsou představeny metodologické parametry, ve kterých výzkum probíhal. Celkový koncept rigorózní práce je formulován tak, aby mohla být zkoumaná problematika přiblížena čtenářům nejen z akademického prostředí, nýbrž aby byly výsledky výzkumu východiskem pro zlepšování lektorů a vzdělavatelů dospělých ze všech institucí, které se organizováním vzdělávacích akcí zabývají i na komerční bázi.

Jedná se tedy o zkoumání konkrétních jevů andragogické reality (andragogické edukační procesy, jejich subjekty a jejich kompetence...). Výsledkem jsou konkrétní zjištění k jasně formulovaným poznatkům, které je v této práci vyjádřeno jak v kvantitativních datech, tak i kvalitativních informacích a závěrech zkoumání. Užití těchto dvou přístupů ke zkoumání reality je popsáno v následující podkapitole.

4.3 Rizika omezení výzkumu

Při naplňování hlavního cíle rigorózní práce lze očekávat i některá omezení jako například nedostatek relevantních literárních zdrojů, neochota nebo časová vytíženost respondentů oslovených pro řízené interview, obava respondentů dotazníkového šetření ze zneužití poskytnutých informací, neúplné vyplnění nebo nepochopení dotazníku, malá návratnost dotazníků.

Tato rizika byla zahrnuta do celkové koncepce výzkumu a byla přijata tato opatření:

1. Nedostatek relevantních literárních zdrojů – hledání dalších zdrojů prostřednictvím rešeršní služby knihovny, rešerše literatury v bakalářských, magisterských, rigorózních a disertačních pracích na podobné téma, prohledávání databází veřejně dostupných odborných časopisů, apod.
2. Neochota nebo vytíženost oslovených respondentů – předvýběr většího počtu respondentů.
3. Obava ze zneužití poskytnutých informací – informace v průvodním textu v úvodu dotazníku zdůrazňující, že informace v něm uvedené jsou anonymní a poslouží pouze k vypracování rigorózní práce.

4. Neúplný nebo nesprávně vyplněný / pochopený dotazník – předvýzkum realizovaný na kontrolním vzorku respondentů.
5. Malá návratnost dotazníků – opakované oslovení skupiny respondentů s osobní urgencí, vygenerování a oslovení většího počtu respondentů.

V průběhu realizace výzkumu může dojít i k dalším neplánovaným omezením, na které je nutno reagovat bezprostředně po jejich vzniku tak, aby nedošlo ke zkreslení nebo znehodnocení výsledků výzkumu.

5 Koncepce výzkumného šetření

Pro účely rigorózní práce byla zvolena kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum je aplikován v řízených rozhovorech, kvantitativní pak prostřednictvím dotazníků. Řízené rozhovory byly použity jako východisko pro tvorbu dotazníku.

5.1 Kvantitativní a kvalitativní výzkum

Každý výzkum se dá provádět na základě dvou metodologických přístupů, případně v jejich vzájemné kombinaci.

Kvantitativní výzkum je „představován empirickými analýzami jevů a procesů andragogické reality, v nichž se používají exaktní metody a nástroje pro měření a vyhodnocování zkoumaných objektů.“¹¹² Je založen na zkoumání většího počtu kvantitativních (numerických) dat. Na začátku jsou formulovány hypotézy, které jsou prostřednictvím výzkumu ověřeny či zamítnuty. Dospívá k přesně formulovaným závěrům, jež jsou prosty subjektivních spekulací. Zjištěné nálezy jsou statisticky zpracovány a vyjádřeny v kvantitativní podobě – tedy zejména v tabulkách, škálách, grafech apod.¹¹³ Výhodou kvantitativního výzkumu je snadný výběr vzorku, rychlý sběr dat, velký zkoumaný soubor, zpracovatelnost s pomocí počítačového programu, objektivní výsledky (nezávislé na výzkumníkovi).

Nevýhodou je, že výzkumník se nedostává do kontaktu se zkoumanými subjekty, interpretace výsledků nepřihlíží k rozmanitostem a individuálním charakteristikám zkoumaných subjektů.¹¹⁴

Kvalitativní výzkum – přistupuje ke zkoumaným jevům se snahou popsat je a vysvětlit v jejich jedinečnosti. Navíc odhaluje specifické rysy jevů, které nelze provést při užití kvantitativního výzkumu, příp. mohou v kvantitativních datech zaniknout. Hypotézy se vytvářejí až při provádění výzkumu samotného.

¹¹² PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5235-7, s.105.

¹¹³ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5235-7.

¹¹⁴ HENDL, J. *Přehled statistických metod: analýzy a metaanalýza dat*. 3. přeprac. vydání. Praha: Portál, 2009. 695 s. ISBN 978-80-7367-482-3.

V kvalitativním výzkumu se zkoumají pouze jednotlivé případy (podrobně) a ne celé soubory jevů nebo subjektů.¹¹⁵ Cílem tohoto druhu výzkumu je porozumění subjektům, jevům, objasnění příčin jejich stavu a chování.

Mezi výhody kvalitativního výzkumu lze zařadit možnost získání podrobného vhledu do problematiky, zkoumání subjektu a jevů v přirozeném prostředí, zkoumání jevů bezprostředně při jejich průběhu, citlivost vůči kontextu a podmínkám. K nevýhodám patří náročnost sběru dat časově i procedurálně, výběr subjektů ztížený mírou ochoty ke spolupráci, riziko ovlivnění výzkumu osobou výzkumníka (osobními názory, preferencemi...), výsledky většinou nelze kvantifikovat a mohou být nejednoznačné.¹¹⁶

5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

S ohledem na téma rigorózní práce a také na motivaci autora popsanou výše byl zvolen deskriptivní výzkumný problém:

Jaký je vztah vzdělavatelů dospělých k profesionalizaci lektorské profese?

Deskriptivní výzkumný problém obvykle hledá odpověď na otázku „jaké to je?“. Deskriptivní výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Při takovémto výzkumu se obvykle používá jako výzkumná metody pozorování, škálování, dotazník nebo interview.¹¹⁷

Dílčí výzkumné otázky pak jsou formulovány takto:

1. Jaký je názor manažerů dalšího vzdělávání na profesionalizaci jejich profese?
2. Jaký je názor na profesionalizaci lektorské profese mezi vzdělavateli dospělých s praxí?
3. Jaký je názor na profesionalizaci lektorské profese mezi vzdělavateli dospělých připravujících se na praxi?
4. Které lektorské kompetence jsou podle obou skupin důležité?
5. Je nutné dle názoru obou skupin pro výkon lektorské profese (profese vzdělavatele dospělých) speciální andragogické vzdělání?

¹¹⁵ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5235-7, s.106.

¹¹⁶ FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.

¹¹⁷ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

5.3 Metody a techniky sběru dat

V této podkapitole budou popsány jednotlivé techniky sběru dat pro účely této rigorózní práce.

5.3.1 Rozhovor

Rozhovor jako metoda získávání informací o subjektivní realitě respondentů je většinou veden výzkumníkem s jedním nebo více respondenty. Obsahem rozhovoru jsou otázky a odpovědi. V rozhovorech lze využít otevřených i uzavřených otázek, jelikož však má být rozhovor hlubším vnořením do zkoumané problematiky, akcentuje se více první z uvedených druhů otázek.¹¹⁸

Obvykle výzkumník postupuje podle předem sestaveného souboru otázek – strukturovaný rozhovor. Při nestrukturovaném rozhovoru nechává výzkumník zkoumanou osobu vyprávět (narativní rozhovor) a jen při potřebě usměrnění rozhovoru do vyprávění vstupuje. Kompromisem mezi těmito podobami rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, kdy výzkumník sice klade připravené otázky, ale respondent má širší volbu odpovědí.¹¹⁹

Pro účely rigorózní práce bylo využito polostrukturovaného rozhovoru. Otázky pro jednotlivé rozhovory jsou uvedeny v příloze 1.

5.3.2 Dotazník

V druhé fázi realizace výzkumu bylo využito dotazníkové šetření. Dotazník je výzkumný nástroj, jehož účelem je získat v písemné podobě data obvykle od velkého počtu respondentů. Používá se pro zjišťování názorů a postojů různých skupin, ale i pro získání hodnotících soudů o jevech edukační reality i o vlastnostech samotných subjektů. „*Dotazník představuje cíleně seskupenou strukturu různých typů otázek. Výhodou použití jsou nízké náklady, nevýhodou může být, že respondent nepochopí správně otázky, otevřené otázky se obtížně vyhodnocují a škála otázek nemusí pokrývat všechny aspekty.*“¹²⁰

¹¹⁸ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

¹¹⁹ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5235-7.

¹²⁰ VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8, s. 91.

Nejdůležitějším aspektem dotazníku je jeho konstrukce. Struktura dotazníku pro toto šetření byla uzpůsobena tak, aby odpovídala typu požadovaných informací. Do dotazníku byly zařazeny pouze uzavřené otázky (respondenti vybírají odpovědi z nabídnutých alternativ), jelikož tyto alternativy postačovaly k získání základní přehledu o názorech respondentů. Respondenti měli ale prostor vyjádřit svůj názor k uvedeným možnostem i u každé otázky. Některé jejich rozvité odpovědi jsou vždy v následujícím rozboru uvedeny kurzívou.

Na konci dotazníku byla umístěna tabulka pro SWOT analýzu. Respondenti mohli zvolit buď vepisování svých názorů na silné a slabé stránky a příležitosti a ohrožení buď přímo do předpřipravené tabulky, nebo mohli zvolit čistý papír s nadepsanými kategoriemi.

Dotazníkové otázky by měly být vždy formulovány věcně správně, pro dotazovaného by měly být snadno pochopitelné a směřovat k vytyčenému cíli, aby při vyhodnocení nedocházelo k chybám nebo zkreslením výsledků. Tyto vlastnosti předkládaného dotazníku byly ověřeny v předvýzkumu na vzorku respondentů (5 osob). Při konstrukci dotazníku bylo bráno v potaz také pravidlo stručnosti – tedy že doba vyplňování by měla být přiměřená (ne více než 45 minut). Jednou z nevýhod získávání dat prostřednictvím dotazníků je způsob distribuce k respondentům a poté jejich návratnost. *„Jedna jediná vlastnost naprosto znehodnocuje jeho dobré stránky: nízká návratnost. To platí především o poštou zasílaných dotaznících. Nejvážnější na tom je, že důsledkem je dramatická redukce velikosti vzorku, takže výsledky založené na takto zkomoleném vzorku se mohou podstatně lišit od výsledků, které bychom získali ve vzorku skutečně reprezentujícím zkoumanou populaci.“*¹²¹

Pro docílení co největší návratnosti byl dotazník distribuován osobně – tedy metodou osobní administrace. Její výhoda je v tom, že umožní osobní „dohled“ nad realizací dotazníkového šetření, výzkumník může instruovat, jak dotazník vyplnit, případně odpovědět na otázky při nepochopení zadání a může respondenty také motivovat k jeho vyplnění. Po zkušenosti s touto konkrétní realizací dotazníkového šetření bude autor v budoucnu více využívat elektronické formy dotazníku, jehož výhodou je časová i finanční nenáročnost.¹²²

¹²¹ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 80-7066-822-9, s. 141-142.

¹²² PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5235-7.

5.3.3 SWOT analýza

SWOT analýza slouží k pojmenování všech aspektů, které se problému týkají. Jde o jednoduchý analytický nástroj, při jehož aplikaci je možné v krátké době shromáždit všechny informace pro vyhodnocení současného stavu zkoumaného problému a nastínění budoucího trendu. Zahrnuje vyhodnocení vnějších i vnitřních podmínek a identifikaci silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb, které mohou ovlivnit realizaci cíle.

Většinou se pro konstrukci SWOT analýzy využívá matice 2 x 2 pole, kde v horním řádku jsou uvedeny silné (Strengths) a slabé (Weaknesses) stránky a ve spodním řádku pak příležitosti (Opportunities) a hrozby (Threats).

Levý sloupec tedy představuje pozitivní vlivy na problém, pravá strana pak ty, které mohou zkoumaný problém ovlivňovat negativně.

Obrázek 3 *Schéma matice pro SWOT analýzu*

Silné stránky	Slabé stránky
Příležitosti	Hrozby

Zdroj: HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*, s. 88¹²³

Uplatnění SWOT analýzy je vedeno základním principem rozvíjet silné stránky a potlačovat, resp. utlumovat slabé a zároveň být seznámeni s možnými příležitostmi a hrozbami. Pro řešení konkrétního problému je důležitější dvojice S-W, protože jde o vnitřní podmínky, které jsou možné z hlediska zkoumajícího ovlivnit.

¹²³ HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.

SWOT analýza má však omezení v tom, že ne vždy je snadné rozlišit, zda určitý jev představuje spíše hrozbu nebo příležitost, nebo zda určitá charakteristika problému je slabou nebo silnou stránkou.¹²⁴ Z tohoto důvodu byla pro účely výzkumu v rigorózní práci využita jen jako doplňující technika.

5.4 Realizace sběru dat

Výzkum probíhal na přelomu roku 2018/2019.

U organizátorů dalšího vzdělávání (manažerů dalšího vzdělávání) a lektorů s praxí byly požadované údaje a názory pro jejich vytíženost a neochotu vypracovávat dotazník zjišťovaný kvalitativním výzkumem, metodou polostrukturovaného rozhovoru. Bylo provedeno celkem pět rozhovorů, a to tři rozhovory s manažery dalšího vzdělávání a dva s lektory dalšího vzdělávání. Všechny rozhovory probíhaly v přirozeném prostředí těchto respondentů. Výsledky rozhovorů jsou uvedeny v následující podkapitole.

U výzkumu mezi studenty byl zvolen kvantitativní výzkum a sběr informací byl realizován pomocí dotazníku. Výzkum byl prováděn u studentů prezenční i kombinované formy studia připravujících se na výkon profese vzdělavatele nebo lektora v různých oblastech na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a na Palackého univerzitě v Olomouci. Výzkum nebyl cíleně zaměřen pouze na studenty oboru andragogika, protože i v jiných oborech (ekonomika, filozofie, přírodovědné obory) je u mnohých z nich předpoklad, že součástí jejich budoucí profese bude i vzdělávání dospělých.

Celkem bylo rozdáno 150 dotazníků, zpět se jich vrátilo 123, což je návratnost 82%. Z tohoto počtu nebyl vyřazen žádný dotazník. Výsledky výzkumu byly statisticky zpracovány.

¹²⁴ SEDLÁČKOVÁ, H. a K. Buchta. *Strategická analýza*. 2. přeprac. a rozšířené vyd. Praha: C. H. Beck, 2006. 121 s. ISBN 80-7179-367-1.

3.4 Výsledky kvalitativního výzkumu

První rozhovor

Respondentem byl v případě tohoto rozhovoru manažer dalšího vzdělávání, který v komerční vzdělávací organizaci pracuje celkem deset let a má s organizací dalšího vzdělávání zkušenosti. Respondent je absolventem FF UK v oboru výchova a vzdělávání dospělých. Rozhovor trval cca 40 minut a nebyl ničím rušen. Okruh otázek byl zaměřen na problematiku profesionalizace a na kompetence manažerů dalšího vzdělávání. Zajímavým výstupem tohoto rozhovoru bylo, že respondent, i když má vzdělání v oboru, pocítuje určité nedostatky znalostí v oblasti moderních metod vzdělávání dospělých a uvítal by vzdělávání v této oblasti. Jedná se například o větší využití audiovizuální techniky, vzdělávání online, apod. Respondent považuje další vzdělávání manažerů dalšího vzdělávání za nezbytné. Sám se vzdělává v oblasti oboru i v nových metodách vzdělávání dospělých, zejména na soukromé bázi. Respondent zná náplň činnosti manažera dalšího vzdělávání podle Národní soustavy kvalifikací a považuje ji za dostatečnou, i kompetence, které jsou touto profesí vymezeny.

Druhý rozhovor

Respondent je mladý absolvent Palackého univerzity v Olomouci, katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie a je specializován na andragogiku. Pracuje ve středním podniku na personálním odboru pouhé dva roky. Rozhovor se stejně jako v předchozím případě zaměřil na problematiku profesionalizace a kompetencí manažera dalšího vzdělávání. Respondent nezná náplň profese manažera dalšího vzdělávání podle Národní soustavy kvalifikace. V otázce kompetencí si není jistý. S Národní soustavou kvalifikací během studia nebyl seznámen. Pro svůj rozvoj by uvítal nějaký systém dalšího vzdělávání. Ve své organizaci má přístup ke vzdělávání v oboru personalistiky. Lektori, kteří pro firmu vzdělávají zaměstnance, jsou většinou interní, s minimem vzdělání v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých. Toto považuje za vnitřní systémovou chybu současného trendu ve vzdělávání dospělých.

Třetí rozhovor

Respondent je organizátor dalšího vzdělávání dospělých ve středně velké nestátní vzdělávací organizaci. Náplní jeho činnosti je projektování výchovně vzdělávacích akcí pro dospělé účastníky. V organizaci pracuje pouhý rok, nemá speciální andragogické vzdělání, je absolventem pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Profesionalizaci organizátorů vzdělávacích akcí pro dospělé bere jako nezbytnou přípravu pro činnost těchto organizátorů. Sám se připravuje složit zkoušku na kvalifikaci manažer dalšího vzdělávání, opět ovšem na soukromé bázi. V zaměstnání nemá prostor pro přípravu. Na kompetence v této profesi nemá vyhraněný názor, bere kompetence vymezené uvedenou kvalifikací jako pevně dané.

Čtvrtý rozhovor

Respondentem je lektor, který lektorskou činnost provozuje mimo své hlavní povolání pro komerční vzdělávací organizaci. Absolvoval vysokou školu odborného zaměření. Přednáší ryze odbornou tematiku. Nemá ani pedagogické minimum. O andragogice toho mnoho neví, profesionalizaci lektorské činnosti považuje za zbytečnou, nemá motivaci se v tomto oboru vzdělávat. Ve zpětné vazbě na jeho vzdělávací akce je hodnocen nejen jako výborný odborník na danou problematiku, ale také jako výborný lektor. Nebyl by ochoten vyměnit svoje zaměstnání za čistě lektorskou činnost. Lektorskou činnost považuje za možnost přivýdělku ke svému platu v hlavním zaměstnání.

Pátý rozhovor

Poslední rozhovor byl realizován s lektorem, který stejně jako předchozí lektor přednáší čistě odbornou problematiku jako vedlejší činnost mimo své hlavní zaměstnání, opět pro komerční vzdělávací instituci. Stejně jako v předchozím případě absolvoval respondent vysokou školu ekonomického charakteru, pedagogické minimum neabsolvoval. Svou lektorskou činnost bere pouze jako možnost vedlejšího výdělku. Jako důležitou kompetenci pro lektora považuje perfektní znalost problematiky a dobré vyjadřovací schopnosti. Ze zpětné vazby na jeho přednášky nevyplývá pro něj nutnost zlepšovat lektorské kompetence, proto nevidí důvod pro další sebevzdělávání v oboru andragogiky. Pracovat jako lektor na plný úvazek nechce.

Shrnutí

Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit názory organizátorů a lektorů dalšího vzdělávání na profesionalizaci jejich profesí. Všichni respondenti, kteří se zabývají organizací dalšího vzdělávání, se shodli na tom, že profesionalizace v tomto oboru je nezbytná a že prvním krokem je splnění kvalifikace manažera dalšího vzdělávání dle Národní soustavy kvalifikací (dílčí výzkumná otázka 1).

Při rozhovorech s lektory bylo zjištěno, že lektoři svoji lektorskou činnost vykonávají převážně vedle svého hlavního zaměstnání a nemají zájem ji vykonávat jako hlavní zaměstnání, a proto je pro ně profesionalizace zbytečná. Jako zásadní kompetenci pro lektora dalšího vzdělávání považují dokonalou znalost problematiky a dobré vyjadřovací schopnosti (dílčí výzkumná otázka 2 a 4).

5.5 Výsledky kvantitativního výzkumu

Tato podkapitola přináší vyhodnocení odpovědí 123 respondentů z řad studentů na 14 otázek dotazníku (včetně podotázek) a SWOT analýzu, které byly podrobeny analýze a jejich zpracování bylo převedeno do následujících tabulek a grafů. Odpovědi, které se shodovaly u všech respondentů jednomyslně, nebyly zpracovány graficky, ani formou tabulek a jsou v textu jen okomentovány.

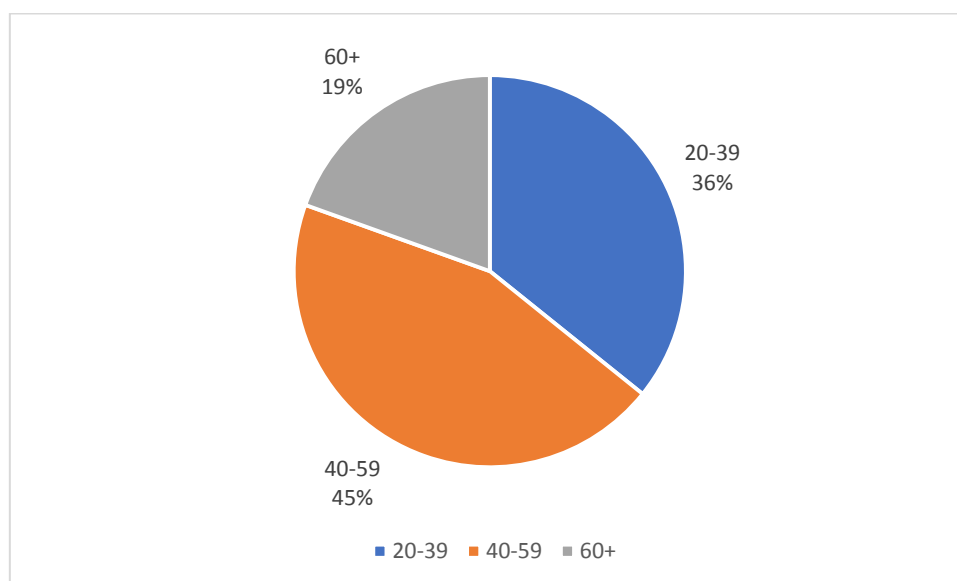
5.5.1 Analýza výsledků dotazníkového šetření

Následující analýza výsledků je provedena dle jednotlivých otázek z dotazníku.

Otázka 1: Respondenti dle věku

První otázka v dotazníku byla rozlišovací. Jak je patrné z grafu 1, více než třetina respondentů byla mladší 40 let (36 %). Nejvíce zastoupenou skupinou jsou studenti ve věku 40-59 let (45 %). Ve vzorku respondentů se ale objevilo i 19 % studentů starších 60 let. Jde o studenty zařazené do programu univerzity třetího věku nebo celoživotního vzdělávání.

Graf 1 *Respondenti dle věku*



Zdroj: vlastní zpracování

Kategorizace dle věku byla do dotazníku zařazena z předpokladu, že rozdílné věkové kategorie mohou mít rozdílné názory na profesionalizaci v oblasti dalšího vzdělávání. Například starší generací s dlouholetou praxí může profesionalizaci lektorské profese považovat za zbytečnou, jak ukázaly strukturované rozhovory.

Otázka 2: Je profesionalita při výkonu profese nutností?

V případě odpovědi na první otázku se všech 123 respondentů jednoznačně shodlo, že profesionalita je při výkonu každé profese nutností. Profesionalitu ale někteří lektori chápou pouze jako ovládání své příslušné odbornosti, nevztahují ji k didaktickým dovednostem apod., jak ukázaly strukturované rozhovory.

Otázka 3: Dá se poslání andragoga označit jako profese?

Také tato otázka měla jednoznačné odpovědi, kdy všech 123 respondentů odpovědělo shodně ano. Poslání andragoga vnímají jako samostatnou profesi.

Otázka 4: Patří profesionalizace k výkonu povolání lektora / vzdělavatele dospělých?

Na čtvrtou otázku odpověděli všichni respondenti shodně, protože profesionalizace podle nich patří k výkonu každého povolání, a to bez výjimky, jestli jedinec vyučuje děti nebo dospělé osoby. Profesionalizace je také výsledkem procesu dalšího vzdělávání.

Vždy a ke každému povolání (výkonu funkce/zaměstnání) profesionalita patří a jednotlivci by měli udělat vše pro svoji ještě vyšší profesionalizaci.

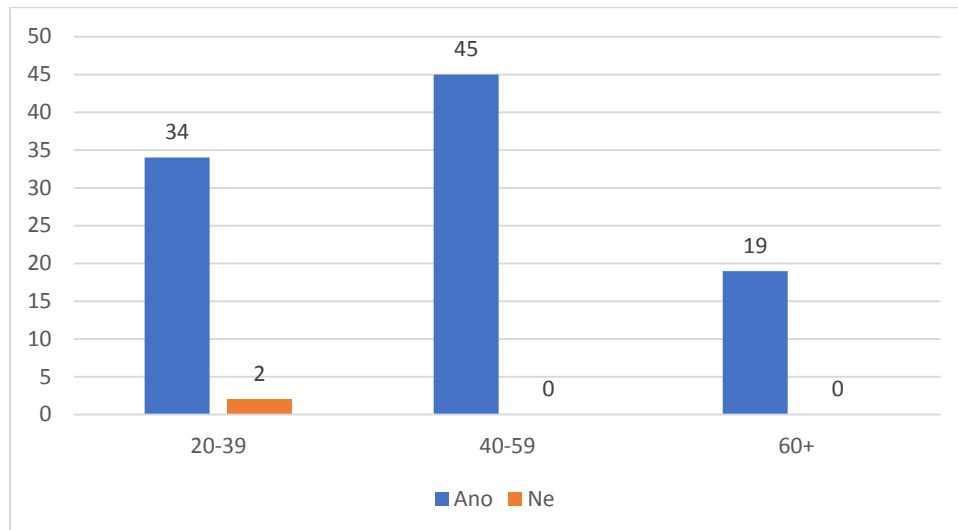
Otázka 5: Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří...

Tabulka 5 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří vědní základ*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	41	3	34	2
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	120	3	98	2

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří vědní základ (vyjádřeno v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

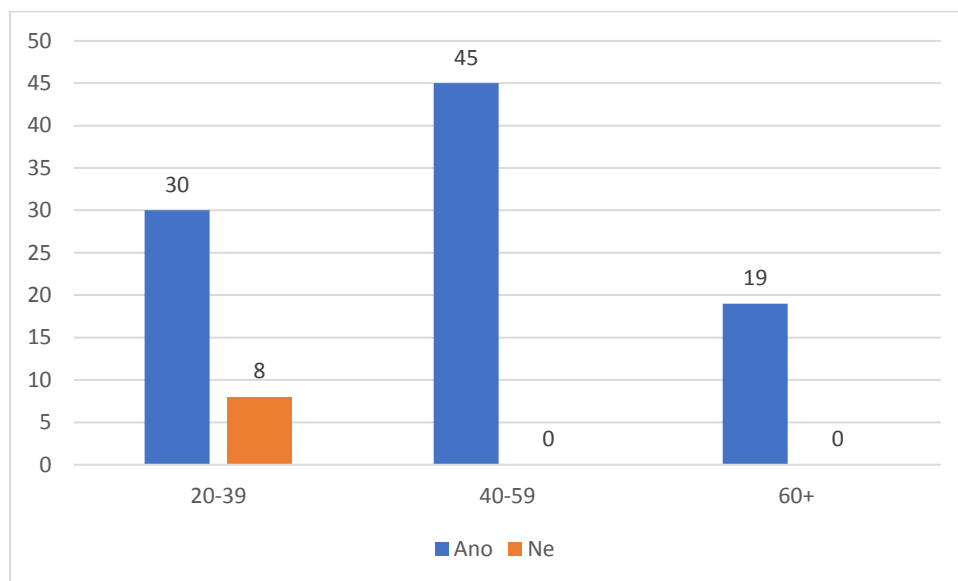
Respondenti v 98 % odpověděli, že vědní základ je důležitý pro profesi pedagoga / andragoga. Pouze 3 respondenti z nejmladší skupiny nepovažují vědní základ práce andragogů za podstatný.

Tabulka 6 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří respekt u studentů*

Věk	Ano	Ne	Ano %	Ne %
20-39	36	8	30	8
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	113	10	92	8

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří respekt u studentů (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

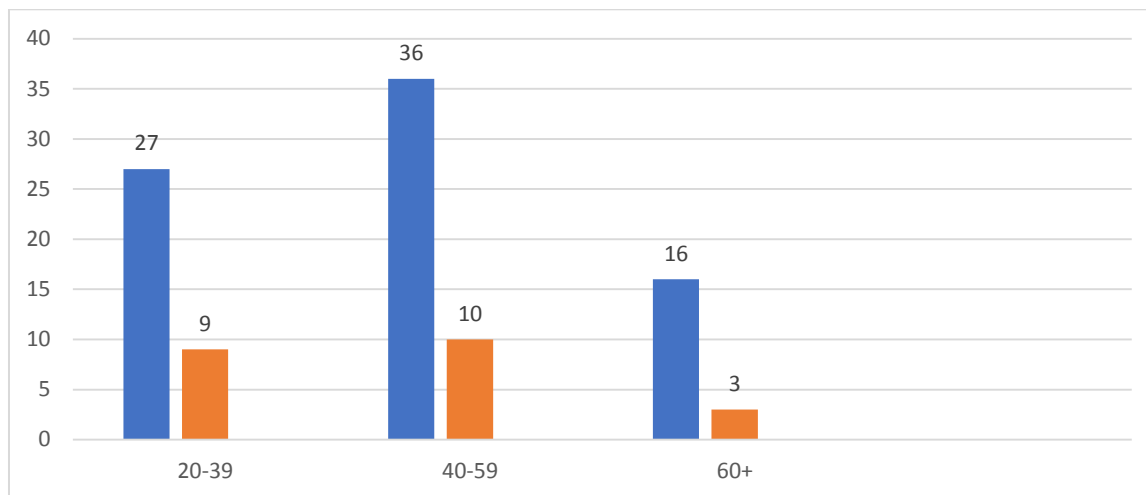
Z grafu je možné odvodit, že nejstarší ročníky vždy respekt vyžadovaly a jejich vedení posluchačů ve výuce bylo podrobena přísné kázni, zatímco mladší ročníky ponechávají posluchačům určitou svobodu v rozhodování a jsou přístupné k otevřeným debatám a diskusím.

Tabulka 7 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří zvládání nebezpečí rutinního praktikismu*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	33	11	27	9
40-59	42	13	36	10
60+	20	4	16	3
Celkem	95	28	78	22

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří zvládání nebezpečí rutinního praktikismu (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

*„Rutinní praktikismus charakterizuje nejnižší úroveň „dělání“ učitelství, je brzdou jeho vývoji a diskvalifikuje ho před ostatními akademickými odborníky jako něco, co nevyžaduje žádné vyšší vzdělání právě kvůli své rutinní a zvykové podobě. Rutinně, praktikistně orientované učitelství je netvůrčí, nesamostatné, nereflující a stagnující. Je uzavřené jiným možnostem, než jaké diktují předpisy, tradice a zvyky. Nečerpá z impulzů inovativně orientovaných učitelů, ani z nových poznatků psychologie, didaktiky, pedagogiky.“*¹²⁵

Tento pojem byl vždy účastníkům výzkumu, kteří tento pojem neznali, osobně dostatečně vysvětlen. Zvládání rutinního praktikismu považuje převážná většina respondentů (78 %) za velmi důležitou kompetenci pro výkon povolání pedagoga / andragoga. Rutinní praktikismus se vytváří dlouhodobým působením v jednom pracovním prostředí, které v podstatě nedoznává změny. Jedinec upadá do určité monotónnosti výkonu profese, aniž by ve svém vědomí zachytil možné změny a nové přístupy k řešení určité problematiky a jeho profesionální vývoj díky tomu stagnuje.

Proto je nutné, aby se všichni, kdo tomuto fenoménu nechtějí propadnout, neustále vzdělávali, přijímali nové podněty zvenčí a „rutinu“ při výkonu povolání tímto způsobem omezovali nebo úplně odstranili. I přesto 22 % respondentů uvádí, že nejde o důležitou kompetenci.

¹²⁵ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 399 s. ISBN 978-80-247-4674-6, s. 327

Tabulka 8 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří dobrá paměť*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	44	0	36	0
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	123	0	100	0

Zdroj: vlastní zpracování

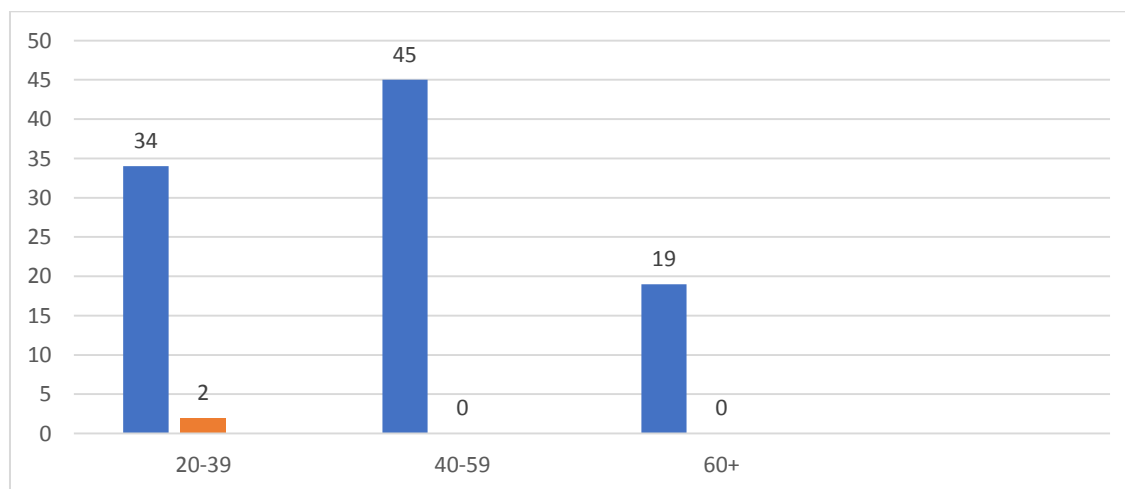
Zde se 100 % respondentů bez výjimky shodlo, že dobrá paměť patří do skupiny speciálních kompetencí souvisejících s profesionalitou znaky andragoga. V poznámkách však byly učiněny tyto záznamy: otázka je irelevantní, přesto dobrá paměť patří ke každému vyučujícímu, přednášejícímu nebo dohlížejícímu, avšak dobrá paměť je potřebná i pro výkon všech ostatních povolání, a to bez výjimky. Dobrou paměť však nelze považovat za rozhodující činitele profesionálních znaků andragoga.

Tabulka 9 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří reflexe a sebereflexe*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	42	2	34	2
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	121	2	98	2

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří reflexe a sebereflexe (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

Reflexi a sebereflexi považují respondenti za podstatný znak profesionální práce andragoga, a to ve všech ohledech, o čemž svědčí vysoké procento odpovědí ano (98 %). Každý jedinec by měl provádět sebekontrolu, aby dál mohl rozvíjet svoje myšlení s ohledem na své okolí, které mnohdy bývá závislé na jeho rozhodování. Proto jsou reflexe a sebereflexe velmi důležitými prvky profesionální práce. U pedagogů / andragogů je však tato kompetence ještě zesílena tím, že mnozí z nich ovlivňují ze svého postavení názory dalších lidí.

Tabulka 10 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří výborné vyjadřovací schopnosti*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	44	0	36	0
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	123	0	100	0

Zdroj: vlastní zpracování

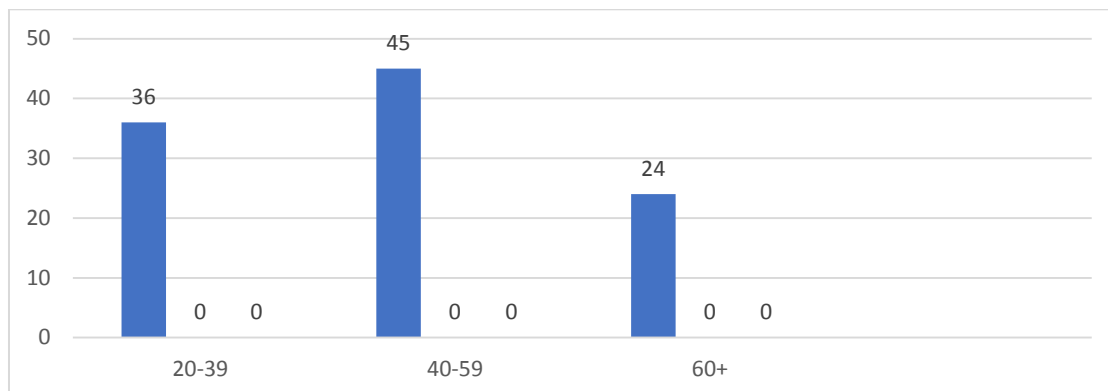
U této otázky se všichni jednomyslně shodli na tom, že výborné vyjadřovací schopnosti jsou pro výkon profese pedagog/andragog podstatné. U téměř poloviny respondentů se však v nějaké podobě objevil dodatek, že bez řádného verbálního projevu nemůže existovat žádná profese.

Tabulka 11 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří vytváření zvládajících kompetencí*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	44	0	36	0
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	123	0	100	0

Zdroj: vlastní zpracování

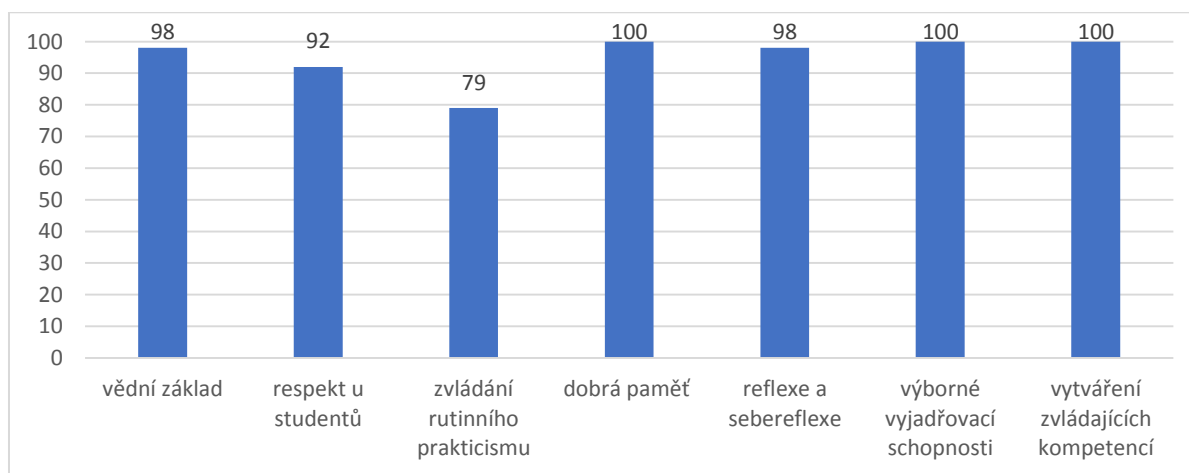
Graf 6 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří vytváření zvládajících kompetencí (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

Zvládající kompetence považují respondenti za důležité, což dosvědčují procenta v odpovědi ano. Celkově jsou jednotlivé výsledky za otázku 5 ilustrovány v následujícím grafu.

Graf 7 *Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří (celkově v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je patrné, že za nejdůležitější kompetence pro výkon profese pedagog/andragog je považována dobrá paměť, výborné vyjadřovací schopnosti a vytváření zvládajících kompetencí. Nejméně doceněnou je pak kompetence zvládání rutinního prakticismu.

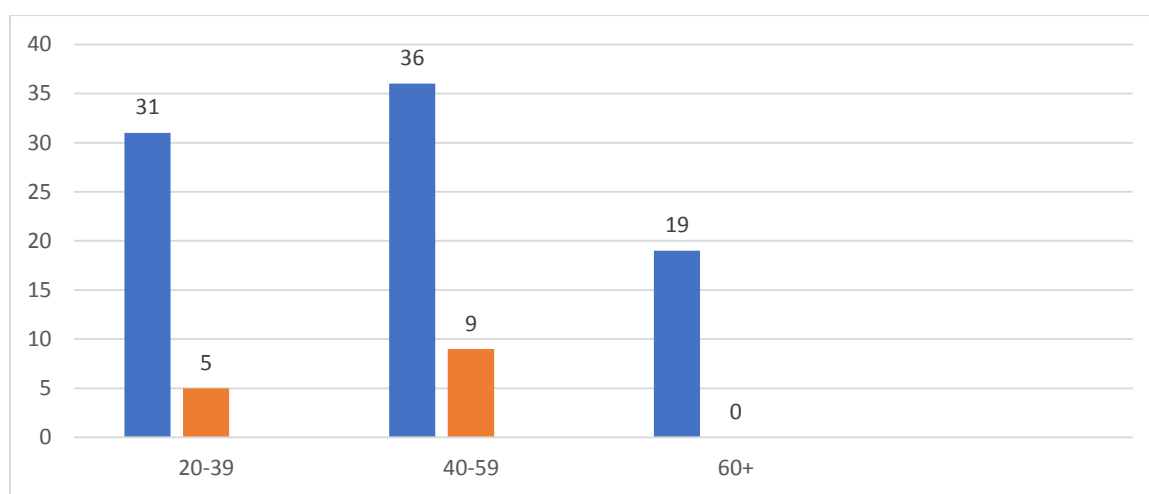
Otázka 6: Profesionalita pedagogů / andragogů musí mít:

Tabulka 12 *Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít cíl*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	38	6	31	5
40-59	44	11	36	9
60+	24	0	19	0
Celkem	106	17	86	14

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8 *Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít cíl (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

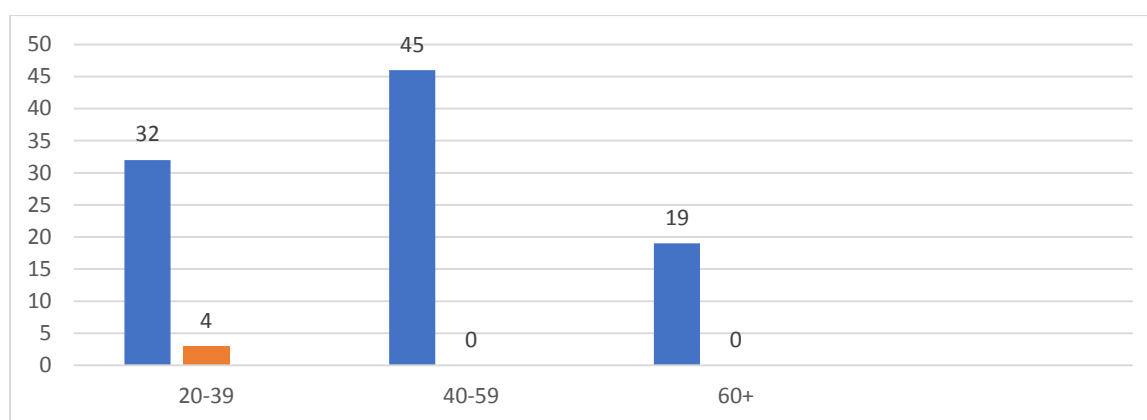
Nastavení a dosažení cíle považuje 86 % dotazovaných respondentů za důležité. Je zajímavé, že „střední“ věková skupina v 9 % odpověděla záporně a nepovažuje cíl za důležitý faktor práce andragoga. Některá upřesnění v poznámkách: „... stejně to bude za chvíli vypadat jinak...“ „... mladí musí sami přijít na to, co je pro jejich život prioritou...“.

Tabulka 13 *Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít osobní vizi*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	40	4	32	4
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	119	4	96	4

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9 *Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít osobní vizi (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

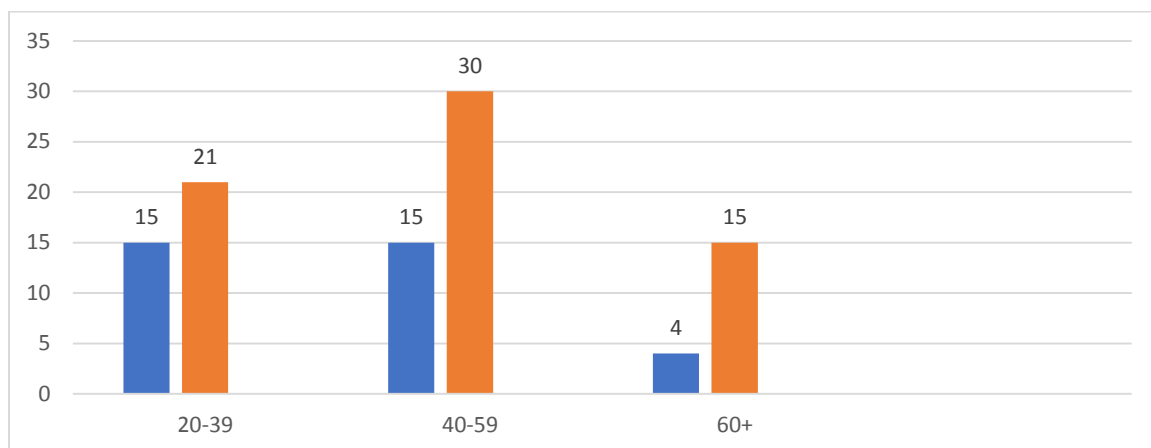
Osobní vize je důležitá pro každého andragoga, což se domnívá 97 % respondentů. „Bez vizí, plánů a stanovování nějakých cílů by nemohlo lidstvo postupovat ve svém vědecko-technickém rozvoji a vývoji. Vzpomeňte si na spisovatele fantastických románů Julese Verna. Všechny jeho vize se proměnily ve skutečnost,“ bylo uvedeno v poznámkách pod čarou.

Tabulka 14 *Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít snahu pečovat o svoje studenty*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	18	26	15	21
40-59	18	37	15	30
60+	5	19	4	15
Celkem	41	82	34	66

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 10 *Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít snahu pečovat o svoje studenty (v %)*

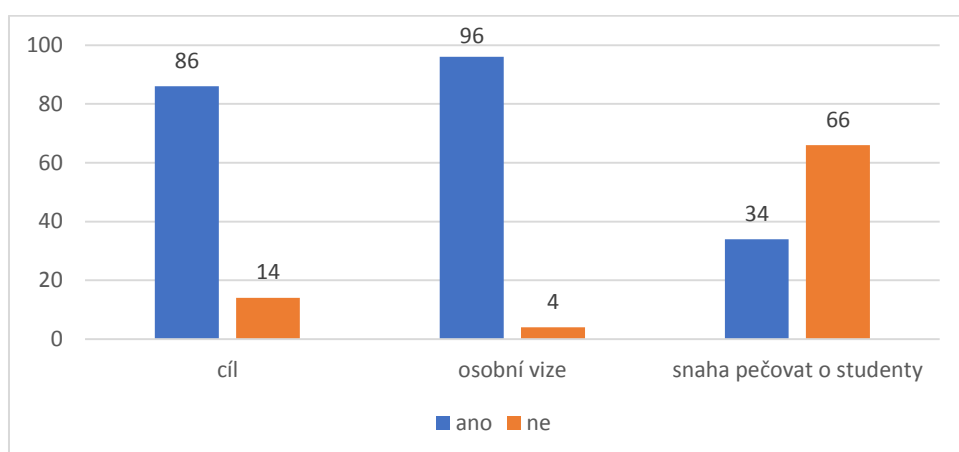


Zdroj: vlastní zpracování

Poprvé v odpovědích převažuje záporné stanovisko respondentů nad kladným. Otázku respondenti označili jako irelevantní, protože nepatří do základních andragogických kategorií. Přesto i péče o posluchače je jedním z důležitých atributů dobrého, profesionálního andragoga. Některé poznámky respondentů se s předcházející větou zcela ztotožňovaly.

Celkový poměr jednotlivých odpovědí je uveden v následujícím grafu. Z nich plyne, že největší důraz dávají studenti na osobní vizi. Naopak snaha pečovat o studenty pro ně není důležitým aspektem.

Graf 11 *Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít*



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka 7: Další vzdělávání dospělých je...

Tabulka 15 *Další vzdělávání dospělých je potřebné*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	44	0	36	0
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	123	0	100	0

Zdroj: vlastní zpracování

Odpovědi respondentů nebyly zpracovány graficky, protože nastala absolutní shoda u všech zúčastněných respondentů, bez ohledu na věk. Stejně jednotně respondenti u odpovědi, že další vzdělávání je nepotřebné, ve 100% odpověděli, že to není pravda.

Otázka 8: Jsou zapotřebí školení a vzdělávání zaměstnanců?

Tabulka 16 *Jsou zapotřebí školení a vzdělávání zaměstnanců?*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	44	0	36	0
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	123	0	100	0

Zdroj: vlastní zpracování

I zde panuje naprostá shoda všech zúčastněných, a to opět bez ohledu na věk.

Otázka 8: V případě firemního¹²⁶ školení se domníváte.....

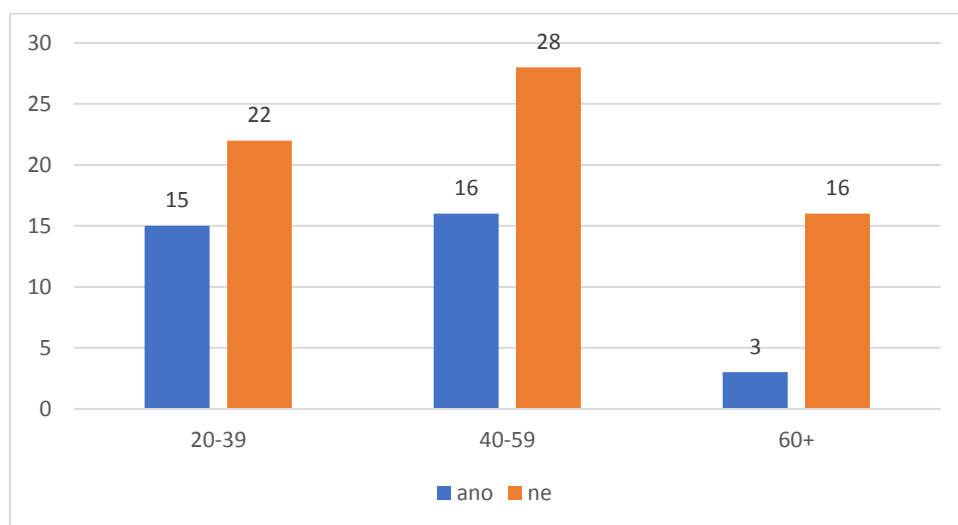
Tabulka 17 *V případě firemního školení se domníváte: Má profesionální kvalitu?*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	18	26	15	22
40-59	20	35	16	28
60+	4	20	3	16
Celkem	42	81	34	66

Zdroj: vlastní zpracování

¹²⁶ Pojem firemní školení bylo zvoleno jako synonymum pro profesní vzdělávání pro snadnější pochopitelnost pro respondenty.

Graf 12 V případě firemního školení se domníváte: Má profesionální kvalitu? (v %)



Zdroj: vlastní zpracování

Ani ne polovina tázaných (34 %) považuje firemní školení za zcela profesionální, pokud se týká kvality. Zdůvodnění uvedená v poznámkách vypovídají o pochybné kvalitě přednášejících (lektorů), kteří nepředávají posluchačům tolik důležitých poznatků, které by byly zapotřebí a výtky se týkaly rovněž nedostatků v používané metodice a metodách předávaných sdělení. Ty byly často označovány jako nekoncepční. „Školení by měla být přínosná pro další rozšiřování vědomostí vzdělávaných osob a ne ,odpočinkovým kurzem,“ uvedl jeden z respondentů.

Kolonka poznámky byla poměrně hojně využita pro zdůvodnění záporných odpovědí, avšak názory respondentů se shodovaly. Z nich bylo zřejmé, že většina respondentů už měla možnost zúčastnit se nějaké vzdělávací akce, s jejíž kvalitou nebyla spokojena.

Otázka 10: Které kompetence patří k práci profesionálního andragoga

Tabulka 18 Které kompetence patří k práci profesionálního andragoga - odborné

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	44	0	36	0
40-59	55	0	45	0
60+	24	0	19	0
Celkem	123	0	100	0

Zdroj: vlastní zpracování

K otázce č. 9a) opět není zapotřebí dlouhý komentář ani grafické znázornění. Všechny 123 respondentů se shodlo na odborných kompetencích andragoga zcela jednoznačně. Také u následujících odpovědí - b-e - (osobní, metodické, sociální a reflexivní) nastala vzájemná shoda, což svědčí o vzdělanosti a profesionalitě všech respondentů.

Další dvě podotázky byly odpovězeny následovně. V případě nabízené varianty f) dodržování pokynů nadřízených, byla tato považována respondenty za zcela irelevantní, a políčka pro odpovědi byla přeškrtnuta. Podobná byla reakce na poslední variantu g) improvizace. Tady ovšem komentáře v poznámkách odkazovaly na dobrou, a navíc profesionální vlastnost andragogů, kterou dozajista schopnost improvizace je. Pokud pedagog/andragog umí improvizovat, nic to nesnižuje na jeho znalostech, a navíc dokáže svůj přístup k posluchačům něčím ozvláštnit a oživit. To zvyšuje i jeho další kompetence.

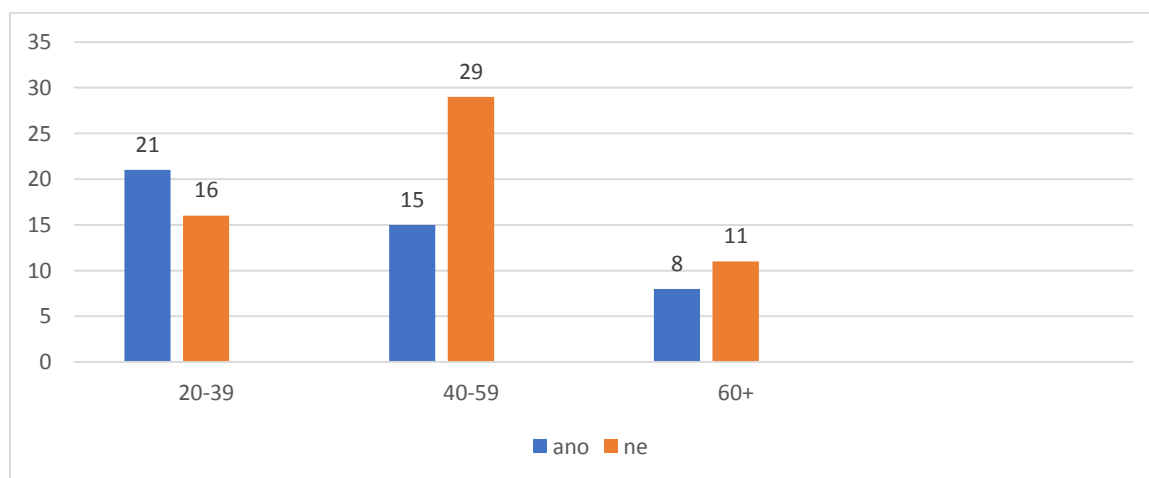
Otázka 11: Dá se činnost lektorů hodnotit stejně jako profese andragoga?

Tabulka 19 *Dá se činnost lektorů hodnotit stejně jako profese andragoga?*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	26	18	21	16
40-59	19	36	15	29
60+	10	14	8	11
Celkem	55	68	44	56

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 13 *Dá se činnost lektorů hodnotit stejně jako profese andragoga? (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

Zde se ukazuje rozdílný pohled na profesi andragoga a lektora. Pouze 44 % respondentů vnímá mezi oběma profesemi určitou rovnost, zatímco 56 % lektora nepovažuje za profesi čistě andragogickou. Názory obou skupin se různí především ve smyslu toho, že lektora může dělat i osoba se středoškolským vzděláním, která je jazykově sice vyspělá a dovede zaujmout posluchače svými znalostmi a přehledem, avšak specializuje se pouze na jednu problematiku (např. účetnictví) a tím její rozhled končí. Zatímco andragog se zabývá problematikou mnohem širěji, a to jak z teoretického, tak praktického hlediska jedná se o vysokoškolsky vzdělanou osobu, která může posluchačům nabídnout mnohem více vysvětlení na jedinou událost, a to z různých úhlů pohledu a také mnoho způsobů při řešení jednotlivých otázek zkoumané problematiky. Stejně tak je andragog vzdělán ve velké míře technik a metod, jak přednášenou látku srozumitelně vysvětlit a také jak udržet pozornost posluchačů.

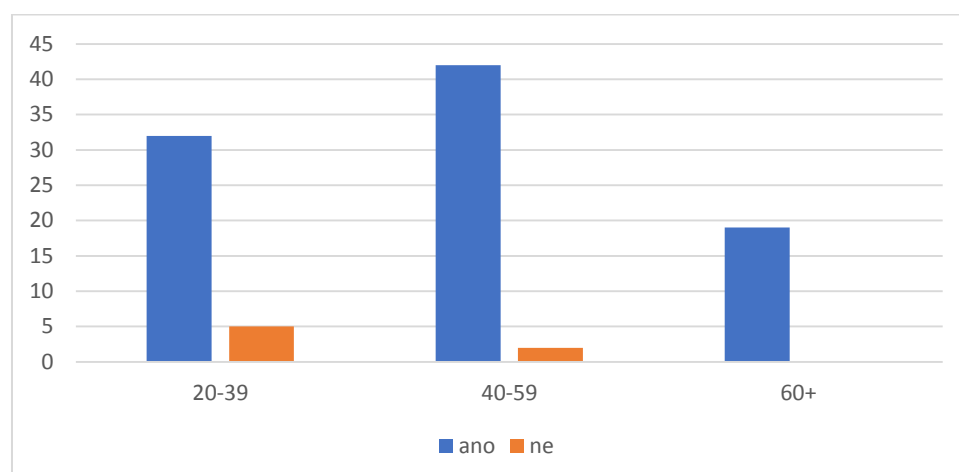
Otázka 12: Jaké vzdělání je pro praxi andragoga nutné?

Tabulka 20 ***Jaké vzdělání je pro praxi andragoga nutné? Specializované pedagogické/andragogické vzdělání***

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	38	6	32	5
40-59	52	3	42	2
60+	24	0	19	0
Celkem	114	9	93	7

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 14 ***Je pro práci andragoga nutné: a) Specializované pedagogické/andragogické vzdělání?***



Zdroj: vlastní zpracování

Pro každého andragoga, pedagoga a další osoby, které předávají své vědomosti a zkušenosti druhým, je nezbytné, aby byli co nejlépe profesně připraveni. Proto je důležité, aby zvláště andragogové/pedagogové byli specializovaně vzdělaní. Tento názor sdílí 93 % respondentů. V tomto ohledu se názor studentů rozchází s názorem lektorů s praxí dotazovaných ve strukturovaných rozhovorech.

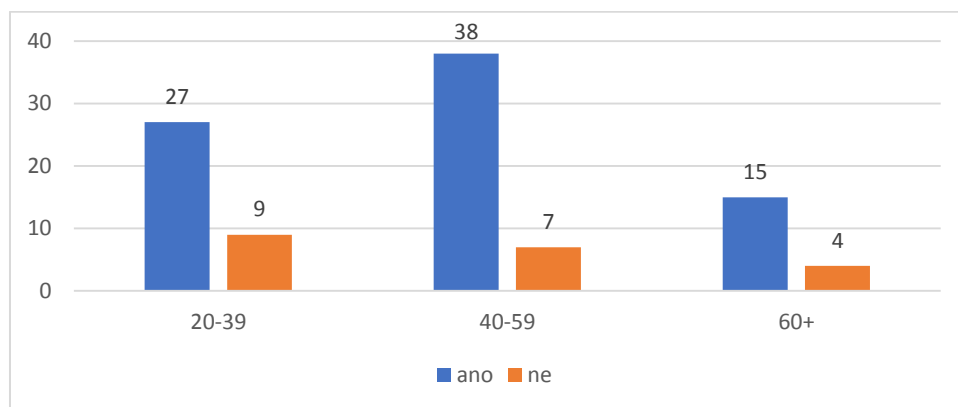
Otázka 13: Která tradiční profese andragoga vám nejvíc vyhovuje?

Tabulka 21 *Která tradiční profese andragoga vám nejvíce vyhovuje? - lektor*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	33	11	27	9
40-59	47	8	38	7
60+	19	5	15	4
Celkem	99	24	80	20

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 15 *Která tradiční profese andragoga vám nejvíce vyhovuje? - lektor (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti by dali přednost výkonu lektorského povolání před všemi ostatními nabídkami z dalších uvedených variant (poradce, konzultant, kouč, trenér nebo mentor), a to v 80 %. U ostatních povolání nebyla jako prioritní označena ani jedna možnost kladně a to nezávisle na věku. Proto lze konstatovat, že povolání lektor se v očích respondentů nejvíce blíží kvalifikaci andragog.

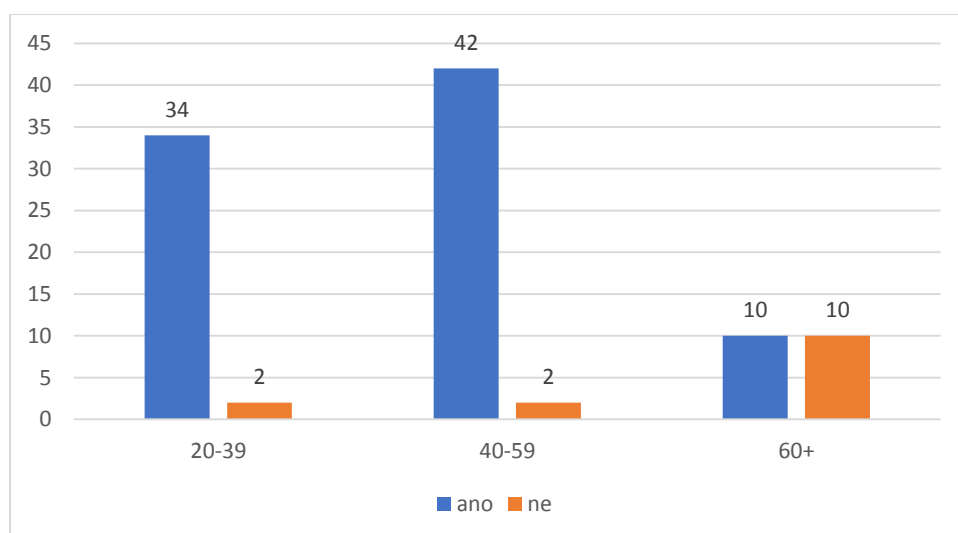
Otázka 14: Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší (nejvíce Vám vyhovuje)?

Tabulka 22 **Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší? e-learning**

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	42	2	34	2
40-59	53	2	42	2
60+	12	12	10	10
Celkem	107	16	86	14

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 16 **Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší? e-learning (v %)**



Zdroj: vlastní zpracování

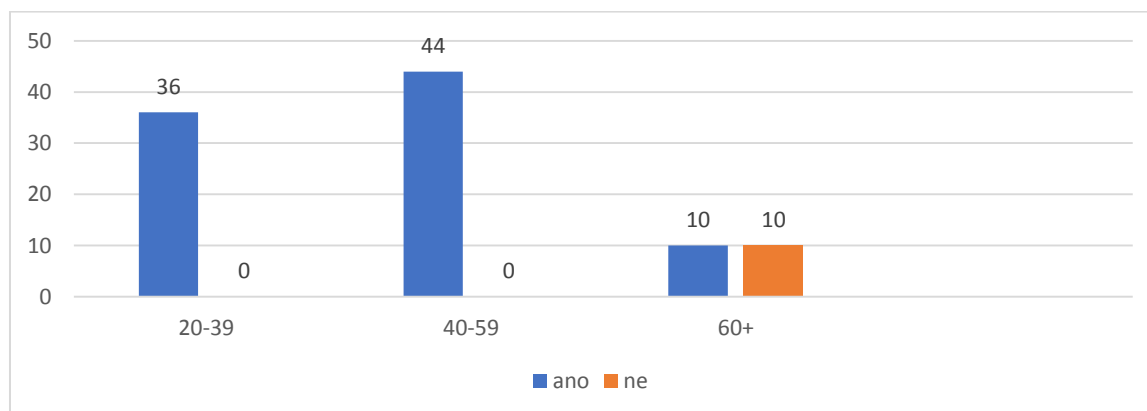
Jednoznačně zvítězil e-learning, protože je, dle komentářů, považován za metodu, kdy posluchači mají optický kontakt s napsaným textem a vlastním osobním přístupem mohou reagovat na určité pasáže, k nimž potřebují ozřejnění druhou osobou nebo vyhledání významu na internetu. Tímto způsobem se ještě více rozšiřují jejich znalosti o celé problematice sledované učební látky. Nicméně v nejstarší věkové kategorii je e-learning stejně velkým počtem respondentů chválen i odmítán.

Tabulka 23 *Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší? blended learnig*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	44	0	36	0
40-59	55	0	44	0
60+	12	12	10	10
Celkem	111	12	90	10

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 17 *Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší? blended learnig (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

Také další výuková metoda blended learning má své příznivce, kteří vítají nové možnosti sdělování informací, kdy příjemce sdělení a jeho šířitel nacházejí vzájemný kontakt nejen využíváním moderních technologií, ale rovněž osobním setkáním „face to face“. I v tomto případě je u poloviny účastníků v nejstarší posuzované kategorii blended learning neoblíben. Ostatní možnosti sociální sítě, gamifikace a cloudové LMS) zůstaly bez jediné kladné odpovědi.

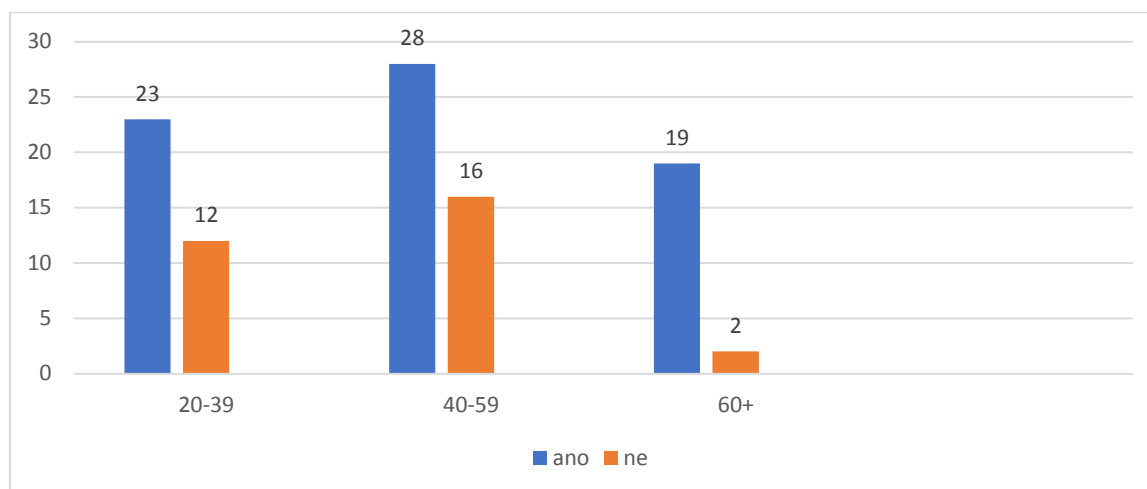
Otázka 15: Jaký typ androdidaktického procesu vám vyhovuje?

Tabulka 24 *Jaký typ androdidaktického procesu vám vyhovuje? individuální učení účastníka-vystoupení lektora*

Věk	Ano	Ne	Ano%	Ne%
20-39	29	15	23	12
40-59	35	20	28	16
60+	22	2	19	2
Celkem	86	37	70	30

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 18 *Jaký typ androdidaktického procesu vám vyhovuje? individuální učení účastníka-vystoupení lektora (v %)*



Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti bez ohledu na věk více preferují přípravu účastníka následovanou výkladem lektora. K této variantě se kloní 57 % dotázaných. Varianty a) i c) byly všemi účastníky opominuty.

Shrnutí

Předcházející grafy, tabulky a komentář poskytly přehled o výsledcích dotazníkového šetření, jehož hodnocení potvrzuje, že všichni respondenti mají komplexní přehled o práci andragogů – výuce, vzdělávání a také profesionalizaci.

Z uvedených odpovědí zejména vyplynulo, že respondenti odlišují profesi lektora a andragoga, vzdělavatel dospělých musí mít cíl i osobní vizi jak jej dosáhnout. Všichni dotazovaní se shodli také, že je nezbytné další vzdělávání dospělých, nezáleží na oboru, včetně firemních školení. Většina respondentů má již za sebou negativní zkušenost s úrovní firemního školení. Z toho plyne nezbytnost odborné přípravy vzdělavatelů dospělých z pohledu pedagogických kompetencí. Jako vhodnou a preferovanou moderní formu výuky uvádějí respondenti e-learning a blended learning. Nejoblíbenějším typem androdidaktického procesu je v první fázi příprava účastníka a poté až vystoupení lektora.

Na tomto místě je také vhodné podotknout, že si autor váží přístupu zúčastněných respondentů k daným okruhům otázek, ve kterých se několikrát úmyslně objevily v nabídce irelevantní možnosti odpovědi, a přesto i tyto nikdo z dotazovaných neopominul zodpovědět.

Jako přidaná hodnota se pak ukázala možnost komentovat všechny otázky, jelikož zařazené nerelevantní odpovědi byly většinou komentovány, avšak i na ně bylo odpovězeno, a to s nejvyšší fundovaností bez znevažujících komentářů, což svědčí o dokonalé teoretické přípravě jednotlivců, efektivním vysokoškolském vzdělání. Autor průzkumného šetření rovněž uznává možné zkreslení výsledků dotazníkového šetření na vrub nejmladších respondentů – studentů díky jejich profesní nevyzrálosti a nedostatku praktických zkušeností.

5.5.2 SWOT analýza

SWOT analýza byla součástí dotazníku v jeho závěru. Respondenti byli požádáni o názor, jelikož již mají zkušenosti s pozicí účastníka vzdělávání a zároveň je pravděpodobné, že součástí jejich budoucího povolání bude také vzdělávání dospělých. Proto bylo využito místa v dotazníku pro zjištění jejich postojů, názorů a pohledů na profesionalizaci andragogické profese, a to bez rozdílu toho, jaký obor v současnosti studují. Všechny získané podněty byly shromážděny v následující tabulce.

Do této matice byly vepsány všechny názory dotázaných. Podobné postřehy byly zahrnuty pod jedno téma. Na první pohled je evidentní, že silné stránky převažují nad slabými. Teoretické a studijní zázemí pro profesionalizaci andragogiky je velké, jak už bylo popsáno v teoretické části. S tím souvisí i dostatek studijní literatury, protože odborníků zabývajících se andragogikou na různých typech a úrovních škol je dostatek a zároveň mají výbornou erudici a za sebou dlouhodobé výzkumy.

Další výhodou je možnost konfrontovat své znalosti s kolegy po celém světě. Dnešní moderní doba nejenže urychluje cestování, ale také umožňuje potkávat se distančně na různých online platformách, což platí jak pro studenty, tak i pro pedagogy.

Profesionalizace andragogické profese je také podporována ze strany Evropské unie, nicméně slabou stránkou je to, že v ČR se začala andragogika vyučovat později a zároveň je také hrozbou, že z pohledu byrokracie administrativního aparátu EU nejsou stále dořešeny procesy uznávání dosaženého vzdělávání (certifikáty, atestace, apod.). Nicméně handicap plynoucí ze zpoždění za vyspělejšími akademickými pracovišti se v ČR daří pomalu snižovat rostoucím počtem absolventů některého ze studijních oborů zaměřených na andragogiku.

Tabulka 6 SWOT analýza profesionalizace andragogické práce

Silné stránky	Slabé stránky
• Historická/staletá tradice pedagogiky v ČR (od vzniku ČSR v roce 1918) • Dostatek skript, učebnic a odborné literatury z oblasti andragogiky • Velký počet vysokých škol vyučující předmět andragogiku • Vzdělání, schopní a obětaví pedagogové • Teoretický výzkum je omezen pouze financemi • Znalost organizace pedagogické práce a výuky • Zahraniční stáže studentů a vyučujících • Přejímání zahraničních zkušeností • Dostatek času pro výzkum •	• Zpoždění za ostatními zeměmi EU • Nedostatek financí ze státního rozpočtu na praktickou část výuky andragogiky • Malá informovanost o možnostech profesionalizace andragogického povolání • Nedostatečná a nejednotná legislativa
Příležitosti	Hrozby
• Potřeba profesionalizace všech oborů lidské činnosti • Potřeba kontinuálního dalšího profesního vzdělávání dospělých • Podpora profesionalizace z pohledu zadavatelů vzdělávání • Potřeba vzdělávání občanů všech věkových kategorií, včetně seniorů • Nové typy a možnosti výuky • Možnosti distančního vzdělávání „na klíč“ • Možnost finanční podpory ze strany firem pro své zaměstnance • Možnost podpory vzdělávání zaměstnanců ze strany státu pro zaměstnavatele • Možnost zajištění mecenášů pro rozvoj výuky andragogiky	• Byrokratické předpisy EU • Problémy s mezinárodním uznáváním dosaženého vzdělání • Neshody zástupců akademické obce s vládou a s prezidentem • Ohrožení společnosti finanční krizí • Stále malá prestiž učitelů (potažmo vzdělavatelů dospělých) ve společnosti

Zdroj: vlastní zpracování

Mezi příležitosti ke zlepšení stavu patří především potřeba kontinuálního dalšího vzdělávání vynucená rychlým vědeckým pokrokem v průmyslu a vznikem nových povolání a potřeba profesionalizace všech oborů lidské činnosti. Vzdělávání má také rekreační funkci a tím je zapotřebí dovzdělávat také volnočasové andragogy.

Stále více firem také vybírá vzdělavatele pro své zaměstnance dle zpětné vazby a doporučení. Dnes už není žádán jen odborník v přednášené problematice, ale musí jít také o lektora s dobrými komunikačními schopnostmi, který používá moderní nástroje a techniky výuky. Zároveň je trendem stále více organizovat vzdělávání „na klíč“, přímo dle požadavku zadavatele, většinou také přímo na jeho pracovišti. Tam je na vzdělavatele kladen ještě požadavek na seznámení se s podnikovou kulturou, procesy, apod. tak, aby mohl adekvátně reagovat na připomínky a dotazy během výuky. Jednoznačnou příležitostí je také finanční podpora firemního vzdělávání ze strany státu.

Mezi hrozby, které mohou nepříznivě ovlivnit profesionalizaci vzdělávání dospělých, patří beze sporu omezení celkových finančních zdrojů v ekonomikách, jelikož kvarterní sektor (kam lze zařadit vzdělávání) trpí rozpočtovými škrty jako první. Bezesporu je také ohrožením nejednotnost evropské legislativy a legislativ národních.

Do tohoto výčtu respondentů lze ještě zařadit dle zkušeností autora s posledním rokem zatíženým pouze distančním vzděláváním a absencí kontaktní výuky z důvodů zavádění opatření proti šíření Covid-19, hrozba opakujících se lock downů. Na druhé straně přinesla tato pandemie i příležitost ve skokové znalosti nástrojů distančního vzdělávání u celé populace napříč a s překonáním psychologických bariér spojených s výukou online.

6 Shrnutí

Teoretická část rigorózní práce byla zaměřena na podstatné atributy moderní andragogiky, uvedení a vysvětlení některých důležitých pojmů a definic, které s ní úzce souvisejí. Samostatná část byla věnována vzdělávání v současné společnosti a uplatnění vzdělávání s přihlédnutím na vzdělávání dospělých, jako důležitého faktoru profesionálního výkonu povolání v současném tržním hospodářství. Tím byla ozřejměna i podkapitola motivace a cíle vzdělávání dospělých, včetně faktoru nejpodstatnějšího, kterým právě je profesionalizace. Vzdělávání, kvalifikace a kompetence v současné době vytvářejí rovnici, jejíž členy tvoří profesní kompetence a profesní rozvoj jednotlivců, aby ti splňovali veškeré požadavky nadřízených při výkonu svého povolání.

Dále se práce zabývala vývojem andragogiky v bývalém Československu a České republice po roce 1989 a jsou v ní zahrnuty hlavně současné andragogické přístupy a jednotlivé andragogické disciplíny. Zvláštní pohled je věnován sledování „novodobých počátků“ andragogiky na českých vysokých školách, kde kromě Prahy a Olomouce další odborná pracoviště pro její výuku neexistovala. Proto tato rigorózní práce přibližuje v této kapitole výuku andragogiky nejen na pražské a olomoucké univerzitě, kde již nějaká tradice byla vytvořena a existuje, ale také na nově vznikajících katedrách univerzit v Brně, Ostravě, Zlíně nebo Plzni. Součástí kapitoly tvoří i stručné dějiny 60. a 70. let minulého století, kdy sice andragogika byla pouhou „součástí“ věd pedagogických, ale právě v tomto období se začala utvářet poptávka a potřeba dalšího vzdělávání dospělých. Opak k tomuto období tvoří následující podkapitola, která se zabývá současnou situací ve vzdělávání dospělých a celospolečenskými funkcemi vzdělávání dospělých.

Dále kapitola pojednávala o profesionalizaci andragogické práce, ale i profesionalizaci dalších odvětví lidské činnosti, které díky ní získávají stále vyšší prestiž a také svůj celospolečenský význam. Profesionalizace je v současné společnosti velmi sledovaným a diskutovaným tématem a hovoří se o ní ve vztahu k různým oborům a odvětvím společenského života, které patří k profesnímu segmentu každodenních potřeb, ať se jedná např. o zdravotnictví, obchod, služby, armádu a policii nebo o segment zábavy a odpočinku, kam jsou zařazována divadla, filmoví herci a filmové štáby, zpěváci nebo také sportovci.

Aby však bylo zaměstnání/povolání označeno jako profese, je zapotřebí v takových případech splnit stanovená kritéria, kterými jsou např. vysoká míra autonomie při výkonu povolání, zastoupení v profesních svazech a komorách.

Některé profese jsou dokonce regulovány zákony a předpisy Evropské unie. Tady v našem případě nastává určitý rozpor, protože andragogická profese ne zcela splňuje daná kritéria, ale přesto všechno je její profesionalizace společností vyžadována a zároveň i prováděna.

Profesionalizace andragogiky získala v minulém společenském režimu výrazný deficit, díky centrálnímu řízení, regulaci a kontrole ze strany politického vedení státu, a to nejen hospodářského, ale hlavně politického. Veškeré cíle a potřeby společnosti tehdy určovala KSČ, a protože ta v andragogické činnosti viděla prostředek potlačování kreativity a spontaneity, nemohlo se andragogické vzdělání a později i povolání dostat na vysokou společenskou prestiž a získat exkluzivitu, jak bývalo v té době zvykem alespoň v medicínských nebo právnických oborech. Na druhou stranu si andragogika v (námi sledovaných) 70. a 80. letech svoje postavení vybudovala a udržovala, protože i tehdejší socialistická společnost požadovala další vzdělávání dospělých a zvyšování jejich kvalifikace. Ne vždy však vzdělávání dospělých bylo zajišťováno odborníky z oboru, ale podílela se na něm různá svépomocná hnutí, skupiny a jedinci, díky kterým byla profesionalizace andragogiky jako potřebné vzdělávací „instituce“ potlačována a upozaděna. Tak došlo na konci minulého století k onomu zmiňovanému deficitu. Na druhou stranu nelze hovořit pouze o záporech tehdejší socialistické společnosti, ale je zapotřebí vyzvednout snahu o profesionalizaci některých odborníků a institucí, které s ní spojené vzdělávání dospělých uvádělo jako důležitý faktor ekonomické prosperity a celospolečenského rozvoje. Dalším důvodem byl vznik nových vzdělávacích institucí, kterým ovšem chyběl kvalifikovaný andragogický personál, a také proto vznikaly nové, andragogické studijní obory, se kterými se pojily i andragogické kvalifikace a zvyšování prestiže absolventů těchto nových studijních oborů.

V analytické části práce bylo provedeno průzkumné šetření, které se zabývalo problematikou profesionalizace andragogických povolání z pohledu budoucích i současných profesionálních pracovníků v oboru.

Analýza kvalifikačních nároků ukazuje, že žádná vzdělávací instituce není schopna zajistit přípravu „univerzálního“ andragoga. V praxi nalézáme jen širokou škálu různorodých povolání v oblasti vzdělávání dospělých. Musíme vycházet z toho, že andragogické kvalifikace nezajistí jedna instituce a nějaký jednotný program.

Ale síť vzdělávacích institucí dalšího, specializačního a rozšiřujícího vzdělávání, nebo jinak vzdělávání profesního, občanského a zájmového. Podstatnou roli hraje také sebevzdělávání.

K zajištění vzájemného uznávání titulů, certifikátů a osvědčení na mezinárodní úrovni, vzájemnou koordinaci různorodých vzdělávacích aktivit, stanovení profesních požadavků na výkon určitých profesí v mezinárodním kontextu by měla zajistit spolupráce asociací, svazů, profesních zastoupení, jednotlivých komerčních zařízení a vysokých škol.¹²⁷

Z realizovaného výzkumu vyplynulo několik následujících zjištění:

Z rozhovorů vyplynulo, že zatímco organizátoři vzdělávacích akcí vidí rostoucí poptávku po andragogickém vzdělání lektorů, které pro své akce využívají zejména pro poptávky „na klíč“, tak samotní lektori o svém vzdělávání v oblasti andragogiky vůbec neuvažují a považují jej za nepodstatné a nedůležité a zbytečné. Oslovení lektori jsou přesvědčeni, že pro výkon profese lektora plně dostačuje vzdělání v oboru, který přednášejí.

Oproti tomu dotazníkové šetření realizované ve větší skupině respondentů (123 osob), kteří jsou studenty různých oborů (včetně andragogiky) a kteří předpokládají, že v budoucnosti bude součástí jejich profese i vzdělávání dospělých, ukázalo, že profesionalizaci považují všichni za nezbytnou. Za důležitý znak profesionality andragoga je považován vědní základ z oblasti andragogiky. Respekt u studentů je znakem profesionality většinou u starších respondentů. Zvládání ohrožení výkonu andragoga rutinním praktikismem je také u tří čtvrtin respondentů považováno za znak profesionality, stejně jako reflexe a sebereflexe.

Jednoznačně respondenti označili jako předpoklad dobrého výkonu andragoga dobrou paměť a výborné komunikační schopnosti, nicméně většina také správně komentovala tyto možnosti, že nejsou profesionálními znaky, ale kompetencemi k výkonu povolání.

Všichni respondenti se také shodli na tom, že při profesionalizaci andragogického povolání je důležitá dovednost formulace cíle i osobní vize, stejně jako snaha pečovat o studenty, i když tato vlastnost nebyla akcentována tak často jako předchozí dvě.

Jednoznačně se všichni shodli na nezbytnosti dalšího vzdělávání dospělých i firemního vzdělávání. O kvalitě takového vzdělávání ale ze zkušeností pochybují více než dvě třetiny respondentů. To je alarmující počet v kontextu zkoumaného tématu. K práci profesionálního andragoga patří dle všech respondentů kompetence odborné, osobní, metodické, sociální i reflexivní. V dotazníku uvedené dodržování pokynů nadřízených a improvizace byly v komentářích vyčleněny z okruhu kompetencí jako takových.

¹²⁷ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5, s. 125.

Kontroverzní je pak srovnání práce lektora a andragoga. Za podobnou profesi ji považuje jen necelá polovina respondentů. Dále se však všichni shodují v tom, že pro výkon andragogické profese je nutné specializované vzdělání. Pro čtyři pětiny respondentů je andragogickou profesí lektor, zatímco poradce, konzultant, kouč, trenér nebo mentor nebyl označen nikým. Jako vyhovující metodu elektronického učení uvádějí všichni dotazované e-learning a blended learning. (Upřesňujeme, že výzkum byl realizován před nástupem pandemie Covid-19.)

Z pohledu preferovaného andragogického procesu respondenti upřednostňují předpřípravu účastníků před samotnou vzdělávací akcí.

Ze SWOT analýzy zaměřené na profesionalizaci andragogické profese vyplynuly jako silné stránky velké zázemí pro vzdělávání andragogů v univerzitách, které tento obor vyučují, zaštiťené bohatou výzkumnou a publikační činností. Slabými stránkami naopak jsou zpoždění za ostatními zeměmi EU a nedostatečná legislativa.

Příležitostí je bezesporu neustálá potřeba celoživotního vzdělávání ve všech oborech lidské činnosti vyvolaná také rychlými technologickými změnami a přístup ke stále modernějším a snadněji obsluhovatelným výukovým prostředkům sloužícím k distančnímu nebo individualizovanému vzdělávání. Hrozbou pak je nejednotnost členských států EU a i dalších v uznávání dosažených kvalifikací mimo formální vzdělávání a stále malá prestiž učitelského, potažmo lektorského řemesla.

6.1 Výzkumné otázky

Na počátku realizace výzkumného šetření byly stanoveny výzkumné otázky.

1. Jaký je názor manažerů dalšího vzdělávání na profesionalizaci jejich profese?

Při analýze polostrukturovaných rozhovorů manažeři dalšího vzdělávání se vyslovili jednoznačně pro nutnost profesionalizace lektorů v oblasti vzdělávání dospělých (viz první, druhý a třetí rozhovor).

2. Jaký je názor na profesionalizaci lektorské profese mezi vzdělavateli dospělých s praxí?

Oproti tomu lektori s praxí neviděli nutnost vzdělání v oblasti pedagogiky / andragogiky. Plně jim postačuje získaná odbornost v přednášené problematice (viz čtvrtý a pátý rozhovor).

3. Jaký je názor na profesionalizaci lektorské profese mezi vzdělavateli dospělých připravujících se na praxi?

Studenti souhlasili s manažery dalšího vzdělávání a jednoznačně se shodli na nutnosti profesionalizace (otázka 3.4 v dotazníkovém šetření).

4. Které lektorské kompetence jsou podle obou skupin důležité?

V kvalitativní části výzkumu z rozhovorů vyplynulo, že u dotazovaných s praxí je za zásadní kompetenci považováno odborné vzdělání v přednášené problematice a dobré vyjadřovací schopnosti (rozhovory). Ty jsou považovány za důležitou kompetenci i budoucími vzdělavateli (otázky 5 a 10).

5. Je nutné dle názoru obou skupin pro výkon lektorské profese (profese vzdělavatele dospělých) speciální andragogické vzdělání?

Manažeři vzdělávacích akcí (první až třetí rozhovor) a skupina studentů v dotazníkovém šetření (otázka 12) se shodli na nutnosti andragogického vzdělání pro lektory vzdělávání dospělých, nicméně oba dotazovaní lektoři s tímto názorem nesouhlasili a potřebu dalšího rozvoje svých andragogických dovedností necítí (čtvrtý a pátý rozhovor).

Jako výzkumný problém byla zvolena následující otázka:

Jaký je vztah vzdělavatelů dospělých k profesionalizaci lektorské profese?

Z výsledků realizovaného výzkumu lze konstatovat, že zatímco budoucí vzdělavatelé (prozatím ještě studenti), u kterých je předpoklad, že vzdělávání dospělých bude tvořit část jejich pracovní náplně a manažeři dalšího vzdělávání, kteří již mají praxi, souhlasí, že profesionalizace lektorské práce je nezbytnou součástí výkonu této profese, samotní lektoři tuto představu nesdílí.

Závěr

Cílem rigorózní práce bylo analyzovat názory lektorů, organizátorů a studentů na úroveň profesionalizace vzdělávání dospělých v České republice. K realizaci cíle bylo využito polostrukturovaných rozhovorů s lektory a manažery dalšího vzdělávání a dotazníkového šetření mezi studenty různých studijních oborů připravujících se na budoucí profesní dráhu vzdělavatele dospělých. Dílčí cíle směřující k naplnění hlavního cíle byly odůvodněny, a to v teoretické, a především analytické části této práce.

Dílčí zjištění vyplývající z realizovaného výzkumu mohou přispět jako argument propagující další stupeň profesionalizace profese andragoga / lektora dalšího vzdělávání / vzdělavatele dospělých tak, aby stouplo veřejné uznání těchto profesí stejně, jak se tomu v současnosti děje například u pozic pedagog základní školy (to však nastalo zejména v době opatření proti šíření Covid-19, kdy si podstatná část společnosti vyzkoušela roli vzdělavatele při online výuce svých dětí). Zjištění vyplývající z výzkumného šetření jsou také možná vztáhnout na profesionalizace v rámci působnosti zemí Evropské unie, protože v současné době je pracovní trh neomezený a skýtá mnoho příležitostí a možností uplatnění nejen tuzemským pracovníkům, odborníkům a vědcům, ale v dalších etapách, kdy se zahraniční pracovníci v ČR adaptují nebo už jejich adaptace proběhla, mohou využívat vědomosti a znalosti našich profesionálních odborníků, kteří se věnují celoživotnímu vzdělávání dospělých. Dá se rovněž předpokládat, že zaměstnavatelé budou neustále vyžadovat profesionalizaci všech svých podřízených, a tu mohou opět aplikovat pouze dobře připravení profesionálové z oboru.

Předkládaný výzkum také umožňuje, aby na něj navázaly další studie zaměřené například na zjišťování specifických potřeb dalšího profesního vzdělávání různých povolání (učitelé, zdravotní sestry atd.), možnosti ukotvení další profesionalizace a uznávání zkoušek v oblasti andragogických věd jako další kvalifikace pro výkon lektorského povolání, apod.

Závěrem nezbývá než doufat, že prestiž povolání andragoga bude v blízké budoucnosti stoupat tak, jak se již děje (bohužel za okolních nepříznivých okolností spojených s pandemií) u pedagogických profesí. Z tohoto pohledu je profesionalizace jakýchkoliv vzdělavatelů (a to nejen u vzdělavatelů dospělých) více než žádoucí.

Seznam literatury a ostatních zdrojů

- [1] BARTOŇKOVÁ, H. a D. ŠIMEK *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 65 s. ISBN 80-7184-542-6.
- [2] BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- [3] BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- [4] BENEŠ, M. *Andragogika: základní pojmy, přehled hlavních směrů, organizace vzdělávání dospělých, cílové skupiny, význam pro profesi, praktické příklady*. Praha: Grada Publishing, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580.
- [5] BREZINKA, W., *Erziehung und Padagogik im Kulturwandel*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2003. 208 s. ISBN 3-497-01628-4.
- [6] CERVERO, R. *Effective Continuing Education for Professionals*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988. 212 s. ISBN 1-55542-127-X.
- [7] CROSS, K. *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- [8] Český statistický úřad. *Metodika -Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97*. [online] 14.12.2014 [cit. 2020-12-18] Dostupné z:
https://www.czso.cz/csu/czso/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97
- [9] DASCHNER, P. Lehrerfort- und Weiterbildung, Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: BLOMEKE S., BOHL, T., HAAG, L., LANG-WOJTASIK, G. und W. SACHER (ed.) *Handbuch der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, s. 490-494.
- [10] DESPOTOVIČ, M. *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a professionalismem*. *Studia pedagogica* [online] 2012, roč. 17 č. 1, ISSN 2336-4521, [cit. 20.12.2020]. Dostupné z: www.phil.muni.cz/journals/indec.php/studia-pedagogica/article/view/306

- [11] DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 80-7066-822-9.
- [12] DVOŘÁKOVÁ, M. a T. LANGER. *Cesty profesionalizace andragogické práce*. Andragogika 2012, č. 3, s. 5-6, ISSN 1211-6378.
- [13] DVOŘÁKOVÁ, M. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020. [online] [cit. 20.12.2020] Dostupné z: www.nuv.cz
- [14] FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.
- [15] FRK, B. *Celoživotné vzdelávania a informačná spoločnosť*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. [online] [cit. 2019-08-15] Dostupné z: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30200077/celoivotn_vzdelvanie_ainforman_spolonos-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1631439836&Signature=DJSrOsi9I4KUnYir99MWm9asnJLvltEFKZCPZ6izvsUHLrj4sAu4AdwBysszem27154M6uVRy1H4yIWYpP4zVeKsuMqBjJ4antBZpmp4BXL4sHKSLMcPniveh1SaaW9ae1Z3ywBh5oCXOtEyEPIrcDLkO DS~WrvS60NCvxHSPV1vB2RRC0r3wcGFvW5-842s9bg1nHk3YDz0PIHnfvubXamb~wlptmHR84uowgSMs8wMJ-mN097l29JexXqRKgiNV3M2-1DZ~0d5nEB6O4J9ZzQRPfZ2UmXjPn4DfYFCUHNhsCFib559o2O~VPtK7DFnG9pQ86PnOQeQilrdYe-mQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- [16] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [17] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 399 s. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [18] HENDL, J. *Přehled statistických metod: analýzy a metaanalýza dat*. 3. přeprac. vydání. Praha: Portál, 2009. 695 s. ISBN 978-80-7367-482-3.
- [19] HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.

- [20] JANÍK, T. *O potřebě integrace myšlenkových snah zaměřených k profesionalizaci učitelství: diskuze na okraj monotematického čísla Pedagogiky*. Pedagogika, č. 3-4/2010, roč. 60, č. 3-4, s. 135-147. ISSN 0031-3815.
- [21] JEDLIČKOVÁ, I. *Úvod do andragogiky*. Hradec Králové: Univerzita HK, 2014.
- [22] JOCHMAN, V. Věda o výchově: výchova dospělých-andragogika. In: *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophia. Sociologica-andragogica*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992.
- [23] LAWSON, Karen. *The Trainer's Handbook*. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer, 1998. ISBN 0-7879-3991-9.
- [24] LUKÁČ, E. *Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí*. Prešov: FF Prešovské univerzity, 2010. ISBN 978-80-555-0153-6.
- [25] MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [26] Národní soustava kvalifikací, kvalifikační standard. [online] [cit. 20.12.2020] Dostupné z: narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1698-Manazer-dalsiho-vzdelavani
- [27] NENADÁL, J. a kol. *Management kvality pro 21. století*. Praha: Management Press, 2018. 366 s. ISBN 978-80-726-1561-2.
- [28] PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- [29] PALÁN, Z. *Celoživotní učení* In. KALOUS, J. a A. VESELÝ. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. 159 s. ISBN 80-246-1259-3.
- [30] PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- [31] PETŘÍKOVÁ, R., Š. JANKŮ a Z. HOFBRUCKEROVÁ. *Lidé v procesech řízení (o kvalitě, znalostech, odpovědnosti a udržitelném rozvoji)*. Professional Publishing, 2020. 186 s. ISBN 978-80-88260-43-1.
- [32] PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing Publishing, 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.

- [33] POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých: andragogika (studijní text)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. 218 s. ISBN 80-7290-0644-1.
- [34] PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2.
- [35] PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-8182-2.
- [36] PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5235-7.
- [37] RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
- [38] SEDLÁČKOVÁ, H. a K. Buchta. *Strategická analýza*. 2. přeprac. a rozšířené vyd. Praha: C. H. Beck, 2006. 121 s. ISBN 80-7179-367-1.
- [39] SCHULLER, T. at al. *Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning: A Synthesis*. London: University of London, 2001. 84 s. ISBN 0-85473-634-4.
[online] [cit. 2020-18-10] Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED465040>
- [40] SIEGRIST, H. Professionalization as a Process: Patterns, Progression and Discontinuity. In: BURRAGE, R. T. and R. Torstendahl (ed.) *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions*. New York: Sage Publications, 1990. 256 s. ISBN 978-0803982529.
- [41] STARÁ, J. *Výukové cíle*. Národní pedagogický institut České republiky, Metodický portál RVP.CZ. [online] 11. května 2011 [cit. 2020-11-20] Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/V%C3%BDukov%C3%A9_c%C3%ADle
- [42] TICHÁ, I. *Učíme se organizace*. Praha: Alfa Publishing, 2005. 144 s. ISBN 80-86851-19-2.
- [43] VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

- [44] VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání: obecné modely a kritéria, postoje a motivaci jejich nositelů, v kontextu celoživotního učení, ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech*. Praha: Grada Publishing Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [45] VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [46] VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [47] VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8.
- [48] VYMAZAL, J. *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. [online] [cit. 2021-01-10] Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Andragogika>

Jmenný index

B

Beneš, 8, 14, 39, 48, 51

C

Cross, 28

D

Despotovič, 46, 47

Dvořáková, 48

J

Janík, 46

Jochman, 14

K

Kappa, 1

Komenský, 19

M

Mareš, 37

N

Nakonečný, 14

P

Palán, 6

Plamínek, 34, 35

Platón, 1

R

Rosenstock-Huessy, 2

S

Senge, 36

Věcný index

A

andragogické disciplíny, 40
andragogika, 2, 13, 39
 komparativní, 3
 kulturní, 4
 obecná, 3
 personální, 3
 sociální, 3
 speciální, 4
androdidaktika, 3

B

bariéry
 dispoziční, 28
 institucionální, 28
 situační, 28
Baťova škola práce, 13
blended learning, 37, 80, 81

C

celoživotní vzdělávání, 10, 19
cíle vzdělávání, 28, 29

D

další vzdělávání dospělých, 25
didaktika, 7
distanční vzdělávání, 37
dospělost, 6

E

e-learning, 37, 79, 81
elektronické učení, 37
enkulturace, 1, 5

F

formální vzdělávání, 21
funkce vzdělávání dospělých
 demokratizační, 32
 emancipační, 32
 kvalifikační, 32
 sociálně-integrativní, 32

G

gerontagogika, 4, 39

H

historický vývoj vzdělávání dospělých, 13

I

institucionalizace, 12

K

klasifikace ISCED, 24, 25
kompetence, 7, 8
 komunikační, 48
 metodické, 48
 odborné, 48
 reflexní, 48
koučink, 8

M

mezigenerační učení, 33

N

neformální vzdělávání, 21
normativita, 28

P

pedagogika, 1
personalizace, 5
profesionalizace, 3

R

receptivita, 28
reflektivita, 28

S

skryté kurikulum, 7
SMART, 31
socializace, 5

Š

širší pojetí andragogiky, 39
školská soustava, 23

U

učící se organizace, 35
užší pojetí andragogiky, 39

V

vzdělávání
 formální, 23
 informální, 23
 neformální, 23
 občanské, 26
 profesní, 26
 zájmové, 27
vzdělávání dospělých, 2, 16

Stat'

Úvod

Andragogika je poměrně mladou vědou, která se vyčlenila z pedagogiky a její rozvoj spadá až do poloviny 20. století. Zabývá se všemi souvislostmi spojenými se vzděláváním dospělých. Vzdělávání dospělých je důležitou součástí ekonomiky, jelikož jeho prostřednictvím stoupá kvalifikace pracovní síly a tím roste i produktivita výroby. S tím souvisí i rostoucí požadavky na kvalifikaci vzdělavatelů / lektorů ze strany zadavatelů vzdělávání, a to nejen po stránce odborné, ale i andragogické. Zároveň roste význam celoživotního vzdělávání ve všech oblastech lidské činnosti.

1 Celoživotní vzdělávání v historickém kontextu

Počátky vzdělávání dospělých lze vysledovat začátkem 19. století zejména v souvislosti s Národním obrozením. Mezi světovými válkami se o rozvoj vzdělávání dospělých zasloužil především Tomáš Baťa svou Baťovou školou práce. Po druhé světové válce se vzdělávání stává nástrojem komunistické ideologie. V této době vzniká myšlenka na rozdělení vzdělávání dospělých na formální vzdělávání ve školách a na neformální profesní vzdělávání prostřednictvím podnikových institucí. V sedmdesátých letech se k profesnímu vzdělávání přidalo ještě vzdělávání zájmové v krajských a okresních kulturních střediscích. V zemích socialistického bloku se v této době řídily školské reformy potřebami RVHP.

Po změně režimu v roce 1989 se v českém vzdělávacím prostředí začíná používat pojem andragogika a vznikají první dvě odborná vysokoškolská pracoviště na Univerzitě Karlově v Praze a Univerzitě Palackého v Olomouci, které se liší ve svém pojetí andragogiky. V této době se vzdělávání dospělých v České republice začíná včleňovat do evropského kontextu, kde již existuje několik legislativně definovaných strategií přístupu k celoživotnímu vzdělávání. Další vzdělávání se stává součástí personální politiky firem, zabývá se jím i mnoho vznikajících komerčních i dobrovolnických organizací. Vzdělávání dospělých se začíná orientovat nejen na profesní vzdělávání, ale také na vzdělávání občanské a zájmové.

2 Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání

Vzdělávání dospělých lze rozdělit dle prostředí, ve kterém k němu dochází na formální (zařazené do školského systému), neformální (organizované mimo školský systém) a informální (nevědomé, neorganizované, nahodilé, bezděčné).

Ve školské soustavě se vzdělávání dospělých týká středních a vysokých škol v celé jejich rozmanitosti. Obory a úrovně vzdělávání jsou obecně charakterizovány klasifikací ISCED. Další vzdělávání dospělých se zaměřuje na vzdělávání profesní (příprava nebo udržování kvalifikace ve vztahu k požadavkům pracovního místa), občanské (požadavky společnosti na kultivaci jedince v oblasti etiky, práva, politika, apod.) a zájmové (volnočasové aktivity zaměřené nejen na vzdělávání, ale také na rekreaci a seberealizaci).

Celoživotní vzdělávání má několik celospolečenských funkcí. Sociálně-integrativní funkce zahrnuje rozvoj osobnosti jako součásti společnosti. Demokratizační funkce zabezpečuje rozvoj demokratizace a občanských kvalit jednotlivce a potažmo i společnosti. Emancipační funkce rozvíjí nové formy společenského soužití a kvalifikační funkce je spojena nejen s odborným vzděláváním, ale také se sociální mobilitou a konkurenční schopností jednotlivců, firem i celé společnosti.

Celoživotní vzdělávání má také pozitivní efekt na jednotlivce: zlepšení fyzického a mentálního zdraví, intelektová stimulace, zvyšování sebedůvěry, snazší překonávání osobních nesnází a posílení mezigeneračních vztahů. Mezigenerační učení je předávání znalostí mezi generacemi (učitel – žák, rodič – dítě, čerství absolventi ve firmě – seniorští zaměstnanci, apod.).

3 Současné trendy celoživotního vzdělávání

V současné společnosti se projevuje několik globálních trendů, které mají svůj vliv i na rozvoj vzdělávání: výrazný úspěch lidského druhu, změny ve vnímání prostoru, času a hmoty, změny myšlení a hodnot a staronové hodnoty luxusu. Zkracování doby přepravy z místa na místo, dostupnost komunikačních technologií, materiální a informační přehlcení vedou k potřebám po větším klidu, samotě, kvalitním trávení volného času sebezpoznaváním s důrazem na potřeby životního prostředí.

Především informační přehlcenost pak vede firmy k nutnosti koordinovat a podporovat další vzdělávání zaměstnanců. Firmy, která aktivně podporuje vzdělávání všech zaměstnanců dle potřeb firmy, ale také zájmů a schopností zaměstnanců, je nazývána učící se organizací.

S přetížeností firem a v současnosti i s globálním lock downem způsobeným pandemií Covid-19 roste význam digitálních technologií jako nositele distančního vzdělávání. Nejvíce se uplatňují metody elektronického učení, zejm. e-learningu, popřípadě blended learningu.

4 Studium andragogiky v českém prostředí

Studium andragogiky v českém prostředí vychází ze dvou vysokoškolských pracovišť – Univerzity Karlovy v Praze a Univerzity Palackého v Olomouci. V současné době lze andragogiku jako jednooborovou, případně jako součást jiného vzdělávacího programu studovat na osmi vysokých školách po celé ČR (včetně jedné soukromé). Andragogika je vyučována i na některých středních a vyšších odborných školách. Obsahově je studium andragogiky multioborové a zasahuje do oblasti jiných vědních oborů, např. pedagogiky, psychologie, sociologie, politiky, etiky a dalších. Vysoké školy se zaměřují také na vědecko-výzkumnou práci.

5 Profesionalizace andragogiky

Profesionalizace je proces, při němž zaměstnání získávají charakter akademické profese. Je podmíněna relevantním expertním věděním získaným ve specializovaných institucích, zpravidla je studium ukončeno získáním vědeckého titulu. Profesionalizace je založena na splnění určitých specifických profesních podmínek daných společným konsensem kolegů z oboru (profesní asociace). Profese andragoga má ve světě různorodé postavení. Jako specializovanou profesi ji lze najít v profesní struktuře v zemích jako je například Kanada nebo Slovinsko. V české Národní soustavě povolání jsou uvedeny dvě profese související s andragogikou: lektor dalšího vzdělávání a manažer dalšího vzdělávání.

6 Výzkumné šetření

Hlavním cílem výzkumu v rigorózní práci je analýza názorů lektorů, organizátorů a studentů na úroveň profesionalizace vzdělávání dospělých v České republice.

Nejprve byla formulována hlavní výzkumná otázka: Jaký je vztah vzdělavatelů dospělých k profesionalizaci lektorské profese?

Výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pěti odborníky z praxe (dva lektori, tři manažeri vzdělávacích akcí), dotazníkového šetření se 123 studenty různých oborů, u nichž je předpoklad, že v budoucnu se vzdělávání dospělých stane součástí jejich zaměstnání a tvorbou SWOT analýzy vycházející z dotazníků. Z rozhovorů vyplynulo, že zatímco organizátoři vzdělávacích akcí vidí rostoucí poptávku po andragogickém vzdělání lektorů, které pro své akce využívají zejména pro poptávky „na klíč“, tak samotní lektori o svém vzdělávání v oblasti andragogiky vůbec neuvažují a považují jej za nepodstatné a nedůležité a zbytečné. Oslovení lektori jsou přesvědčeni, že pro výkon profese lektora plně dostačuje vzdělání v oboru, který přednášejí.

Oproti tomu dotazníkové šetření realizované ve větší skupině respondentů (123 osob), kteří jsou studenty různých oborů (včetně andragogiky) a kteří předpokládají, že v budoucnosti bude součástí jejich profese i vzdělávání dospělých, ukázalo, že profesionalizaci považují všichni za nezbytnou. Za důležitý znak profesionality andragoga je považován vědní základ z oblasti andragogiky. Respekt u studentů je znakem profesionality většinou u starších respondentů. Zvládání ohrožení výkonu andragoga rutinním praktikismem je také u tří čtvrtin respondentů považováno za znak profesionality, stejně jako reflexe a sebereflexe.

Jednoznačně respondenti označili jako předpoklad dobrého výkonu andragoga dobrou paměť a výborné komunikační schopnosti, nicméně většina také správně komentovala tyto možnosti, že nejsou profesionálními znaky, ale kompetencemi k výkonu povolání.

Všichni respondenti se také shodli na tom, že při profesionalizaci andragogického povolání je důležitá dovednost formulace cíle i osobní vize, stejně jako snaha pečovat o studenty, i když tato vlastnost nebyla akcentována tak často jako předchozí dvě.

Jednoznačně se všichni shodli na nezbytnosti dalšího vzdělávání dospělých i firemního vzdělávání. O kvalitě takového vzdělávání ale ze zkušeností pochybují více než dvě třetiny respondentů. To je alarmující počet v kontextu zkoumaného tématu. K práci profesionálního andragoga patří dle všech respondentů kompetence odborné, osobní, metodické, sociální i reflexivní. V dotazníku uvedené dodržování pokynů nadřazených a improvizace byly v komentářích vyčleněny z okruhu kompetencí jako takových.

Kontroverzní je pak srovnání práce lektora a andragoga. Za podobnou profesi ji považuje jen necelá polovina respondentů. Dále se však všichni shodují v tom, že pro výkon andragogické profese je nutné specializované vzdělání.

Pro čtyři pětiny respondentů je andragogickou profesí lektor, zatímco poradce, konzultant, kouč, trenér nebo mentor nebyl označen nikým.

Jako vyhovující metodu elektronického učení uvádějí všichni dotazované e-learning a blended learning. (Upřesňujeme, že výzkum byl realizován před nástupem pandemie Covid-19.)

Z pohledu preferovaného andragogického procesu respondenti upřednostňují předpřípravu účastníků před samotnou vzdělávací akcí.

Ze SWOT analýzy zaměřené na profesionalizaci andragogické profese vyplynuly jako silné stránky velké zázemí pro vzdělávání andragogů v univerzitách, které tento obor vyučují, zaštitěné bohatou výzkumnou a publikační činností. Slabými stránkami naopak jsou zpoždění za ostatními zeměmi EU a nedostatečná legislativa.

Příležitostí je bezesporu neustálá potřeba celoživotního vzdělávání ve všech oborech lidské činnosti vyvolaná také rychlými technologickými změnami a přístup ke stále modernějším a snadněji obsluhovatelným výukovým prostředkům sloužícím k distančnímu nebo individualizovanému vzdělávání. Hrozbou pak je nejednotnost členských států EU a i dalších v uznávání dosažených kvalifikací mimo formální vzdělávání a stále malá prestiž učitelského, potažmo lektorského řemesla.

Závěr

Rostoucí globální tlak na celoživotní vzdělávání a online přístup k velkému množství informací takřka online zvyšuje požadavky nejen na odbornou, ale i pedagogickou přípravu lektorů. Zadavatelé vzdělávání stále častěji požadují vzdělávací akce „na klíč“, roste počet lektorů, náročnost a informační vybavenost účastníků a to vše klade velký důraz na komplexní přípravu vzdělavatelů dospělých / lektorů / edukátorů. Zároveň roste poptávka po individuálním rozvoji jedinců a to zase vyžaduje přípravu edukátorů zájmového vzdělávání.

Z realizovaného výzkumu vyplývá, že nároky na výkon lektorské profese budou úzce spojeny se vzděláním v oblasti andragogiky a tento trend se v blízké budoucnosti velmi projeví na struktuře nabídek z oblasti vzdělávání dospělých.

Seznam tabulek

Tabulka 1 <i>Klasifikace dle úrovně vzdělávání</i>	24
Tabulka 2 <i>Charakteristika cílů dle SMART</i>	31
Tabulka 3 <i>Studijní programy a obory na vysokých školách ČR</i>	40
Tabulka 4 <i>Oblast vzdělávání dospělých klasifikovaná dle povolání v různých státech</i>	49
Tabulka 5 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří vědní základ</i>	65
Tabulka 6 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří respekt u studentů</i>	66
Tabulka 7 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří zvládnutí nebezpečí rutinního praktikismu</i>	66
Tabulka 8 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří dobrá paměť</i>	68
Tabulka 9 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří reflexe a sebereflexe</i>	68
Tabulka 10 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří výborné vyjadřovací</i>	69
Tabulka 11 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří vytváření zvládajících kompetencí</i>	69
Tabulka 12 <i>Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít cíl</i>	71
Tabulka 13 <i>Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít osobní vizi</i>	72
Tabulka 14 <i>Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít snahu pečovat o svoje studenty</i>	72
Tabulka 15 <i>Další vzdělávání dospělých je potřebné</i>	74
Tabulka 16 <i>Jsou zapotřebí školení a vzdělávání zaměstnanců?</i>	74
Tabulka 17 <i>V případě firemního školení se domníváte: Má profesionální kvalitu?</i>	74
Tabulka 18 <i>Které kompetence patří k práci profesionálního andragoga - odborné</i>	75
Tabulka 19 <i>Dá se činnost lektorů hodnotit stejně jako profese andragoga?</i>	76
Tabulka 20 <i>Jaké vzdělání je pro praxi andragoga nutné? Specializované pedagogické/andragogické vzdělání</i>	77
Tabulka 21 <i>Která tradiční profese andragoga vám nejvíce vyhovuje? - lektor</i>	78
Tabulka 22 <i>Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší? e-learning</i>	79
Tabulka 23 <i>Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší? blended learnig</i>	80
Tabulka 24 <i>Jaký typ androdidaktického procesu vám vyhovuje? individuální učení účastníka-vystoupení lektora</i>	80

Seznam obrázků

Obrázek 1 <i>Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání</i>	22
Obrázek 2 <i>Distribuce složek celoživotního vzdělávání</i>	27
Obrázek 3 <i>Schéma matice pro SWOT analýzu</i>	59

Seznam grafů

Graf 1 <i>Respondenti dle věku</i>	64
Graf 2 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří vědní základ (vyjádřeno v %)</i> 65	
Graf 3 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří respekt u studentů (v %)</i>	66
Graf 4 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří zvládnání nebezpečí rutinního practicismu (v %)</i>	67
Graf 5 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří reflexe a sebereflexe (v %)</i>	68
Graf 6 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří vytváření zvládajících kompetencí (v %)</i>	70
Graf 7 <i>Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří (celkově v %)</i>	70
Graf 8 <i>Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít cíl (v %)</i>	71
Graf 9 <i>Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít osobní vizi (v %)</i>	72
Graf 10 <i>Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít snahu pečovat o svoje studenty (v %)</i>	73
Graf 11 <i>Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít</i>	73
Graf 12 <i>V případě firemního školení se domníváte: Má profesionální kvalitu? (v %)</i>	75
Graf 13 <i>Dá se činnost lektorů hodnotit stejně jako profese andragoga? (v %)</i>	76
Graf 14 <i>Je pro práci andragoga nutné: a) Specializované pedagogické/andragogické vzdělání?</i>	77
Graf 15 <i>Která tradiční profese andragoga vám nejvíce vyhovuje? - lektor (v %)</i>	78
Graf 16 <i>Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší? e-learning (v %)</i>	79
Graf 17 <i>Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší? blended learnig (v %)</i>	80
Graf 18 <i>Jaký typ androdidaktického procesu vám vyhovuje? individuální učení účastníka- vystoupení lektora (v %)</i>	81

Seznam příloh

Příloha 1 Otázky pro strukturovaný rozhovor

Příloha 2 Dotazník

Příloha 1

Scénář polostrukturovaného rozhovoru

Jaká je Vaše současná profese? Jaké je Vaše zaměření?

Jaké je Vaše vzdělání?

Připravoval jste se během studia na profesi andragoga / lektora / vzdělavatele dospělých?

Jaké další vzdělávání by pomohlo k větší profesionalizaci tohoto povolání?

Je podle Vás další vzdělávání lektorů / vzdělavatelů dospělých v oblasti andragogiky nutné?

Které oblasti vzdělávání podle Vás lektorům / vzdělavatelům dospělých chybí?

Které kompetence jsou pro výkon tohoto povolání nezbytné?

Mají, dle Vašeho názoru, současní lektori / vzdělavatelé dospělých tyto kompetence v dostačující míře? Pokud ne, které chybí?

Příloha 2

Dotazník

Dobrý den,

jsem studentem Palackého univerzity v Olomouci, oboru andragogika a v rámci přípravy mé rigorózní práce bych Vás rád požádal o vyplnění krátkého dotazníku na téma profesionalizace profese lektora dalšího vzdělávání / vzdělavatel dospělých. Všude v tomto dotazníku je pojem **profesionalizace** myšlen ve vztahu ke zvýšení andragogických nebo pedagogických kompetencí lektora nebo vzdělavatele dospělých. Pokud Vás u kterékoliv otázky napadne nějaký komentář, prosím o jeho dopsání vedle otázky. Tento dotazník je anonymní a získaná data budou využita pouze pro účely rigorózní práce.

Děkuji za Váš čas

Emil Muroň

1) Jaký je Váš věk?

- a) 20-39
- b) 40-59
- c) 60+

	ANO	NE
2) Je profesionalita při výkonu profese nutností?		
a) Ano		
b) Ne		
3) Dá se poslání andragoga označit jako profese?		
a) Ano		
b) Ne		
4) Patří profesionalizace k výkonu povolání lektora / vzdělavatele dospělých?		
a) Ano		
b) Ne		
5) Mezi profesionální znaky pedagoga/andragoga patří:		
a) Vědní základ		
b) Respekt u studentů		
c) Zvládání nebezpečí rutinního praktikismu		
d) Dobrá paměť		
e) Reflexe a sebereflexe		
f) Výborné vyjadřovací schopnosti		
g) Vytváření zvládajících kompetencí		

	ANO	NE
6) Profesionalita pedagogů/andragogů musí mít:		
a) Cíl		
b) Osobní vizi		
c) Snahu pečovat o svoje studenty		
7) Další vzdělávání dospělých je		
a) Potřebné		
b) Nepotřebné		
8) Jsou zapotřebí školení a vzdělávání zaměstnanců?		
a) Ano		
b) Ne		
9) V případě firemního školení se domníváte:		
a) Má profesionální kvalitu		
b) Existuje jen proto, aby byla vyplněna pracovní doba		
c) Nemá pro zaměstnance žádný efekt		
10) Které kompetence patří k práci profesionálního andragoga (lektora / vzdělavatele dospělých)?		
a) Odborné		
b) Osobní		
c) Metodické		
d) Sociální		
e) Reflexivní		
f) Dodržování pokynů nadřízených		
g) Improvizace		
11) Dá se činnost lektorů hodnotit stejně jako profese andragoga?		
a) Ano		
b) Ne		
12) Jaké vzdělání je pro praxi andragoga nutné?		
a) Specializované pedagogické/andragogické vzdělání		
b) Postačuje středoškolské vzdělání s maturitou		
c) Postačuje specializované školení		

	ANO	NE
13) Která tradiční profese andragoga vám nejvíc vyhovuje?		
a) Lektor		
b) Poradce		
c) Konzultant		
d) Kouč		
e) Trenér		
f) Mentor		
14) Který typ online vzdělávacích technologií je nejlepší (nejvíce Vám vyhovuje)?		
a) E-learning		
b) Blended learnig		
c) Sociální sítě		
d) Gamifikace		
e) Cloudové LMS		
15) Jaký typ androdidaktického procesu vám vyhovuje?		
a) Vystoupení lektora-individuální učení účastníka		
b) Individuální učení účastníka-vystoupení lektora		
c) Vystoupení lektora- individuální učení účastníka - vystoupení lektora		

V následující části máte vyhrazen prostor pro SWOT analýzu tématu Profesionalizace andragogické profese. SWOT analýza má tvar tabulky (viz příklad níže), do které, prosím vepište všechny Vaše nápady na silné a slabé stránky a na příležitosti a hrozby, které Vás napadnou v souvislosti s tématem. K zachycení myšlenek můžete použít uvedenou tabulku nebo z druhé strany tohoto listu volně psát pod jednotlivé kategorie SWOT. Prosím o uvedení co nejvíce nápadů a ideí. Děkuji.

Silné stránky	Slabé stránky
Příležitosti	Hrozby