

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

Bakalářská diplomová práce

Olomouc 2021

Tereza Křížková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

*LEKTOŘI TANCE A MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ  
V TANEČNÍ OBLASTI*

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

**Autor:** Tereza Křížková

**Vedoucí práce:** PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma *Lektoři tance a možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti* vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala panu PhDr. Ondřeji Skopalovi, Ph.D. především za velkou trpělivost a vstřícnost při vedení této práce. Děkuji také respondentům, kteří si i v této nelehké době udělali prostor pro poskytnutí rozhovoru. Neméně děkuji také mé rodině a nejbližším, bez jejichž podpory by práce nemohla vzniknout.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení</b>	Tereza Křížková
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Obor studia:</b>	Andragogika
<b>Obor obhajoby práce</b>	Andragogika
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Lektoři tance a možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti
<b>Anotace práce:</b>	Cílem této práce je zjistit, jaké jsou v současné době možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti a jaký význam má toto vzdělávání pro samotné taneční lektory. Pro práci jsou stěžejní témata celoživotního učení a významu dalšího vzdělávání pro lektory v kontextu tanečního prostředí. Výzkumu se zúčastnilo 6 respondentů, s kterými byly provedeny polostrukturované rozhovory. Jako výzkumná metoda byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza. Z výsledků analýzy vyplývá, že další vzdělávání je v oblasti tance klíčovou oblastí a je také součástí náplně lektorské profese.
<b>Klíčová slova:</b>	Celoživotní učení, další vzdělávání, lektor, lektor dalšího vzdělávání, tanec, taneční vzdělávání
<b>Title of Thesis:</b>	Dance Activity Instructors and Possibilities for Further Education in the Field of Dance
<b>Annotation:</b>	The aim of this thesis is to find out what are currently the possibilities for further education in the field of dance, and what is the significance of further education for dance instructors themselves. The key topics for this thesis are lifelong learning and meaning of further

	education for instructors in context of dance environment. The research involved 6 respondents, with whom semi-structured interviews were conducted. Interpretative phenomenological analysis was chosen as the research method. Results of the analysis show that further education is a key area in the field of dance and that it is also part of the content of the instructor's profession.
<b>Keywords:</b>	Lifelong learning, further education, instructor, instructor of further education, dance, dance education
<b>Názvy příloh vázaných v práci</b>	Příloha č.1 Informovaný souhlas s účastí na výzkumu Příloha č.2 Struktura rozhovoru
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	28
<b>Rozsah práce:</b>	60 s. (77 165 znaků)

# Obsah

Anotace .....	3
Úvod .....	7
1 Celoživotní učení a vzdělávání .....	9
1.1 Vývoj konceptu celoživotního učení a vzdělávání.....	10
1.2 Členění celoživotního učení .....	11
1.3 Další vzdělávání.....	12
1.4 Zájmové vzdělávání.....	14
2 Lektor .....	16
2.1 Profesionální kompetence lektora.....	16
2.1.1 Sebevýchova jako součást profesionální kompetence lektora .....	17
2.2 Postavení lektora dalšího vzdělávání v České republice .....	19
3 Tanec.....	21
3.1 Tanec- jeho specifika a hodnoty .....	21
3.2 Taneční výchova.....	21
3.3 Tanec v rámci skupiny .....	22
3.4 Tanec jako zájmová a relaxační aktivita.....	23
3.5 Celoživotní vzdělávání a tanec .....	24
4 Metodologie.....	26
4.1 Určení výzkumného cíle a stanovení výzkumných otázek .....	26
4.2 Kvalitativní výzkum .....	26
4.3 Fenomenologická analýza .....	27
4.4 Zdroj dat.....	29
4.5 Etická kritéria výzkumu .....	29
4.6 Výzkumný soubor.....	30
4.7 Technika získání výběrového souboru .....	30
4.8 Sběr dat .....	31
5 Analýza a interpretace dat.....	32
5.1 Postup analýzy .....	32
5.2 Výsledky .....	35
5.2.1 Současné možnosti dalšího vzdělávání v tanci.....	36
5.2.2 Význam dalšího vzdělávání lektorů v taneční oblasti .....	40
5.2.3 Vliv dalšího vzdělávání .....	45
5.3 Shrnutí výsledků analýzy.....	48
6 Diskuze .....	50
Závěr .....	52

Literatura a zdroje.....	54
Seznam tabulek.....	57
Seznam příloh .....	58
Přílohy .....	59
Příloha č. 1 – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu.....	59
Příloha č. 2 – Struktura rozhovoru .....	60



## Úvod

V současné době je koncept celoživotního vzdělávání a spolu s tím také dalšího vzdělávání téměř běžnou součástí života všech jedinců, ať již si to vědomě uvědomují, či nikoliv. Stejně tak jako můžeme v současné době zaznamenat snahu o inovace v profesním vzdělávání, objevují se také stále nové snahy a způsoby rozvoje možností zájmového vzdělávání a tedy nejen profesního, ale také osobního rozvoje. V taneční oblasti jakožto zájmové činnosti jsou navíc formy dalšího vzdělávání snadno přístupné.

Důraz na potřebu dalšího vzdělávání je kladen i na samotné vzdělavatele. Z pohledu studentky andragogiky a také někoho, kdo se v taneční komunitě už nějakou dobu pohybuje, mne tedy už dlouhou dobu zajímalo, jaký význam dalšímu vzdělávání přisuzují samotní taneční lektoři. Případně, kde a jakou formou se sami vzdělávají. Zajímalo mne také, zda ho vnímají již jako nezbytnou součást vykonávání jejich profese, či pouze jako možnou výhodu.

V rámci literární rešerše se mi doposud nepodařilo najít akademickou práci, která by se tomuto tématu věnovala. Doufám tedy, že by mnou zvolené téma mohlo být pro někoho přínosné, i kdyby šlo jen o letmé nahlédnutí do tance v kontextu vzdělávání nebo o nový pohled na možnosti, kde v tanci hledat zdroje inspirace.

Cílem mé bakalářské práce bude tedy zjistit, jaké jsou v současné době možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti a jaký význam má toto vzdělávání pro samotné taneční lektoře. Práce bude rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. V první kapitole teoretické části se pokusím představit koncept celoživotního vzdělávání. V druhé kapitole pak popíši charakteristiky lektorů se zaměřením na lektoře dalšího vzdělávání. Protože se také výzkumný cíl zaobírá velmi specifickou cílovou skupinou a prostředím, považuji za potřebné v poslední kapitole také stručně představit kontext tance, jeho významu a dalším hlediskům v sociálním a vzdělávacím kontextu.

Pro empirickou část práce byl zvolen kvalitativní přístup z důvodu lepšího přístupu k hlubším datům a poskytnutí většího prostoru pro odpovědi účastníků výzkumu. Jako výzkumná metoda byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza, pomocí které v závěru zodpovím výzkumné otázky a shrnu získané poznatky.

## 1 Celoživotní učení a vzdělávání

V úvodní kapitole bych nejprve ráda uvedla dva klíčové pojmy konceptu celoživotního učení, které je hlavním středem zájmu této práce. Jedná se o pojmy vzdělávání a učení.

Pokud bychom se měli pokusit o stručnou definici, lze se inspirovat například pojetím Vetešky, (2009) který chápe vzdělávání jako proces, v kterém si osvojujeme nově získané poznatky a činnosti. Učení je pak procesem, kterým tyto poznatky přetváříme ve znalosti, vědomosti, dovednosti a návyky. Vzdělávání je dle něj „*totožné s curriculum vitae jedince. Je to jedinečný vývoj, ovlivňovaný neustálými změnami vnitřního a vnějšího prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje*“ (Veteška, 2009, s. 15). V tomto kontextu zmiňuje také J.A. Komenského, který pojímá lidský svět jako učebnici. Celkově pak vzdělávání autor vnímá jako proces, ve kterém se rozvíjí lidský potenciál. Pomocí mechanismu učení se pak tento proces realizuje.

V pojetí OECD je například celoživotní učení „*chápano jako pokračování uvědomělého učení po celou dobu života, na rozdíl od představy, že vzdělávání končí absolvováním školního vzdělávání v nějakém věku. Zdůrazňována je i filozofická podstata konceptu, tj. snaha o pochopení celoživotního učení jako postoje a životní hodnoty*“ (Veteška, 2014, s. 94).

Evropská komise (2002) ve své publikaci zdůrazňuje, že dalším důležitým rysem celoživotního učení je překonávání bariér mezi školami, univerzitami, vzdělávacími zařízeními, prací, volným časem či rodinou, tedy místy, kde je možné získávat nové dovednosti a znalosti. Úlohou Evropské Unie je v tomto ohledu „*zlepšit spolupráci mezi různými stranami – lokálními, regionálními a vnitrostátními orgány, vzdělávacími institucemi, soukromými podniky, nevládními organizacemi a zastupitelskými sdruženími – skrze podporu sdílení myšlenek, zkušeností a osvědčených postupů v celoživotním učení*“ (European Commission, 2002, s. 1).

Pro celoživotní učení a vzdělávání jako takové neexistuje jednotná koncepce. Zcela jistě se ale nejedná o novodobou myšlenku.

## **1.1 Vývoj konceptu celoživotního učení a vzdělávání**

Na prvotní ideu celoživotního zdokonalování lze narazit například v antické filozofii, judaismu či křesťanských náboženstvích. O filozoficko-pedagogickou systematizaci projevů, které souvisejí se vzděláváním dospělých, se mimo jiné zasloužil také Jan Amos Komenský (Demjanenko, 2017).

Vzdělávání dospělých v 19. století bylo všeobecné, jednalo se především o sociální hnutí vycházející z cílů demokratizace, emancipace, lidového vzdělávání a nového humanismu. Na přelomu 19. a 20. století pak vznikla v USA pragmatická pedagogika. Východisko pragmatické pedagogiky bylo chápání vzdělávání jako celoživotního procesu, který je díky rekonstrukci zkušeností neustále pozadu (Demjanenko, 2017).

Mnozí odborníci si s moderním pojetím celoživotního vzdělávání spojují jména Eduarda Lindemana a Basila Yeaxleeho. Dle jejich teorie vydané v dvacátých letech dvacátého století je učení integrální součástí života, a proto i vzdělávání lze považovat za nikdy nekončící proces. Mezi další významné body jejich pojetí lze zmínit myšlenku, že se na celoživotním učení musí podílet celý vzdělávací systém, nelze ho redukovat pouze na vzdělávací instituce (Kalnický, 2014). V šedesátých letech pak do kontextu celoživotního vzdělávání vstupuje vzdělávací politika, především nadnárodní instituce jako Organizace spojených národů (OSN) se svojí nejvýznamnější institucí UNESCO, Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD), Rada Evropy (RE) ve Štrasburku a Evropská unie (EU). Nelze nezmínit také vliv Mezinárodní organizace práce (ILO) viz (Kalnický, 2014).

Koncepty těchto mezinárodních organizací měly za cíl prostřednictvím vzdělávání přístupného všem, tedy bez jakékoliv diskriminace, sledovat

především sociální a kulturní rozvoj společnosti. Problematika práce a pracovních uplatnění zde byla až druhořadým cílem. Začala se tedy prosazovat myšlenka o rovnosti šancí ve vzdělávání, zároveň se ale začala projevovat nedostatečná kvalifikace stávajícího školství pro potřebný společenský rozvoj a hospodářský růst (Veteška, 2014).

V devadesátých letech dvacátého století došlo k ustálení nynějšího konceptu celoživotního učení. V oblasti politických strategií se začíná dávat přednost realističtějším cílům, v programech celoživotního učení také nově dochází k zaměření na rozvoj lidských zdrojů. Zaměřuje se pozornost také na odborné vzdělávání a přípravy k pracovnímu uplatnění. Dochází také k zdůraznění významu mimo formálních vzdělávacích soustav. *„Význam neformálního vzdělávání a informálního učení v současné společnosti pořád roste. Role státu již není tak významná, základem se stává partnerství v rámci občanské společnosti a rozložení zodpovědnosti mezi státem, zaměstnavateli, obcemi a občanskými sdruženími“* (Veteška, 2014, s. 95).

Protože se výzkumná část této práce dále blíže zaobírá výše zmíněnou oblastí neformálního vzdělávání, považuji za příhodné tento pojem nyní stručně vymezit a odlišit od ostatních dále zmíněných.

## 1.2 Členění celoživotního učení

- Formální vzdělávání

Realizuje se ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Legislativně jsou jasně vymezeny jeho funkce, obsah, cíle, organizační forma a také způsob jeho evaluace. Pod formální vzdělávání lze zahrnout *„na sebe navazující vzdělávací stupně – základní, střední a vysokoškolský – a absolventi jednotlivých stupňů získají potvrzení – vysvědčení, diplom, certifikát apod“* (Veteška, 2009, s. 17).

- Neformální vzdělávání

Na rozdíl od formálního vzdělávání nevede k získání uceleného stupně vzdělání. Bývá zaměřeno především na získávání dovedností, vědomostí, kompetencí a zkušeností, které mohou vzdělávanému pomoci ať již s pracovním nebo také společenským uplatněním. Bývá realizováno například formou kurzů, seminářů, školení či přednášek a odehrává se „zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školách“ (Veteška, 2009, s. 17).

- Informální vzdělávání (učení)

Lze chápat jako proces, kdy si jedinec osvojuje a získává vědomosti, dovednosti, postoje či kompetence díky každodenním činnostem a zkušenostem například z práce, rodiny, či ze sociálního prostředí a kontaktů ve volném čase. Na rozdíl od dvou výše zmíněných typů je informální vzdělávání neorganizované, institucionálně nekoordinované a často nesystematické (Veteška, 2009).

### 1.3 Další vzdělávání

Další vzdělávání je z hlediska teorie a praxe vzdělávání dospělých jednou z nejvýznamnějších oblastí ve vzdělávání. Může tvořit až tři čtvrtiny života u dospělé populace. Na jeho rozvoji se podílí například mezinárodní a neziskové organizace, stát, zaměstnavatelé a jejich svazy či další organizace spolu s jednotlivci (Veteška, 2016).

Podle Beneše může další vzdělávání znamenat také „obrat k objektivním vzdělávacím potřebám, které jsou definovány státními zájmy, ekonomickou nutností apod.“ (Beneš, 2014, s. 29). Toto pojetí podle něj typické především pro USA, kde se další vzdělávání chápe jako něco, co je orientováno pouze na rozvoj pracovní síly. V současnosti pak podle autora lze pozorovat například snahy o začlenění konceptu rozvoje osobnosti do koncepcí, jakou je například rozvoj lidských zdrojů (Beneš, 2014).

V Bílé knize (2001) je další vzdělávání spolu se sebevzděláváním zmíněno mimo jiné také v kontextu učitelství profese. Lze ho vnímat jako podstatnou součást učitelství profese a také jako jedno z kritérií, podle kterých se posuzuje kvalita daného učitele. Další vzdělávání je v tomto kontextu dokonce vnímáno jako základní právo a povinnost učitelství profese. V dnešní době se navíc zdůrazňuje jeho důležitost vzhledem k stále se proměňující se roli a obsahu učitelství profese. Další vzdělávání má důležitou roli jako prostředek rozvoje jednotlivců, svůj význam má ale také například při organizaci života školy.

Další vzdělávání může být realizováno na bázi dobrovolnosti, (například ve volném čase) nebo také organizovaně, v pracovní době - tuto formu má nejčastěji další profesní vzdělávání. Může tedy být, co se týče členění celoživotního učení, realizováno ve všech formách: jako organizované vzdělávání (formální i neformální) ale také jako neorganizované, tedy informální učení. Může se tedy vyskytovat „*v institucích formálního vzdělávacího systému (nejčastěji ve středních, vyšších odborných a vysokých školách), nebo v institucích neformálního vzdělávání (vzdělávací instituce mimo systém škol)*“ (Veteška, 2016, s. 108).

Také výsledky dalšího vzdělávání mohou mít podobu formální (diplom, certifikát) i neformální (získání sociální kompetence). Účastníkem dalšího vzdělávání je myšlen ten, kdo v jeho rámci získá konkrétní znalosti, dovednosti a návyky. Toto pak v důsledku vede k změně jeho chování, nejčastěji v souvislosti s pracovním výkonem.

Tradičně se další vzdělávání dále dělí do tří složek a to konkrétně:

- (Další) profesní vzdělávání
- Zájmové vzdělávání
- Občanské vzdělávání (Veteška, 2016).

Vzhledem ke kontextu této práce se v závěru této kapitoly budu blíže věnovat zájmovému vzdělávání.

#### 1.4 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání lze na základě předchozích východisek vymezit jako neformální vzdělávání a informální učení. V rovině neformálního vzdělávání má zájmové vzdělávání vycházet ze svobodného výběru vzdělávací činnosti, tedy respektovat individuální schopnosti *„i životní podmínky jeho účastníků. Takto pojaté vzdělávání je pak intencionálním vzděláváním, organizovaným pod vedením pedagoga, například lektora. Pro zájmové vzdělávání z pohledu neformálního vzdělávání i informálního učení je významné množství a struktura volného času, s nímž člověk disponuje“* (Knotová, 2011, s. 81). Základními východisky zájmového vzdělávání jsou tedy dobrovolnost a svoboda. Veteška (2014) tento výčet znaků doplňuje ještě o neformálnost. Díky těmto charakteristikám dále shrnuje, že je zájmové vzdělávání jedním *„z mála druhů učení, které nedoprovází obava z neúspěchu či stres a nervozita“* (Veteška, 2014, s. 128).

Přestože jakožto forma neformální vzdělávání nemá jasně stanovené osnovy ani systém hodnocení, bývá zpravidla strukturovaným vzdělávacím procesem, který má předem vymezené cíle. Lze ho také zařadit do vzdělávání spadající do sféry volného času. *„Z hlediska kvalitativního pojetí je prostor volného času naplňován komplexně takovými činnostmi, pro něž se člověk rozhoduje z vlastní vůle, přesvědčení a potřeby a vykonává je zpravidla pro ně samé“* (Knotová, 2006, s. 69). Tento volný čas lze pak charakterizovat jako optimální sociální prostor, ve kterém dochází k seberozvoji osobnosti skrze svobodně zvolené aktivity (Knotová, 2006). Thelenová dále dodává, že v rámci volného času může dojít k situacím, kdy u jednotlivců dochází k změně perspektivy či dokonce uvědomování si své sociální reality, a na základě této reflexe pak k odlišnému vnímání. Během tohoto procesu mohou jedinci tedy měnit své sociální prostředí a demonstrovat svou individualitu (Thelenová, 2014).



Veteška (2009) dále uvádí funkci kultivace osobnosti u zájmového vzdělávání do souvislostí se skutečností, že je zájmové vzdělávání ve světě na podobné úrovni preferencí jako další profesní vzdělávání. Kultivace osobnosti je totiž chápána prostředek k rozvíjení lidských zdrojů, což má za důsledek, že se na zájmovém vzdělávání podílí také různé firmy a podniky (Veteška, 2009).

Zájmové vzdělávání nabízí poměrně široké spektrum možností, tato pestrost a rozsah možností vzdělávacích nabídek je pro něj charakteristická. Dle Knotové (2011) můžeme organizované zájmové vzdělávání pod vedením lektora rozdělit do několika druhů činnosti. Těmi jsou konkrétně sportovní aktivity, rukodělné činnosti, vzdělávání zaměřené na umělecké činnosti, dějiny umění, architektury a filmu či sběratelství konečně dámský klub.

Co se týče vymezení funkcí zájmového vzdělávání, mezi hlavní uvádí Veteška například funkce *„seberealizační, vzdělávací, relaxační, kompenzační, popularizační, sociálně integrační a adaptační“* (Veteška, 2016, s. 122). Zájmové vzdělávání tedy může sloužit k jak pro osobní potřeby jednotlivců, nebo jako prostředek k získání individuálně motivované znalosti.

V závěru kapitoly zmíním význačné stanovisko, kterým Veteška (2016) ve své knize uzavírá text věnující se této problematice. Autor zde předkládá stanovisko, že rostoucí zájem a zapojení občanů EU do zájmového vzdělávání a dalších edukačních aktivit lze vysvětlit jistou proměnou společnosti, což se ukazuje na tom, že již není zaměřena pouze na materiální hodnoty. Dle jeho pojetí, pokud zůstane zájmové vzdělávání nadále ve středu zájmu občanů, *„můžeme téměř s klidem pohlížet k budoucnosti a troše udržitelnému rozvoji. Kultivoované osobnosti jsou totiž základem ekologicky zaměřené prosperity nejen naší země, ale jsou důležité také pro Zemi jako celek“* (Veteška, 2016, s. 131).

## 2 Lektor

V této práci považuji za podstatné vymezit samotného vzdělavatele dospělých, konkrétně v jedné z jeho možných rolí či profesí, a to v roli lektora. Lektor je stěžejním pojmem nejen pro samotný výzkum této práce, ale také pro vzdělávací proces jako takový.

Pojem lektor, jakožto jedna z možností andragogické profese, se „začal používat po druhé světové válce ve snaze odlišit školní vzdělávání od mimoškolního (neformálního)“ (Veteška, 2016, s. 182). Nejčastěji se s tímto názvem pro vzdělavatele dospělých můžeme setkat v oblasti dalšího vzdělávání.

Podstatou lektorské profese je vedení vzdělávacího procesu v různých odborných oblastech. Může se například jednat o specializaci na profesní problematiku, nebo o oblast společenskou a kulturní (lektoři jazyků). Jako lektora lze označit také akademického pracovníka působícího na akademické půdě a podílejícího se na realizaci pedagogické činnosti (Veteška, 2016).

### 2.1 Profesní kompetence lektora

Rozvoj kompetencí je aktuální téma nejen v širším kontextu celoživotního vzdělávání, ale také u lektorů samotných. Vališová (2009) kompetenci vymezuje jako schopnost vykonávání určité funkce a současně dosahování určité úrovně výkonnosti. Dále v souvislosti rozvoje kompetencí klade důraz „na využití vlastního vnitřního potenciálu k rozvoji a současně na potřebu přistoupit k různým úkolům a životním situacím s odpovědností“ (Vališová, 2009, s. 273).

Klíčové kompetence autorka řadí bez ohledu na danou profesi do tří základních kategorií a to konkrétně:

- 1) Kompetencí sociálních
- 2) Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě
- 3) Kompetencí v oblasti metod

Příčemž tyto kompetence spolu tvoří klíčový celek, ve kterém na sebe všechny části navazují, doplňují se a také se podmiňují. Lze je použít i v soukromém životě, což má za výsledek mimo jiné také větší flexibilitu při případné výměně profese (Vališová, 2009).

Přesuneme se nyní ale konečně k profesním kompetencím lektora. Jedná se o soubor odborných předpokladů, mezi které patří dovednosti, postoje, zkušenosti atd. Profesní kompetence lektora jsou založeny na:

- Interdisciplinární odborné znalosti
- Profesně pedagogické znalosti
- Pedagogicko-psychologické znalosti, ale také na osobnostní kvalitě (Vališová, 2009)

Vališová (2009) dále uvádí, že se od lektora očekává láska a úcta k vlastní práci a ostatním, přírodě, umění. Podstatná je dle ní také schopnost reflexe, sebekritiky a empatie, zároveň ale také rezistence k negativním vlivům.

V souvislosti s potřebou rozvíjení kompetencí u lektora naráží autorka na pojem sebevýchovy/seberegulace. Protože vnímám sebevýchovu jako důležitý pojem pro výzkumnou část této práce, věnuji mu dále pozornost.

### **2.1.1 Sebevýchova jako součást profesní kompetence lektora**

Vališová definuje sebevýchovu jako prostředek pomáhající sebeaktualizaci a seberealizaci jedince. A zároveň, v případě lektorů, jako *„specifický příklad výchovy, kdy jedna a tatáž osoba je současně vychovatelem a vychovávaným“* (Vališová, 2009, s. 280). Sebevýchova jako taková dle ní předpokládá sebepoznání a tedy zároveň jistou psychosociální zralost vzdělavatele, stejně jako rozvoj potřebných mechanismů dovádějících k záměru a dosahování cílů. *„Chceme-li rozvíjet svou osobnost, musíme hodně spoléhat sami na sebe, na umění pracovat „na sobě“ i „se sebou“. Sebevýchova je vlastně celoživotním procesem utváření sebe samého“* (Vališová, 2009, s. 281).

V souvislosti s profesní přípravou a profesním rozvojem uvádí Řehulka (2006) sebevýchovu do souvislostí také s selfmanagementem. Odkazuje přitom na autory, kteří selfmanagment chápou jako činnost, která vede k schopnosti vést sebe sama k úspěchu v profesním životě, ale také k rozvoji osobnostnímu. Dále selfmanagment definuje jako *„řízení vlastního rozvoje, které je zaměřeno na sebepoznání, osobnostní růst, efektivní práce s lidmi a na péči o vlastní psychické zdraví“* (Řehulka, 2006, s. 2). Podobně jako předchozí autorka dále vysvětluje důležitost selfmanagementu na výroku, že není možné efektivně řídit (popřípadě vychovávat) druhé lidi, aniž bychom uměli efektivně řídit (vychovávat) sami sebe. V rámci své teorie provedl orientační výzkum mezi 158 učitelkami základních škol, které se dále vzdělávaly v postgraduálním studiu na vysoké škole. V této studii se dotazoval na odhadované potřeby v selfmanagmentu, přičemž výsledky rozdělil do 2 kategorií.

První z nich byla sebevýchova, (ve smyslu osobnostního rozvoje) a sebevzdělávání (ve smyslu kognitivního a informačního rozvoje). Z výsledků se ukázalo, že oblast sebevzdělávání vnímají respondentky jako důležitější, (celkově 78%) než oblast sebevýchovy (22%). Tento výsledek zdůvodňuje mimo jiné na obecné zkušenosti, že *„současná doba ukazuje spíše na nedostatky ve vzdělání než ve výchově“* (Řehulka, 2006, s. 3). Po dalším zkoumání oblastí, na které oblasti by mělo být sebevzdělávání zaměřeno, byly mezi třemi nejčastěji uvedenými oblastmi komunikace, sociální psychologie a psychologie obecně. Podobně byly u dané skupiny zjišťovány také oblasti cíle osobnostního rozvoje, mezi třemi nejvyskytovanějšími odpověďmi byla vyrovnanost, tělesné a duševní zdraví a zralost. V závěru této studie dochází k tvrzení, že relativně nejpodstatnější úkoly do budoucna se nachází v oblasti osobnostního rozvoje učitelů, a že zmíněné oblasti se dají dobře obsáhnout v rámci dalšího vzdělávání.

## 2.2 Postavení lektora dalšího vzdělávání v České republice

Jak již bylo vymezeno v předchozí kapitole, lektora můžeme obecně chápat jako vzdělavatele dospělých. V případě lektora dalšího vzdělávání se jedná především o oblasti neformálního vzdělávání. Můžeme se zde setkat například s označeními jako tutor, kouč, mentor, instruktor, odborný školitel, trenér apod (Balcarová, 2014).

Určení kvalifikačních požadavků na lektory dalšího vzdělávání bohužel není v České republice dost jednoznačné. Balcarová (2014) dokonce uvádí, že lektorem se může v České republice prohlásit kdokoliv. *„Jedná se o živnost v rámci Živnostenského zákona, neexistuje žádný přímý obor přípravy ve formálním vzdělávacím systému.(...) Činnost lektora je vymezena pouze smluvním vztahem mezi vzdělávací organizací a lektorem“* (Balcarová, 2014, s. 147).

Dále uvádí, že tento vztah je určen na základě nabídky a poptávky a dále dle volného výběru a finančního ocenění dohodou. Autorka v této souvislosti poukazuje také na problém posledních let, kdy jsou některé vzdělávací instituce financovány jinými zdroji než samotným účastníkem vzdělávání, a dále na vzdělávací instituce, které dávají namísto odbornosti a schopností lektora přednost jeho ceně. To vše se samozřejmě projevuje i na kvalitě vzdělávání. V této souvislosti narážíme také na nevýhodné postavení samotných lektorů: *„V podnikové (firemní) praxi je činnost lektora buď interního, nebo externího charakteru. Častější případ představuje druhá možnost, protože většina malých a středních firem, zejména z finančních důvodů, nedisponuje tímto odborníkem jakožto přímým zaměstnancem“* (Veteška, 2016, s. 183).

Indikátorem vzdělávací instituce, které na výsledku a kvalitě vzdělávání záleží, může být dle Balcarové například certifikace pracoviště a vzdělávacích programů. Dále uvádí, že pro tyto účely existuje mnoho resortních akreditačních systémů, bohužel jejich hodnoty ale znovu naráží na problém *„nejednotnosti při definování požadavků na kvalitu vzdělávací instituce (a lektorů pro daný obor)“* (Balcarová, 2014, s. 149).

Zaměříme-li se na požadavky týkající se kompetenčního profilu, odborné dovednosti lektora dalšího vzdělávání jsou v databázi povolání spravované Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR (2017) definovány v těchto oblastech:

- Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplívajících kompetencí
- Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby pomůcek a metod výuky
- Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí
- Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu
- Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek
- Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou
- Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu

Co se týče požadovaných teoretických znalostí pro výkon povolání lektora dalšího vzdělávání, jedná se obvykle o tyto oblasti:

- Andragogika
- Didaktika a didaktická technika
- Psychologie pro vzdělávání dospělých
- Hodnocení, testování a měření ve vzdělávání
- Metody a postupy lektorství v odborných kurzech
- Výuka odborných disciplín

### 3 Tanec

V poslední kapitole teoretické části této práce se pokusím přiblížit koncept tance, jakožto pohybu a umění. Není bohužel v možnostech této práce obsáhnout všechny jeho důležité aspekty, proto se blíže zaměřím alespoň na jeho význam v sociálním a vzdělávacím kontextu.

#### 3.1 Tanec- jeho specifika a hodnoty

Slovo tanec lze dle Blažíčkové (2004) vnímat jako *„pohybové vyjádření přehodnocených citových stavů. (...) Tanec nelze oddělit od života, protože ze života pramení. Jeho základní látkou je citová hodnota, nikoliv smutek, je uměním, které vyjadřuje citové hodnoty pohybem“* (Blažíčková, 2004, s. 6).

Pro postupy současného tanečního vzdělávání vnímá autorka jako jediné možné východisko mít na vědomí neoddelitelnost vztahů mezi intelektuální, emocionální a fyzickou stránkou člověka. Toto pojetí vnímá současně jako východzí pro pojetí tance jakožto výchovné metody, jedná se o cestu *„jak se stát vnímavějším k hodnotám okolo sebe, nejen v umění, ale i v přírodě a mezilidských vztazích“* (Blažíčková, 2004, s. 7).

Tanec má dále, jakožto umělecká disciplína pomoci s uspořádáním, vyjádřením a sdělením vlastního názoru. Dále pomáhá mimo jiné k aktivizaci fyzických i psychických sil, které pomáhají se scelováním osobnosti a lepšímu sebepoznání. Má umožnit vnímat a všimnout si zážitků, které pohybuje tělo vyvolává, tato kinetická citlivost je pak prostředkem ke kritickému myšlení. Nedostatek pohybové výchovy a pohybu jako takového pak dle Blažíčkové (2004) vede k tomu, že jedinec není schopen *„dostatečně vyvolávat a spojovat intelektuální a citové podněty s fyzickými a tím porozumět sám sobě“* (Blažíčková, 2004, s. 8).

#### 3.2 Taneční výchova

Jak bylo již řečeno, tanec si své místo ve výchově zaslouhuje i proto, že umožňuje rozvíjet tvůrčí schopnosti žáků, prověřovat jejich osobnost a plně si

uvědomovat významné zážitky. Autorka dále představuje stanovisko, že pro kvality, které taneční výchova nabízí, je žádoucí hledat prostředky, jakými ji zařadit do vzdělávání. Pokud by měli děti možnost poznat tanec například prostřednictvím školy, tanec by z tohoto hlediska získal také značnou sociální hodnotu (Blažíčková, 2004).

Čaplová (2014) pak v kontextu aplikování hudebně-pohybových aktivit na vysokých školách uvádí, že úspěšnost této činnosti závisí do značné míry na pedagogických kvalitách učitelů, spolu s jejich odborným vzděláním a tvořivostí. Jako další rozhodující faktory, které rozhodují o úspěšnosti hudebně-pohybových aktivit, uvádí autorka vztah mezi učitelem a studenty a také atmosféru v dané jednotce tělesné výchovy. Pedagog by měl dle ní být schopen využít možností, které mu mezipředmětové vztahy nabízí a tím podporovat celkový růst osobnostních předpokladů u studentů (Čaplová, 2014).

### **3.3 Tanec v rámci skupiny**

Podstatu tance můžeme chápat také v prostředí skupiny. Zde může sloužit mimo jiné například jako komunikační prostředek. Toto pojetí se mimo oblasti zájmové činnosti dá nalézt také v rámci tanečně-pohybové terapie. Tyto taneční a pohybové aktivity mohou například fungovat jako metody pro diagnózu či další terapeutické intervence, nebo jako preventivní prostředky, které podporují zdraví jeho účastníků (Blažíčková, 2004). Tuto myšlenku, která popisuje podstatu pohybu jakožto prostředku tance a komunikace, pro mě nejlépe vystihuje Espenak: *„Pojem tanec můžeme vztáhnout na celou konstelaci tělesného vyjádření. Pokud pohyb, gesto či póza představují komunikaci jednotlivce se sebou samým, s vedoucím skupiny nebo se skupinou, pak je takový pohyb tancem“* (Payneová, 1999, s. 35 cit. dle: Espenak, 1981). V tomto smyslu se tanečně-pohybové terapie nezabývají pohybem funkčním, který se provádí při specifické taneční technice, ale pohybem v expresivní formě. Tedy například



náš postoj těla, výraz obličeje, stisk ruky či další pohyby, s kterými při sociální komunikaci setkáváme, mohou a zpravidla mají s kreativním tancem hodně společného (Payneová, 1999).

Kreativní tanec a pohybové procesy mají tak význam pro vyrovnávání se s životními změnami. Při vyrovnávání se se situacemi totiž často používáme pohybové vzorce, v kterých jsme již ustrnuli a které jsou pro nás už jen naučenou reakcí. Zapojením kreativního pohybu lze získat nový nástroj, jak se se změnami vyrovnávat. Pohybové procesy mohou dále představovat a reflektovat skupinou jako takovou – rozmístění v prostoru například ukazuje, jaký vztah k sobě účastníci navzájem mají a jaký vztah mají k lektorovi (Payneová, 1999).

Pro ty, kdo tanec používají jako prostředek rozvoje je tedy důležité uvědomění si vlastních pohybových návyků, preferencí a nejen v kontextu pohybově-taneční terapie také psychosomatických stavů. *„Změna v přístupu, v sebepojetí a seberechopení a růst směrem k plnému potenciálu mohou nastat jedině tehdy, když s emocionální i fyzickou stránkou pracujeme současně“* (Payneová, 1999, s. 39).

### **3.4 Tanec jako zájmová a relaxační aktivita**

Tanec má, tak jako ostatní umělecké disciplíny v České republice také neprofesionální základnu a poměrně široké pole působnosti. Jedná se o aktivitu, která má mnoho odvětví, stylů i žánrů. *„Prostředí, z tradice příznivě nakloněné zájmové činnosti v jakémkoliv věku člověka, nechává tanci širokou možnost působení“* (Návratová, 2010, s. 185). Tancem jakožto zájmovou činností se zabývají již děti v předškolním věku, často v základních uměleckých školách, soukromých školách či centrech volného času. Mezi oblíbené taneční styly patří například orientální tance, latinsko-americké tance, balet či parketové tance. S rozvojem podnikání po

roce 1989 a celosvětovým zájmem o tanec došlo také v České republice k velkému tanečnímu vzestupu. Z důvodu soukromého podnikání je tedy u mimoškolní taneční oblast těžce zaznamenanatelná, protože se profiluje na základě tržních pravidel (Návratová, 2010).

### 3.5 Celoživotní vzdělávání a tanec

V závěru této kapitoly bych ráda navázala zpět na kapitolu první a pomyslně tak uzavřela teoretickou část této práce.

Jak zmiňuje Návratová (2010), celoživotní vzdělávání má svůj klíčový význam také u tanečních interpretů, přičemž není výjimkou, že taneční interpreti působí ve volném čase souběžně také jako lektoři v různých tanečních studiích. Protože se tanec z hlediska technik neustále vyvíjí, je potřeba, aby s touto dynamikou drželi krok také profesionální tanečníci.

V České republice se v současnosti rozvíjí možnosti a nabídka workshopů, seminářů zaměřujících se na různé techniky, žánry a úrovně. Pro členy baletních souborů se konkrétně organizují taneční workshopy v průběhu sezony, závěrem jsou například letní mistrovské kurzy při Národním divadle v Praze, či nově Národním divadle v Ostravě. Tanečníci v oblasti současného tance si pak vyhledávají kurzy workshopy v České republice a také zahraničí, přičemž u posledního typu „*studia mohou nově žádat o stipendium na MK ČR. Otevřené a levné kurzy organizují konzervatoře i taneční katedra HAMU. Vzdělávání profesionálů se stalo i předmětem činnosti různých neziskových organizací a soukromých subjektů (občanská sdružení Se.S.Ta, Alt @rt, Pro Art, s.r.o., Taneční centrum Praha, Dance Perfect aj.)*“ (Návratová, 2010, s. 200).

Autorka dále zmiňuje jeden ze současných problémů týkající se nových kvalifikačních požadavků pro učitele působících na základních uměleckých školách. Podle nového školského zákona z roku 2014 pro ně platí, že podmínkou pro vykonávání praxe je vysokoškolské či vyšší

odborné vzdělání, přičemž toto vzdělání si lze doplnit pouze skrze pedagogické minimum. Návrátová (2010) toto vzhledem k mnohdy letité praxi pedagogů vnímá jako nedůstojnou formalitu a vytýká, že pro tuto situaci neexistují žádné alternativní modely. Zároveň ale zmiňuje nedostatky taneční pedagogiky v tanečních studiích, kde je profese „*coby podnikatelská aktivita zbavena povinnosti jakékoli odborné certifikace a je podle živnostenského zákona živností volnou.*“ (Návrátová, 2010, s. 201). Tato skutečnost je odbornou taneční komunitou považována za zásadní legislativní problém, protože nekvalifikovaní lektoři mohou mít obzvláště u dětí nepříznivý vliv na jejich vývoj, či dokonce způsobit škody na zdraví.

Závěrem autorka (Návrátová, 2010) uvádí, že hledání řešení problému celoživotního vzdělávání v taneční oblasti se stalo společným tématem a snahou profesních organizací, jmenuje například Taneční sdružení ČR, Vize tance o.s., či nově vzniklé sdružení Choreditae.

## 4 Metodologie

V této kapitole se popíši metodologii výzkumu této práce. Představím nejprve cíle výzkumu, výzkumnou strategii, výzkumnou metodu, jakými způsoby probíhal sběr dat, etická kritéria výzkumu a konečně krátce představím výzkumný soubor.

### 4.1 Určení výzkumného cíle a stanovení výzkumných otázek

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaké jsou v současné době možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti a jaký význam má toto vzdělávání pro samotné taneční lektory. Dílčím cílem je zjistit, co lektory tance k dalšímu vzdělávání motivuje.

Výzkumné otázky jsem sestavila tak, aby byly s tímto cílem a výzkumným problémem v souladu. Dále bylo zapotřebí, aby otázky splnily jejich další funkci a to poskytnutí a ukázání cesty, jak výzkum vést. Díky tomu dochází ke konkretizaci výzkumného problému (Švaříček & Šedová, 2014). Výzkumné otázky jsem tedy formulovala takto:

- Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti?
- Jaká je zkušenost lektorů tance s dalším vzděláváním?
- Jaký význam má další taneční vzdělávání pro samotné lektory?
- Co taneční lektory motivovalo k dalšímu vzdělávání?

Od povahy cíle této práce se odvíjí také volba výzkumné strategie.

### 4.2 Kvalitativní výzkum

Protože je vzhledem k povaze cíle potřeba dostat se k hlubším datům, zvolila jsem jako výzkumnou strategii kvalitativní výzkum, jehož výhodou je mimo jiné *„získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky. Kvalitativní výzkum poskytuje podrobné informace, proč se daný fenomén objevil“* (Hendl, 2003, s. 53).

Hendl dále uvádí, že pro kvalitativní výzkum jako takový neexistuje žádné jednotné vymezení a stejně tak jediný obecně uznávaný a univerzální způsob, jak ho provádět. S tím souhlasí také Švaříček a Šedřová (2014), kteří dodávají, že různorodost definic spočívá v tom, že každá zdůrazňuje jiné znaky kvalitativního výzkumu. Některé definice si tak zakládají například na metodě sběru dat, metodě usuzování, způsobu analýzy či na typu dat. Vyvozují dále definici, která se snaží o zohlednění všech podstatných charakteristik kvalitativního výzkumu. Podle této definice je kvalitativní výzkum procesem, který jevy a problémy zkoumá v autentickém prostředí. Cílem je získat komplexní obraz, který je založen „na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček & Šedřová, 2014).

### **4.3 Fenomenologická analýza**

Jelikož se ve svém výzkumu budu blíže zabírat zkušeností a vlastním významem vzdělávání u lektorů tance, jako výzkumnou metodu této práce jsem se rozhodla zvolit fenomenologickou analýzu.

Jako hlavní cíl si tato metoda klade popsat a analyzovat prožitou zkušenost s konkrétním fenoménem, kterou má buď jedinec, nebo skupina. Stanoviska této metody vychází z filozofické fenomenologie (Hendl, 2005). Tato metoda tedy mimo jiné umožňuje detailní prozkoumání procesu, kdy si jedinec utváří význam svojí vlastní zkušenosti, a to následně pomáhá k porozumění dané události, či procesu (fenoménu) (Kostínková & Čermák, 2013).

Přístup interpretativní fenomenologické analýzy (dále jen IPA) se rozvíjí od 90. let 20. století, kdy byla metoda vyvinuta původně jako psychologický kvalitativní přístup k datům Jonathanem A. Smithem.

Podnětem pro vznik této metody byla potřeba fenomenologického přístupu, který by umožnil výzkum subjektivních zkušeností i pro ty, kdo nemají příliš hlubokou znalost filozofie. Na rozdíl od jiných kvalitativních metod je v průběhu výzkumného procesu IPA ponecháno také více prostoru pro kreativitu a svobodu (Kostínková & Čermák, 2013).

Teoretická pozice IPA je zakotvena ve třech pilířích, konkrétně to jsou fenomenologie, hermeneutika a idiografický přístup, přičemž:

- Fenomenologický zdroj se projevuje v hledání individuálních zkušeností, prozkoumáváním toho, jakým způsobem zažívají konkrétní jedinci či skupiny svět v konkrétním čase a kontextu. Žitá zkušenost je zde klíčovým pojmem, a to jak od participantů výzkumu, tak také u výzkumníka samotného. Zkušenost výzkumníka s danou problematikou je klíčová i pro to, aby mohl formulovat, jaký má daná zkušenost význam pro účastníky výzkumu. Zároveň je fenomenologická reflexivita vhodným nástrojem proto, aby si výzkumník zvědomil svoji roli interpreta. V tomto analytickém procesu tedy není možné dosáhnout čistého popisu zkušenosti, jedná se vždy o výsledek toho, co mezi sebou sdílí výzkumník a participant. Závěry z analýzy jsou tedy nutně subjektivní (Kostínková & Čermák, 2013).
- Hermeneutika či hermeneutický kruh je procesem, kdy se výzkumník snaží porozumět respondentovu porozumění, k čemuž ale musí použít kritické komentáře. Toto porozumění musí být podloženo a zakotveno pomocí přímé citace respondentů. Čtenář má tedy k dispozici výzkumníkův způsob přemýšlení o tématu, který si může zároveň ověřit (Kostínková & Čermák, 2013). „*Účastníci se snaží přiblížit smysl jejich světa, výzkumník se snaží přiblížit smysl světa*“

*účastníků, kteří se snaží přiblížit smysl jejich světa“*  
(Smith & Shinebourne, 2012, s. 53).

- Idiografický přístup je v rámci IPA založený na tom, že zkoumáme konkrétní jedince, kteří zažili specifickou událost či situaci. V rámci analýzy začínáme tedy tím, že se snažíme o detailní porozumění jednoho případu a teprve potom přecházíme k analýze dalších (Kostínková & Čermák, 2013).

#### **4.4 Zdroj dat**

Jako zdroj dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který jednou z nejčastěji používaných metod sběru dat pro IPA. Tato metoda *„umožňuje výzkumníkovi a účastníkovi výzkumu zapojit se do dialogu, při kterém jsou počáteční otázky upraveny na základě odpovědí účastníků a výzkumník je schopen zkoumat zajímavé a důležité oblasti, které vyvstávají“* (Smith & Shinebourne, 2012, s. 57).

Lze ho také označit za jeden z typů hloubkového rozhovoru. V průběhu rozhovoru se tedy vychází z předem připravené struktury otázek a témat (Švaříček & Šedová, 2014). Struktura pro tento výzkum je k dispozici v příloze č. 2. Respondentům byl tedy poskytnut prostor pro odpovědi, v několika případech jsem je ale dále požadovala o upřesnění či další vysvětlení (Maněnová & Skutil, 2012).

Součástí tohoto procesu bylo nahrávání zvukového záznamu na nahrávací zařízení a následný přepis všech rozhovorů. Délka rozhovorů byla v průměru přibližně 30 minut, delší z nich trvaly krátce přes hodinu.

#### **4.5 Etická kritéria výzkumu**

Pro tento výzkum byla dodržována etická kritéria, která spočívala především v zaručené ochraně důvěrnosti a anonymity osobních dat v souladu se zásadami GDPR. Tuto a další podstatné informace obsahuje formulář

informovaného souhlasu s účastí na výzkumu (k dispozici v příloze č. 1), který jsem po potvrzení účasti poslala skrze soukromou zprávu všem účastníkům výzkumu. Účastníci výzkumu byli rovněž dopředu informováni o cíli a názvu výzkumu a dále o skutečnosti, že po dobu setkání bude rozhovor nahráván na zvukový záznamník.

#### **4.6 Výzkumný soubor**

Vzhledem k povaze IPA studií se obvykle pracuje s nižším počtem respondentů. Pro studentské diplomové práce se obvykle doporučuje vzorek o 3-6 respondentech (Kostínková & Čermák, 2013). Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem 6 respondentů, jednalo se konkrétně o 4 ženy a 2 muže.

Protože je téma výzkumu natolik úzké, že samo o sobě již vymezuje konkrétní respondenty (Kostínková & Černák, 2013), rozhodla jsem se za jediné kritérium výběru vzorku určit plnoletost respondentů a alespoň roční praxi v profesi lektora tance u věkové kategorie 18 a více let. Výzkumný soubor této práce tedy tvoří lektoři tance z různých tanečních studií, center, či klubů.

#### **4.7 Technika získání výběrového souboru**

Sběr dat jsem původně zvažovala uskutečnit v jednom tanečním zařízení, jelikož jsem se ale obávala výskytu homogenních odpovědí, zvolila jsem nakonec jako techniku získání výběrového souboru metodu sněhové koule. Hlavním cílem této metody je *„směřovat k dosažení co možná nejrozmanitějšího a nejreprezentativnějšího výběrového souboru uplatněním výběrových postupů určených k omezení výběrového a nominačního zkreslení (bias)“* (Miovský, 2003, s. 19).

Samotný princip této metody spočívá v tom, že s jedním či více jedinci, o kterých víme, že splňují daná kritéria, provedeme interview. Poté jsou tito respondenti požádáni o nominaci další osoby, kterou znají a o které ví, že daná kritéria splňuje také. Jsou rovněž požádáni o zprostředkování kontaktu s ní.



S těmito novými kontakty se pak celý proces opakuje a dochází tak k rozrůstání výběrového souboru (Miovský, 2003).

Pro výchozí (nultou) fázi výběru jsem oslovila 2 lektorky, s kterými jsem se seznámila krátce před podzimní vlnou epidemie, tedy v době, kdy byla taneční studia ještě otevřená. Jsem si vědoma toho, že tato známost mezi výzkumníci a respondentem může být pro výzkum limitující, nicméně se domnívám, že vzhledem ke krátkému trvání této známosti nezasáhly výpovědi těchto dvou respondentek do vnitřní validity výzkumu.

#### **4.8 Sběr dat**

Všichni účastníci tohoto výzkumu byli osloveni přes sociální síť Facebook, po předchozí domluvě s respondentem, který mi na ně poskytl kontakt. Vzhledem k přetrvávající pandemii virové choroby covid-19 možnost osobního setkání nebyla možná. Respondenty jsem tedy požádala o virtuální setkání. Pro tento účel jsem jednotně zvolila službu Google meet.

Abych zabránila případnému diskomfortu respondentů vzhledem k této neobvyklé podobě rozhovoru, nabídla jsem jim možnost nemít po dobu setkání zapnutou kameru, čehož někteří využili.

## 5 Analýza a interpretace dat

V této kapitole nejprve předložím konkrétní fáze interpretativní fenomenologické analýzy. Dále představím výsledky analýzy seřazené do tematických okruhů a podtémat, která vznikla na základě získaných dat z rozhovorů. Tyto výsledky podložím úryvky z rozhovorů. Na závěr provedu shrnutí výsledků analýzy a zodpovím na výzkumné otázky.

### 5.1 Postup analýzy

V analytické části jsem postupovala podle postupu, který ve své knize Kvalitativní analýza textu: čtyři přístupy doporučují Kostínková a Čermák (2013). Jedná se o následující kroky:

1. **Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu**- Jedná se o pomyslnou nultou fázi analytického procesu. Jak je již zmíněno v charakteristikách výzkumné metody IPA, aby výzkumník byl schopný pracovat ve fenomenologické perspektivě a byl transparentní v průběhu celého výzkumného procesu, je potřeba aby zaznamenal reflexi vlastní zkušenosti s tématem výzkumu.

#### **Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu**

Tanci jako takovému se na amatérské úrovni s přestávkami věnuji přibližně 13 let. Za tuto dobu jsem vystřídala mnoho tanečních stylů a spolu s tím se setkala také s odlišnými přístupy lektorů, kteří mě vedli.

Mnoho z nich mě značně ovlivnilo a zážitky z jejich lekcí jsou mimo jiné důvodem, proč se tanci věnuji dodnes s upřímným zájmem a láskou. U těchto pro mě důležitých osob jsem si nemohla nevšimnout velkého důrazu na nikdy nekončící rozvoj v jejich profesi a řemesle. Přestože tento dojem nemohu srovnat s mnoha jinými zájmovými činnostmi, které jsem dříve dělala, vzdělávání se mi v oblasti tance jevílo jako stěžejní součást praxe. To později sloužilo jako motivace pro psaní této práce - chtěla jsem porozumět a zjistit, jaký význam dalšímu vzdělávání přisuzují samotní lektoři tance, jakou

zkušenost s ním v praxi mají, popřípadě, co je k dalšímu vzdělávání a působení v profesi lektora motivuje.

Jsem si vědoma toho, že mé předešlé zkušenosti z lekcí, které jsem já sama považovala za obohacující a přínosné mohou mít vliv na to, jak tuto problematiku vnímám a spolu s tím se mohou projevit na interpretaci, která je součástí výzkumníkovy práce.

2. **Čtení a opakované čtení**- Účelem tohoto kroku je zvýšit výzkumníkovu pozornost na konkrétní případ respondenta. V ideálním případě má výzkumník rozvíjet insider's perspective a pokusit se o to, vnímat svět očima respondenta. Tento krok jsem aplikovala u všech respondentů.
3. **Počáteční poznámky a komentáře** – Tento krok je nejdetailnější částí celé analýzy, výzkumník musí být otevřený vůči datům a tedy dopředu nezavrhovat žádné části materiálu. Je nezbytná pozornost i vůči tomu, co se nám jeví jako marginální data, protože i to může být aspektem zkoumaného fenoménu. Pro navození intimnějšího sepětí výzkumníka s respondentem a potažmo celým výzkumem autoři doporučují ruční přepis poznámek. Tento způsob zaznamenávání poznámek jsem tedy zvolila i já.

Autoři dále považují za užitečné rozdělit komentáře do 3 typů:

- Deskriptivní – zaměřují se na obsah odpovědí, strukturu myšlenek a zkušeností, které utvářejí svět respondenta.
- Lingvistické – zaměřují se na specifický jazyk respondenta, včetně metafor, které užívá.
- Konceptuální - tyto komentáře jsou často interpretativní, mohou to být například otázky, které výzkumníka při čtení textu napadají. Tyto interpretace musí být ale podloženy citacemi.

Jak bylo dále doporučeno, před vytvářením poznámek jsem v textu nejprve podtrhávala části, které se mi jevily jako významné. Poznámky jsem poté zaznamenávala do pravé části textu přepsaného rozhovoru, případné komentáře na levou stranu textu.

**Tabulka č. 1 Ukázka počátečních komentářů a kódování**

<p><i>„to jsem začla třeba jako víc uvažovat o tom tanci, a víc si uvědomovat třeba že prostě, tomhle mi nejde, nemám k tomu tělo, hlavu. Nevím prostě, každému funguje něco. Někdo si zapamatuje pohyb, když ho vidí jednou, druhý si ho nezapamatuje ani podesátý. Takže, víc si uvědomuju třeba tyhlety individuální odlišnosti. A to se potom samozřejmě promítá i do osobního života, žejo. Takže určitě, tyhlecty prostě jako ctnosti a tak. Pedagog nebo lektor hrozně působí na lidi, žejo. Takže to potom prostě převedeš, jak bys ty chtěl působit na ty svoje studenty a tak. Je to...hm, zajímavý. Určitě víc uvažuju o věcech. Ne jen, že se někde učím něco nápodobou a nezajímá mě, proč. Víc jako uvažuju o tom významu a důvodu, proč ty věci dělám, proč mě tohle baví, proč se to učím, proč tohle dělat nechci a tak.“</i></p>	<p>uvědomění si pohybu, vlastních možností, schopností</p> <p>uvědomění si individuálních odlišností</p> <p>vědomá činnost</p> <p>uvažování o vlastním významu, záměru, smyslu činnosti</p>
--	---

4. **Rozvíjení vznikajících témat** – V této fázi se redukuje objem dat a poznámek výzkumníka čehož se dosahuje prostřednictvím formulování nově vznikajících témat. Cílem tohoto kroku zatím nebylo utvářet definitivní výrazy, ale zachytit podstatné kvality respondentovy zkušenosti. Opět jsem se zde řídila radou autorů a nově

vznikající témata zaznamenávala na druhou stranu textu než tu, na které byly počáteční poznámky.

5. **Hledání souvislostí napříč tématy** – V této fázi se mapuje propojení vzniklých témat. Protože není nutné ani možná zcela obsáhnout všechna témata, vyloučila jsem v této fázi například ta, která se nevztahovala k výzkumným otázkám. Dalším kritériem pro výběr finálních témat do výsledků výzkumu bylo mimo jejich četnost a bohatost také například to, nakolik jsou schopné osvětlovat danou zkušenost. Výsledkem tohoto kroku mi tedy postupně vznikala tabulka č. 2, (zobrazena v další kapitole) obsahující hlavní tematické okruhy se seznamem podtémat zvolených podle vybraného interpretačního klíče.
6. **Analýza dalšího případu** – V tomto kroku jsem opakovala fáze 1-4.
7. **Hledání vzorců napříč případy** – Tento poslední krok je momentem, kdy dochází k analytickému propojení. Snažila jsem se zde o nalezení souvislostí mezi jednotlivými zkušenostmi, hledat nejzásadnější témata či se v jednom případě snažit hledat vysvětlení pro druhý. V celkovém kontextu pak bylo nutné některá témata přejmenovat či znovu přezkoumat.

## 5.2 Výsledky

Na základě dat získaných z rozhovorů s respondenty vyplynuly 3 hlavní tematické okruhy dělící se do dalších podtémat. Tato tabulka slouží pro větší přehlednost, nyní se již budu věnovat jednotlivým částem a jejich interpretacím.

Tabulka č. 2 - Výsledky

Tematické okruhy	Podtéma
<b>Znaky dalšího vzdělávání v tanci</b>	Zdroje dalšího vzdělávání
	Potřeba sebevzdělávání
<b>Význam dalšího vzdělávání lektorů v taneční oblasti</b>	Inovace v tanci (metody, techniky, informace)
	Odborná znalost jako součást komplexního přístupu v tanci (tělo, fyziologie)
	Potřeba vlastního rozvoje, inspirace
<b>Vliv dalšího vzdělávání</b>	Interpersonální kompetence
	Tanec jako součást životního stylu

### 5.2.1 Současné možnosti dalšího vzdělávání v tanci

Z výpovědí respondentů vyplynul tematický okruh, který mapuje zkušenosti respondentů s možnostmi dalšího vzdělávání v současnosti. Na základě poskytnutých dat respondentů se tematický okruh dále dělí na podtémata týkající se zdrojů dalšího vzdělávání v současnosti a důrazu na sebevzdělávání.

#### Zdroje dalšího vzdělávání

Mezi respondenty se objevovala společná zkušenost s programy zabývajícími se dalším vzděláváním, i když ve velmi individuální rovině. Někteří respondenti (Respondentka 1, Respondentka 2, Respondent 4, Respondent 5) zmínili zkušenost s konkrétními programy pro vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci celoživotního vzdělávání na HAMU či ve vzdělávacích kurzech Českého svazu tanečního sportu.

*„Na HAMU (Hudební a taneční akademie muzických umění v Praze) je taky další vzdělávání pedagogických pracovníků. To je vlastně taková nadstavba, kterou si člověk*

*může udělat, ale nedostává tím osvědčení, že může učit na konzervatořích a tak. Ale přesně jak jsem na začátku říkala, je to prostě další forma vzdělávání, že se ten člověk o tom oboru chce více dozvědět, mít k němu více profesionální přístup“*

*„Ten název je DVPP. Myslím, že tam je za to i nějaký titul, jo, že my za to titul nemáme, že je to spíše jen jako doplňující vzdělání, celoživotní vzdělávání pedagogických pracovníků. To určitě doporučuju, je to super.“*

Respondentka 2 a Respondent 4 popsali zkušenost s povinným vzděláváním lektorů a pedagogů v organizaci, kde pracují. *„Tak kongres třeba, pokud si vezmu kongres našeho svazu, tak za prvé je povinný jednou za dva roky, aby se obnovovala licence a trenéři mohli učit, když složí úspěšně porotcovský test. „Tam jde hlavně o to, že ten kongres pořádá Český svaz tanečního sportu, to je náš hlavní orgán.“*

*„Třeba český svaz (Český svaz tanečního sportu), když vezmu standard a latinu, tak ten dělá pravidelně kvalifikační studium pro trenéry a porotce, ono je to teda hlavně trenérské, než porotcovské.“*

Mezi respondenty (Respondentka 1, Respondentka 3, Respondentka 6) se dále objevovala zkušenost s tím, že kurzy, na kterých se sami vzdělávají, nejsou primárně koncipovány jako kurzy pro lektory, ale pro veřejnost. *„Bývají takhle jako workshopy s nějakýma téma zahraničníma lektorama, co přijedou, ale stejně je to vždycky brané jakoby workshop pro veřejnost.“*

*„A potom jsou určitě i nějaké jakoby kurzy, jakoby jednotlivé, třeba víkendové. Vím, že někteří naši lektori jezdí na takové dance-dance víkendy, kde se učí i třeba správné stravování, nebo nějaké... rehabilitace jakoby úplně ne, ale třeba protahování, stretching a tak...“*

*„Pro studenty na HAMU je možnost si myslím zakoupit workshopy, které tam probíhají. Pro studenty je to zadarmo a pro veřejnost za nějaký poplatek. Pak je například SE.S.TA – Centrum choreografického rozvoje, ty taky pořádají workshopy, které se zaměřují spíš na choreografii ale pedagogické workshopy taky.“*

*„Jezdím hodně do Prahy, všechny přátele mám v Praze, takže jezdím tam a tam vždycky jedu na jednu hodinu nějaké osobnosti třeba. A to je jako hodně super. Protože, když bych třeba k tomu člověka chodila každý týden tak za chvíli už ten jeho pohybový slovník mám a je to jako, na jedno brdo. Ale když tam jedu jednou za čas, tak vždycky jsem úplně vedle z toho, jak je to super (smích).“*

*„A co se týká těch letních škol, tak ty jsou prostě nejlepší, nějaký týdenní tábor třeba, tam se člověk naučí jako nejvíce. Byla jsem třeba na Tanci bez hranic a to bylo strašně super.“*

*„Pořádají se i kempy po světě, co jsme jezdili, takže v podstatě všude.“*

Několik z respondentů hovořilo o významu online vzdělávání (Respondentka 1, Respondent 4). Je možné, že na tuto skutečnost má do značné míry vliv současné situace (přetrvávající pandemie COVID-19). *„Spousta zahraničních lektorů se rozhodlo, že budou dělat online classes nebo nějaký intenzivní programy a tak. Je to samozřejmě horší v tom, že je doma omezený prostor ale zase se můžeš dostat k někomu, kdo je prostě daleko a v normálním režimu bys za ním nemohl dojet.“*

*„Teď, když byl ten online kvůli koruně, tak byly hlavně videa různých modelových sestav do každého tance. Že to nebylo o něčem novém, ale jenom se jako ukazovalo, jaké vazby jsou v tanci pěkné a tak. Takže to byla taková zpráva z toho vedení pro ty, z těch nižších vrstev toho vedení (smích). Těm lektorům a porotcům.“*

Nicméně, mnoho z respondentů (Respondentka 2, Respondentka 3) uvedlo zkušenost se sebevzděláváním z internetu i mimo kontext této situace. *„Já jsem si třeba dělala kurz tejpování, abych měla právě rozšířené ty znalosti dál. A tadyty kurzy se dají samozřejmě najít kdekoli různě na internetu nebo přes nějaké doporučení a tak.“*

*„A potom je to už asi na každém. Jakože spousta světových tanečnicků vyhazuje ještě i svá videa nebo nějaké rozhovory...“*



*„Když jsou jiné styly, tak ty se dají docela i online určitě chytnout, pokud nejsou nějak specificky technické. Když vezmu třeba latino styly jako salsa, bachata, merengue, tak ty se docela online dají, pokud už jste pohybově zdatní. Nebo swingové tance též, to taky pěkně jde. Myslím si osobně, že standard a latina online nejde, protože tam je tolik specifik jako popsaných, které musí nějak vypadat, že to není uchopitelné přes ten počítač.“*

Respondentka 6 se dotkla zkušenosti s nedostatečnou nabídkou dalšího vzdělávání v některých tanečních stylech. Výpověď této respondentky mi pomohla částečně objasnit velké rozmanitosti z předchozích výpovědí a zároveň zadala podnět do kapitoly věnující se diskuzi práce. *„Já si myslím, že co se týče takových těch, nechci říct neoficiálních stylů, ale prostě takových těch jako street dance, nebo já nevím třeba swing, různé latino tance a takhle, tak u nás to nemá vlastně žádnou jako koncepci, nemá to žádnou formu. Což třeba v zahraničí je, jo. U nás tady jediné, na čem se jako člověk může vzdělávat, co tak nějak má, tak je právě jakoby ten balet, moderní tanec, současný tanec na těch konzervatořích a na těch výškách, že tam opravdu jako ti pedagogové jsou dobří, jsou erudovaní, rozumí tomu, dokáží to předávat dál. Ale tady ty ostatní taneční styly, tak to u nás jako se těžce hledá, jo. Občas jsou nějaké třeba na ten street jsou nějaké ty kempy, přes prázdniny, v létě bývají. Ale přes rok, jako vůbec, mizivé množství, no.“*

### **Potřeba sebevzdělávání a vlastní iniciativy**

V souvislosti se současným stavem a možnostmi dalšího vzdělávání v tanci se mezi respondenty poměrně často poskytovaly odpovědi, které vypovídaly o tom, že další vzdělávání mezi lektory závisí na vlastní zodpovědnosti a iniciativě lektora. Sebevzdělávání či samostudium ve volném čase lektorů patří mezi časté formy toho, jak se respondenti dále vzdělávají.

Jeden z respondentů například popisuje zkušenost ze svého tanečního klubu, který další vzdělávání tanečních lektorů sám iniciuje: *„Takže už je potom na každém, jestli to najde nebo jestli je ochotný do toho dát ten čas. Nebo se prostě*

*vzdělává v každém klubu individuálně, kdo jak chce. Někdo studuje knihy techniky, někdo se dívá na videa, někdo si pouští furt dokola ty kongresy...(smích).“*

U dvou z respondentů (Respondentky 2 a Respondenta 4) je také v souvislosti s dalším vzděláváním zřejmý důraz na osobní zodpovědnost, kterou jako lektoři vnímají. Vzdělávají se mimo jiné nejspíše i pro vnitřní pocit jistoty toho, že lekce probíhají správně.

*„Ale třeba (smích), já jsem taková, jako docela zodpovědný člověk. Já jako nerada učím něco špatně. Takže si vždycky zjišťuju informace a chci si být jistá tím, že prostě učím jako ty věci správně.“*

*„Když to vztáhnu na výuku, tak jsem mnohem klidnější. Já to mám tak, že čím víc o tom tanci vím, tak tím jsem před lidmi klidnější.“*

## **5.2.2 Význam dalšího vzdělávání lektorů v taneční oblasti**

Z rozhovorů dále vyplynul tematický okruh věnující se významům dalšího vzdělávání ať již pro lektory samotné či pro obor tance jako takový. Výpovědi k tomuto tématu se vyskytovaly u všech respondentů a u 5 z nich byla data natolik bohatá, že utvořila další podtémata a to konkrétně, téma inovací, odborných znalostí a osobní potřeby/důvody pro vzdělávání.

### **Inovace metod a technik**

S tímto podtématem se pojí především zkušenost respondentů s tím, že informace v taneční oblasti se neustále mění a potřeba je odměňovat je tedy klíčová, z mnoha důvodů. Někteří z respondentů (Respondentka 2, Respondentka 6) dokonce zažily to, že veškeré znalosti, které se naučily, se změnily natolik, že je nebylo možné nadále aplikovat do výuky.

*„Protože ty informace které se dozví jenom z toho, když sám tančil a měl třeba nějaké ty lekce a tak, tak podle mě ty informace jako zastarávají časem. (...) Jako u nás je to*

*hodně vidět i tím, že to co jsem se třeba učila já na začátku, už teďka je všechno špatně skoro.“*

*„Ty taneční techniky se neustále jako vyvíjí, přechází v něco nového, jo, vznikají nové nebo i ty staré se upravují. To, co platilo před deseti lety, tak teď třeba už jako vůbec neplatí, nebo to platí v nějaké úplně jiné rovině.“*

Respondenti (Respondentka 6 a Respondentka 2) si dále s touto proměnou vzdělávacího obsahu ve výuce lektorů tance spojují také změny v metodice hodin a technice tance:

*„Já se snažím rozvíjet svoje vědomosti, které už mám, jak jakoby individuálníma lekcema, sama jako pořád aktivně trénovat, se snažím. Takže získávám pořád ty nové informace, které se jakoby, inovují, dalo by se říct. Plus teda, my máme školení i k tomu, jak vést nebo jak strukturovat ty hodiny, aby to bylo správně.“*

*„Hlavně se tam řeší právě různé novinky a to úplně ve všem, co se tance týče. Nové věci v hudbě, nové věci teď v poslední době hlavně v oblečení, to se strašně upravovalo - co je možné nosit, co není možné nosit...nové výklady techniky, když je nějaká nová teda, aby ti porotci a trenéři se s tím naučili, co vlastně ti lidi mají učit.“*

V odpovědích se dále objevil názor, že potřeba inovací v tanečním vzdělávání souvisí s povahou tance jako takového. Někteří z nich to přisuzují tomu, že tanec je relativně nová disciplína, někteří zdůrazňují povahu tance jako umělecké disciplíny, která se zákonitě neustále vyvíjí a mění vlivem doby.

*„Jednak, ten tanec sám o sobě se hodně mění. Takže je třeba čerpat neustále ty nové informace, protože je to prostě živý organismus, není to něco, co by bylo pevně dané: tak tohle je tanec.“*

*„Takže myslím si, že zrovna ten tanec tím, že vznikl docela pozdě, když vezmu ten standard latinu, tak ty metodiky se teprve teď tvoří, oproti fotbalu nebo gymnastice. Takže zrovna v dnešní době to jde obrovským kusem dopředu a hlavně, tím, že je to*

*i umělecká disciplína, tak docela dost to ovlivňují trendy. Takže, pokud se člověk nevzdělává, nechodí na semináře, nebo nějakým způsobem se neudrží, tak je možné, že bude úplně mimo, jo z hlediska toho současného tance.“*

V této souvislosti zmínila Respondentka 2 také vliv sociálních sítí na podobu tance. *„Že prostě ten tanec je, nemyslím si, že jenom ten náš ale všechny ty taneční styly, se jako hodně s tím časem modernizují. Že jak jde doba, jak jdou sociální sítě a všechno, tak tanec se taky svým způsobem posouvá.“*

Dalším důvodem pro inovaci a potřebu obnovování vzdělávacího obsahu je pro respondenty také prostá snaha o to, udržet hodiny zábavné a přínosné pro své klienty/studenty. V momentu, kdy někteří z nich (Respondent 4, Respondentka 6) popisovali situaci, kdy se lektor dlouhodobě sám nevzdělává, to pro mne vyznělo, jako by popisovali mrtvý bod výuky.

*„Když budu prostě deset let učit to samé, tak to asi nikoho úplně jako nebude bavit.“*

*„Může ty lidi vytrénovat tak, že jim už nebude schopný nic dát. Protože, ne že by byli stejně dobří, jako on, ale už tam prostě nebude moc toho schopen objevit, co by se ještě dalo zlepšit. Protože sám ještě nedošel na takovou úroveň, aby to viděl, nebo byl schopný popsat.“*

### **Odborná kompetence jako součást komplexního přístupu (tělovýchova, fyziologie)**

Dalším podtématem, které z rozhovorů v kontextu významu dalšího vzdělávání v tanci vyplynulo, je potřeba rozvíjení odborných znalostí, konkrétně v oblasti tělovýchovy a fyziologie. Z celkových 6 respondentů se k potřebě znalosti těla, jeho funkcí, popřípadě k dalším souvisejícím oblastem vyjádřili 4 respondenti. Respondentka 2 v tomto kontextu zmiňuje také bezpečnost lekcí. *„Protože zjistili, že třeba fyziologicky ty věci nedávali smysl, nebo byly vyloženy špatně. Tak to propracovávali tak, že teďka ty pohyby se dělají úplně jinak třeba. Takže si myslím, že to další rozvíjení je určitě jako potřeba, protože jinak*

*potom může člověk předávat špatné informace a může toho člověka, kterého učí, jako pokazit svým způsobem.“*

*„Ale teďka jakoby vím, že se musím víc soustředit i třeba na ten stretching, jo, že je to důležité. Nebo prostě nějaká fyzická příprava předtím, než začne ten samotný trénink.“*

Respondentka 6 připisuje změnu v přístupu k tělu a tím pádem k výuce tance také tomu že se tanec propojuje s jinými vědami, je více komplexní. Tanec současné doby je podle ní díky tomu také zdravější a příjemnější.

*„Souvisí to i s tím, že to poznání jakoby vědecké, z hlediska třeba lidského těla, jde dál a dál. To znamená, že ten tanec hodně spolupracuje i s tou fyziologií a jednotlivé ty pohyby se mění, jo. To, co dřív, třeba když vezmu ten klasický tanec, tak jak se klasika tancovala před dvaceti lety a na co se kladl důraz, tak to teď absolutně už jako neplatí. Teď zas se klade důraz na něco jiného, je to mnohem pro to tělo příjemnější, je to mnohem víc jako fyziologické. Nejsou to takové šílenosti, které byly vyžadovány dřív.“*

*„Teď studuju na HAMU v rámci celoživotního vzdělávání, tam mají taky kurz pro taneční pedagogy. Jinak potom si myslím, že nejsou žádné takové jako konkrétní ucelené programy, že třeba todle je jako super. Protože to tam má, jednak jako se tam probírá ta klasika, moderní tanec, lidovky, potom tam je jakoby kineziologie, taneční medicína i tadyty...hlasová výchova, tady jako ty okrajové předměty.“*

Repondentka 2 a Respondent 5 také zmínili, že mají přímou zkušenost se zasazením tělovýchovy, fyziologie a podobných oblastí do obsahu vzdělávací akce. *„Hlavní část z toho je katalog figur, standardních a latinskoamerických tanců, aby se naučili základní repertoár všichni, věděli, jak to přesně má být. A pak jsou tam tak lehce základy sportovního tréninku, fyziologie, anatomie, psychologie. Takové ty klasické trenérské věci ale to je tam opravdu jen tak jako light.“*

*„Vím, že někteří naši lektori jezdí na takové dance-dance víkendy, kde se učí i třeba správné stravování, nebo nějaké... rehabilitace jakoby úplně ne, ale třeba protahování, stretching a tak...“*

### **Potřeba vlastního rozvoje, inspirace**

Dalším tématem, které z analýzy rozhovorů vyplynulo, bylo téma potřeby vlastního rozvoje. Konkrétně se na základě výpovědí 4 respondentů jako společná oblast osobního významu vzdělávání ukázalo být téma inspirace.

*„Takže i z hlediska té inspirace si myslím, že to je dost důležité aby čerpal ten učitel někde jinde. Protože přece jenom, určitě tu fantazii nějakou máme ale, vždycky má hranice a kolikrát nás nenapadne to, co jiného napadne hned.“*

*„Kdyby se to prostě nedělalo, tak ten lektor jednoho dne vyhoří, protože už nebude vědět, co má dělat. U někoho dřív, u někoho později, jo.“*

Respondent 5 zmiňuje, že pro inspiraci a další profesní vývoj mu slouží také inspirace z odlišných tanečních stylů než těch, kterým se sám věnuje.

*„A navíc musím říct, že já třeba jsem šel na tu konzervatoř teď kvůli inspiraci, jo. Že jsem přemýšlel, jaké další studium bych si zvolil, protože jsem z hlediska toho standardu a latiny už mám vystudované vlastně všechno, tak jsem si říkal, co teď, jo. Že vlastně to už vím, nic nového se až tak zásadně nedozvím, v podstatě je to jenom opakování a utrzování těch informací, že je používám správně nebo ne. A tohle pro mě byl takový nový challenge, nová výzva v tom, že to bude něco jiného, v čem úplně nejsem tak kovaný.“*

Pro respondentku 1 je inspirace velmi klíčovou součástí vlastního vzdělávání, používá zkušeností z dalších vzdělávacích kurzů mimo jiné také k sebereflexi své činnosti. Díky tomu, že na workshopech a podobných typech vzdělávacích kurzů často není v pozici lektorky, ale je jednou z tanečnic, si také více ujasňuje, co pro její studenty může fungovat a co ne.

*„Budťo se právě inspiruju téma pedagogama, který mě nějak oslovili nebo tak. A nebo naopak si uvědomím, aha, tudy cesta nevede. Nebo že vidím na nich podobný znaky, který třeba já dělám taky ve svý výuce, ale pak když tam jsem jako tanečník, tak mi to vlastně nevyhovuje. Takže si to můžu potom zpětně uvědomit, že když já budu jako učit, tak to prostě tem studentům nemusí vyhovovat. Takže prostě taková sebereflexe, to je určitě fajn.“*

Dalším zdrojem inspirace jsou pro ni také vlastní studenti. Na moji otázku, jaký by měl dle ní lektor ideálně být, odpověděla:

*„Neměl by být zaseklý jen v nějaký svojí pravdě, ale inspirovat se i téma studentama, okolím. Umět přemýšlet nad tancem.“*

### **5.2.3 Vliv dalšího vzdělavanı**

Dalším tematickým okruhem, na který na základě rozhovorů vznikl, je téma přesahu dalšího vzdělavanı do původne nezamýšlených oblastí. Konkrétně se mezi respondenty vyskytl vliv dalšího vzdělavanı na oblast interpersonálních dovedností a do osobního života respondentů.

#### **Interpersonální dovednosti**

V souvislosti s vlivem dalšího vzdělavanı do interpersonálních dovedností vnímá Respondentka 1 předevšım na tom, že si více uvědomuje individuální odlišnosti. Tato dovednost pro ni souvisí i sebeuvědoměním. *„To je přesně to, že tím jak je člověk pedagog a přibı na nějaký ostatní lidi tak právě se víc zaměřuje na takový ty lidský stránky, prostě ta empatie a to nějaký porozumění prostě a tak. Takže si myslím, že to jsem začla třeba jako víc uvařovat o tom tanci, a víc si uvědomovat třeba že prostě, tomhle mi nejde, nemám k tomu tělo, hlavu. Nevím prostě, kařdymu funguje něco. Někdo si zapamatuje pohyb, když ho vidí jednou, druhej si ho nezapamatuje ani podesaty. Takže, víc si uvědomuju třeba tyhle ty individuální odlišnosti.“*

Respondentka 6 pak pozoruje největší vliv na jejím vztahu k dětem, které učí. Po absolvování programu dalšího vzdělávání zabývající se na pedagogický přístup, se jí s nimi podařilo navázat lepší komunikaci, být empatičtější.

*„Já totiž jako ne úplně tedy tanec, ale ještě jsem si dodělávala i pedagogické minimum. Právě proto, abych mohla učit, nebo jako, já bych mohla učit i tak, protože my jsme soukromá taneční škola. Ale prostě chtěla jsem si to dodělat, abych měla i to pedagogické vzdělání, protože vysokou školu jsem měla přírodovědného zaměření, takže tam ta pedagogika nebyla (smích). A právě díky tomu, že jsem si tu pedagogiku dodělávala, tak třeba z hlediska vývojové psychologie jsem se dozvěděla toho hodně umm, o těch dětech. A věci, které mě vlastně předtím na nich úplně jako vadily, ale nedokázala jsem pochopit, jakto, že oni to nedokážou pochopit (smích). Tak díky tomu, jsem se dokázala do těch dětí mnohem lépe jakoby vžít, vcítit a dost jsem se tím jako uklidnila.“*

Respondentovi 4 pak vzdělávání pomohlo mimo jiné i v rozvoji cizího jazyka.

*„No tak, kdybych nepotkal tanec a nezačal se v něm učit, tak jako absolutně nevnímám hudbu, tak jak ji teď vnímám... Taky neumím tak dobře anglicky, abych si dokázal něco přečíst (smích). Protože ze školy, to fakt ne.“*

### **Tanec jako součást životního stylu**

Až na jednoho respondenta se v průběhu všech rozhovorů narazilo na spojitost mezi dalším vzděláváním a životním stylem. Někteří z respondentů (Respondentka 1, Respondentka 2, Respondent 5, Respondentka 6) vnímají tanec jako samozřejmou součást svého života a spolu s tím tedy vliv dalšího vzdělávání na osobní život.

*„Jo, tak já se to asi snažím docela hodně propojovat ten tanec a jak to studium, tak prostě celkově ten život. Že opravdu ten tanec je jako životní styl takže, ono se to prostě ovlivňuje navzájem pořád, no.“*



*„Vždycky to bylo jak tou součástí života, že mi to připadalo úplně jako normální. Prostě jako nenapadlo by mě, proč netančit a přišlo mi to úplně jako automatické, že já vlastně tančím.“*

*„A tanec je prostě něco co...nedokážu si bez toho představit svůj život. Prostě je to součást mého života“*

*„Tak tanec je zaprvé moje obživa, zadruhé je moje radost, v podstatě i koníček. Takže naplňuje maximálně celý můj život. Jsem asi jeden z mála, který může říct, že to co dělá, tak ho baví.“*

*„Nevím, myslím si zase, že jako jo, protože je to prostě ta cesta. To tak je, že tak je to můj život, jdu tady touhle cestou a tímhle směrem, a všechno co jako nasávám tak mě tak nějak utváří. Ale konkrétně takhle, to bych musela přemýšlet asi dýl, abych na něco přišla. Ale myslím si, že jo, že mě to jako formuje, to kým jsem prostě, koho potkávám, s kým se bavím a že, takhle.“*

Zajímavé je, že Respondent 5 se snaží o to, probudit podobný postoj k tanci vzdělávání také u svých studentů. *„To, na co já se zaměřuju je to, aby měli kladný vztah k tomu sportu, kladný vztah k pohybu, ke komunitě, aby je to bavilo a aby nevyhořeli třeba po pěti šesti letech. To znamená, aby i když náhodou třeba odejdou na výšku, nemůžou tancovat, tak aby si k tomu zase vrátili. Aby to byla součást jejich života a nebyl to nějaký dril, ze kterého co nejdřív zase odutečou.“*

Jiní vnímají vzdělávání samo o sobě jako něco, co je formuje, nezávisle na oblasti, ve které vzdělávání probíhá. *„Já si myslím, že všechno, co v životě děláme, tak jako přispívá k tomu osobnímu rozvoji. Ať už je to nějaké vzdělávání, nebo nějaké životní zkušenosti.“*

Naopak Respondent 5 vnímá další vzdělávání ve své profesi a osobní život jako sepjaté, nazývá tento vztah jako uzavřený kruh. *„Já myslím, že je to takový uzavřený kruh. Protože tím, že já tu práci, kterou mám, mě baví, tak pokud se mi v ní daří, a pokud ty metody které se naučím v té škole tak použiju a fungují a vidím to, že*

*to jde třeba rychleji, tak obecně i ten život i osobní řekněme, je pak jako radostnější. Protože to funguje všechno lépe.“*

### **5.3 Shrnutí výsledků analýzy**

Z analýzy dat poskytnutých 6 respondenty vznikly 3 hlavní tématické okruhy. Konkrétně jimi jsou znaky dalšího vzdělávání v tanci, význam dalšího vzdělávání v taneční oblasti a vliv dalšího vzdělávání. Tyto okruhy spojuje především význam dalšího vzdělávání ať již z osobního či profesního hlediska respondentů.

Hlavním cílem analýzy bylo zjistit: **Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti a jaký má toto vzdělávání význam pro samotné lektory?**

Další vzdělávání v taneční oblasti z hlediska zájmové činnosti nabízí poměrně široké pole možností. Problematický je spíše koncept vzdělávání zaměřený na samotné lektory a jejich výuku. Lektoři musí cíleně vyhledávat možnosti, jak si prohlubovat znalosti a rozvíjet svoji činnost, v některých tanečních studiích se setkali s tím, že pro lektora tance nejsou v neformálních organizacích vymezeny žádné kvalifikační požadavky. Zároveň ale zmiňují význam a potřebu dalšího vzdělávání v souvislosti s rozvíjením odborných dovedností jako je znalost oblasti tělovýchovy a fyziologie. Lektoři dále pozorují neustálé inovace ve výuce a transformaci tance jako takového, následkem čehož sami vnímají potřebu a význam dalšího vzdělávání.

Dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti?**

Tato otázka opisuje hlavní výzkumnou otázku. Možnosti pro vzdělávání v tanci jakožto zájmové činnosti jsou poměrně rozmanité, problém je spíše v konceptu vzdělávání lektorů.

Další dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaká je zkušenost lektorů tance s dalším vzděláváním?**

Další vzdělávání je mezi lektory vnímáno jako součást jejich profese. Mezi respondenty alespoň nebyl nikdo, kdo by se s dalším vzděláváním nesetkal a aktivně se o možnosti vzdělávání nezajímal. Velkou část zkušeností tvoří poznatky získané z kurzů, workshopů, seminářů či soustředění. Je běžné, že se lektori sami vzdělávají na kurzech pro veřejnost, ve svém volném čase či formou samostudia. Někteří mají zkušenost s požadavkem dalšího vzdělávání od samotné organizace, ve které pracují, jiní vnímají další vzdělávání spíše na fázi dobrovolnosti a osobní odpovědnosti lektora.

**Jaký význam má další taneční vzdělávání pro samotné lektory?**

Další vzdělávání je vnímáno jako nezbytná součást lektorské profese. Povaha tance jakožto umělecké disciplíny se mění a spolu s tím dochází také k změnám v tvorbě metodiky a provádění taneční techniky. Mnoho lektorů vnímá význam dalšího vzdělávání i v zajištění bezpečnosti kurzu, klade se důraz na zdravý pohyb a správnost provedení techniky spíše než na výsledky. Významné je pro ně také z hlediska osobního rozvoje či životního stylu.

**Co taneční lektory motivovalo k dalšímu vzdělávání?**

Mimo již zmíněnou potřebu rozvoje odborných znalostí a sledování neustálého vývoje v metodikách lektory spojovala také potřeba osobního rozvoje. Nejčastěji zmiňovali potřebu inspirace, zlepšení interpersonálních dovedností či jednoduše potřebu se neustále posouvat a dále vstřebávat informace proto, aby výuka bavila je samotné a také jejich studenty.

## 6 Diskuze

Z výsledků analýzy jednoznačně vyplynulo, že podstatnou část dalšího vzdělávání lektorů tance tvoří zkušenosti z kurzů a dalších edukativních akcí pro veřejnost, které si sami vyhledávají. To také souhlasí s povahou zájmového vzdělávání tak, jak ho popisuje Knotová (2011), tedy jako oblasti vzdělávání, která se vzhledem k jejímu zaměření a odborné oblasti vědění přibližuje sféře specializovaného a odborného vzdělávání.

Co se týče funkcí zájmového vzdělávání, potvrdilo se například stanovisko Vetešky (2016), kdy může tato forma vzdělávání sloužit jak pro osobní potřeby jednotlivců, nebo jako prostředek k získání individuálně motivované znalosti. Konkrétně se u respondentů vyskytovaly oba tyto druhy motivace.

Přesto, že se dále část respondentů již setkala s nabídkou dalšího (profesního) vzdělávání přímo v organizaci, ve které působí, značná část z nich také uvedla, že v místě, kde působí nebo jako lektori působili, mají zkušenost s absencí povinnosti jakékoliv odborné certifikace. Na tento a další legislativní problémy ve své publikaci upozorňuje také Návrátová (2010).

Jako ústřední limit této studie vnímám fakt, že většina respondentů účastníci se výzkumu se profesně věnuje různým stylům tance. Dle výpovědi poslední z respondentek jsem tedy usoudila, že je pravděpodobné, že u lektorů věnující se ne tak veřejně povědomým tanečním stylům mohou být zkušenosti s možnostmi dalšího vzdělávání odlišné. Dalším z limitů může být fakt, že jsem se s 2 respondentkami znala již před zahájením rozhovoru. Nicméně, jak jsem již uvedla v části věnující se metodologii, vzhledem k tomu, že k seznámení došlo v nedávné době před rozhovorem, domnívám, že tato skutečnost nemá nijak zásadní vliv na vnitřní validitu výzkumu. Tu jsem se snažila posílit také volbou techniky sběru výběrového souboru. Konečně také online forma

rozhovorů mohla do jisté míry ovlivnit průběh setkání, je zde asi individuální, zda respondentům tato forma vyhovuje více či méně.

Výsledky této analýzy do jisté míry reflektují situaci v tanečním prostředí zájmového vzdělávání a potvrzují některé legislativní problémy, které se v taneční době delší době vyskytují. Doufám v to, že by tyto výsledky mohly například na některé z výše zmíněných legislativních problémů pomoci dále upozornit, případně budoucím lektorům poskytnout náhled na význam dalšího vzdělávání, či posloužit jako zdroj inspirace pro jeho další absolvování.

## Závěr

V rámci mé závěrečné bakalářské práce jsem se zabývala dalším vzděláváním v kontextu tanečního prostředí. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti a jaký má toto vzdělávání význam pro samotné taneční lektory.

Pro teoretickou část práce jsem nastudovala a následně zpracovala teoretická východiska pro část výzkumnou. Konkrétně se jednalo o kapitoly celoživotního vzdělávání, role lektora a konečně stručné představení tance jakožto zájmové činnosti. Tyto kapitoly rovněž obsahovaly klíčové pojmy pro celkové ukotvení této práce.

Dle popsané metodologie jsem dále realizovala výzkum a získala potřebná data pro analýzu. Konkrétní postup a výsledky této analýzy jsem popsala v kapitolách 4 a 5. Na základě výsledků této analýzy jsem poté v části věnující se diskuzi dávala výsledky do souvislosti s odbornou literaturou, reflektovala limity studie, ale také se zamýšlela nad možnostmi uplatnění dosažených výsledků.

Z výsledků analýzy jsem tedy došla k závěru, že jsou v taneční oblasti poměrně široké možnosti dalšího vzdělávání, ovšem spíše v kontextu zájmového vzdělávání. Jako problematické se ukázalo být další vzdělávání zaměřené na samotné lektory. Na základě výpovědí všech účastníků vyplynulo, že se již někdy v neformálních organizacích setkali s nejasnými či neexistujícími kvalifikačními požadavky pro lektora tance.

Zároveň ale z výsledků vyplynulo, že všichni z účastníků výzkumu vnímají další vzdělávání jako běžnou a nezbytnou součást své profese, u některých z nich se tato zkušenost promítá i do osobního života. Lektoři tance účastníci se tohoto výzkumu možnosti dalšího vzdělávání buď sami aktivně vyhledávají, či ho absolvovali poté, co jim bylo nabídnuto organizací, ve které pracují a to jak z osobních, tak pracovních důvodů.

Upřímně doufám, že se podmínky pro další vzdělávání lektorů, ale také

tanečníků budou nadále vyvíjet a posouvat. Po vyslechnutí názorů a pozorování přístupu lektorů k této problematice si myslím, že s takovým zápalem pro věc nelze než věřit a přát si, že je to na dobré cestě.

## Literatura a zdroje

Balcarová, A. (2014). Specifika učení a vzdělávání různých cílových skupin dospělých: Role lektora ve vzdělávání seniorů In Veteška (Ed.) *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století* (s. 146-160). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Beneš, M. (2014). *Andragogika* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Grada.

Blažíčková, E. (2004). *Metodika a didaktika taneční výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Čaplová, P. (2014). *Využití tanců v tělesné výchově vysokoškolských studentů: inovace výuky tělesné výchovy a sportu na fakultách TUL v rámci konceptu aktivního životního stylu*. Liberec: TUL.

Demjanenko, M. (2017). Teorie celoživotního učení In L. Suchomelová (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2017* (s. 137- 144). Praha: Akropolis.

European Commission. (2002). *Making lifelong learning a reality for all*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Kalnický, J. (2014). *Celoživotní učení, edukace dospělých a seniorů: (relační a kauzální analýza geneze)*. Ostrava: Repronis.

Knotová, D. (2006). Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia Paedagogica*. (s. 67-78). Brno: Masarykova univerzita.

Knotová, D. (2011). *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido.

Kostínková, J. J. & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza In T. Řiháček, I. Čermák & R. Hytych (Eds.) *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9-44). Brno: Masarykova univerzita

Maněnová, M., & Skutil, M. (2012). *Metodologie pedagogického výzkumu*. Hradec

Králové: Gaudeamus. <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:04107f70-bc11-441d-abf0-f9384c56fd10>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2017). *Lektor dalšího vzdělávání*. <https://nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve



vzdělávání. Citováno dne 17. dubna 2021. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

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

Návratová, J., Vašek, R. a kol. (2010). *Tanec v České republice: definice, historie, financování, legislativa, sociální problematika, školství, reflexe oboru*. Praha: Institut umění - Divadelní ústav.

Návratová, J. (2010). *Školství: Odborné školství* In Návratová, J., Vašek, R. (Eds.) *Tanec v České republice* (s. 190-200). Praha: Institut umění – Divadelní ústav.

Návratová, J. (2010). *Školství: Úvod* In Návratová, J., Vašek, R. (Eds.) *Tanec v České republice* (s. 184-185). Praha: Institut umění – Divadelní ústav.

Payne, H. (1999). *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.

Řehulka, E. (2006) *Selfmanagement učitele*. 2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ 21, Brno.

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012). *Interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Thelenová, K. (2014). *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vališová, A. (2009). *Aplikace konceptu kompetencí ve vzdělávání dospělých, rozvoji a řízení lidských zdrojů: Sebeovládání v kontextu profesních kompetencí lektora* In Veteška a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých* (s. 261-281). Praha: EDUCA Service.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.

Veteška, J. a kol. (2009). *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service.

Veteška, J. (Ed.) 2014). *Celoživotní učení – výzva 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Ukázka počátečních komentářů a kódování

Tabulka č. 2 Výsledky

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha č. 2 Struktura rozhovoru

## **Přílohy**

### **Příloha č. 1 – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu**

#### **Informovaný souhlas**

**Název výzkumu: Lektoři tance a možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti**

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve výzkumu. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli výzkumu, o postupech, a o tom, co se ode mě očekává.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou spoluprací na výzkumu mohu kdykoliv přerušit či od výzkumu zcela odstoupit. Moje účast je dobrovolná.
4. Tazatelem a zpracovatelem výzkumných dat je zaručena ochrana důvěrnosti a anonymity mých osobních dat v souladu s platnými zákony ČR a Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679.
5. Souhlasím s tím, že mé osobní údaje mohou být poskytnuty v rámci publikace výsledků výzkumu třetím stranám pouze pro výzkumné a vědecké účely, a to bez jakýchkoliv identifikačních údajů (tedy pouze jako anonymní data).

Podpis respondenta:

---

Dále **SOUHLASÍM** / **NESOUHLASÍM** s audio nahrávkou rozhovoru, která bude využita čistě pro výzkumné účely zpracovatele výzkumu.

V....., dne .....

Podpis respondenta:

Podpis tazatele:

## Příloha č. 2 – Struktura rozhovoru

- Jaký je Váš vztah k tanci?  
*-vztah k problematice*
- Proč jste se rozhodl/a pro to být lektorem, vzdělávat ostatní tanečnický?  
*- motivace k profesi lektora tance*
- Jaký by podle Vás měl taneční lektor být?  
*- vnímání kvalit u lektora tance*
- Kde mají v současné době tanečníci (ať už začínající, nebo pokročilí) možnost se vzdělávat?  
*- možnosti dalšího vzdělávání v taneční oblasti*
- Co je zapotřebí pro to, stát se tanečním lektorem?  
*- důraz na vzdělávání v taneční oblasti*
- Je podle Vás nutné, aby se lektoři dále sami vzdělávali?  
*- vnímání významu dalšího vzdělávání*
- Pokud se sám/sama v tanci dále vzděláváte, projevuje se to nějak na způsobu, jakým lekce vedete?  
*- vnímání významu dalšího vzdělávání*
- Máte zkušenost s formální výukou tance (tedy například na konzervatoři)?  
*-vnímání odlišností mezi formálním a neformálním vzděláváním*
- Pokud máte zkušenost s formální výukou tance (například na konzervatoři) a s neformální výukou (na stáži, workshopu), v čem byly jiné?  
*-vnímání odlišností mezi formálním a neformálním vzděláváním*
- Myslíte, že Vám další vzdělávání pomohlo i v osobním rozvoji?  
*- vnímání významu dalšího vzdělávání*