

# ÚVAHY O PROFESIONALITĚ VZDĚLAVATELŮ DOSPĚLÝCH<sup>1</sup>

## EXAMINING THE PROFESSIONALISM OF ADULT EDUCATORS

LINDA EVANS

### Abstrakt

*Liší se vzdělavatelé dospělých od jiných učitelů? A pokud ano, je to jen na základě kontextu jejich práce, resp. kategorie studentů, které vzdělávají, nebo jde o rozdíl podstatnější? Tento článek se těmito otázkami a problémy zabývá v tom smyslu, že se soustředí na profesionalitu vzdělavatelů dospělých a zkoumá míru, do jaké (pokud vůbec) tu můžeme oprávněně bovorit o rozdílu. Jak si všímá Merriamová, andragogika se stala společným opěrným bodem pro ty, kteří se snaží definovat vzdělávání dospělých jako oddělené od ostatních oblastí vzdělávání. Možná již nastal čas, aby lidé, kteří zkoumají, studují i prakticky vykonávají vzdělávání dospělých, začali bourat překážky, jež je tradičně separují od pracovníků v jiných oblastech vyučování a učení.*

### Klíčová slova

*vzdělavatel dospělých, učitel, profesionalita, andragogika, pedagogika*

### Abstract

*Are adult educators different from other teachers? And if they are distinct, is it only on the basis of the context(s) within which they work, and/or the category of students whom they educate, or is the distinction more fundamental? This paper addresses these questions and issues by focusing on the professionalism of adult educators, and, more specifically, examining the extent to which – if at all – it may justifiably be considered distinct. As Merriam observes, andragogy has become something of a rallying point for those trying to define the field of adult education as separate from other areas of education. Perhaps it is time for those who research, study, and work as practitioners in adult education to start breaking down the boundaries that have traditionally separated them from those working in other fields of teaching and learning.*

### Keywords

*adult educator, teacher, professionalism, andragogy, pedagogy*

## Úvod

Před dvaceti lety jsem začala pracovat jako akademická pracovníce na univerzitě a od té doby se stalo přirozenou součástí mé práce také vzdělávání dospělých. Mé výukové postupy jsou přitom založeny na stejných principech, které jsem uplatňovala během svého předchozího působení jako učitelka na prvním stupni základní školy. Ačkoliv v posluchárnách a na seminářích nemůžu – a upřímně bych si ani nepřála – vytvářet prostředí působící jako krajina letopisů Narnie, paluba vesmírné lodi či prostory egyptské hrobky, kterými byli tolik fascinováni mí desetiletí žáci (Evans, 1991), mé vyučovací metody jsou s těmi, které jsem uplatňovala jako učitelka na prvním stupni základní školy, v podstatě totožné.

V přetrvávající snaze motivovat své studenty a vzbudit jejich zájem o výuku vedle klasické formy přednášky běžně využívám také hry, skupinovou výuku, aktivity, v nichž studenti sami pátrají po správném řešení, problémové vyučování či nejrůznější kvízy – samozřejmě v podobě upravené tak, aby tyto činnosti byly přitažlivé pro dospělé. Moje potřeba pracovat s vizuálně podnětnými materiály je naplněna využíváním power-pointových prezentací, které mohou obsahovat řadu obrázků nebo být interaktivní povahy. Někdy do své výuky zakomponuji ukázky z populárních televizních programů, dramatických stejně jako dokumentárních, jejichž prostřednictvím mohu snáze vysvětlit své názory, ilustrovat určitá teoretická východiska a současně stejně jako dříve na základní škole sledovat pokrok svých studentů a hodnotit jejich aktuální znalosti.

Nabízí se tedy otázka, co se v rámci mé práce od doby, kdy jsem pracovala na základní škole, změnilo. Stručný výčet informací, které jsem uvedla výše, nijak nepodporuje chápání vzdělávání dospělých jakožto samostatné profese, jež se odlišuje od profese učitele působícího v oblasti povinného školního vzdělávání. Není však možné zabývat se touto problematikou více do hloubky, než naznačuje mé zjednodušující srovnání? Ke vzdělávání dospělých je koneckonců obecně přistupováno jako ke specifické oblasti vzdělávání stejně jako k svébytnému tématu výzkumu (Chapman, 2005). Nakolik výstižné tedy toto pojetí je a na jak pevných základech stojí? Jsou vzdělavaatelé dospělých specifickou profesí, nebo se v principu neodlišují od učitelů působících v jiných oblastech vzdělávání? A pokud se skutečně odlišují, vyplývá to pouze z kontextu, v němž vzdělavaatelé dospělých pracují, a/nebo ze složení studentů, jež vyučují (Houle, 1996), anebo se jedná o rozdíl ve své podstatě zásadnější (srov. Hansman, 2001; Merriam a Caffarella, 1999; Merriam, 2001)? Je snad pravda, že z odlišností, které jsou vlastní vzdělávání dospělých, vyplývá, že „tradiční pojetí profesionality neodpovídá tomu, co vykonávají vzdělavaatelé dospělých“ (Imel et al., 2000, s. 629)? Předložený článek se ve své teoretické i aplikační části zabývá otázkami vztahujícími se

k profesionalitě vzdělavatelů dospělých – konkrétněji zkoumá, nakolik je možné považovat vzdělávání dospělých za specifickou profesi, pokud je vůbec možné je jakožto profesi svého druhu chápat.

### **Specifická profese? Přezkoumání argumentů o odlišnosti vzdělávání dospělých**

Základem pro vymezení proklamované profesní odlišnosti vzdělavatelů dospělých doposud byla především neustále vedená debata o konceptu andragogiky (Merriam, 2001), která je úzce spjata s tématem, zda se učení v dospělosti odlišuje od učení v průběhu dětství. Merriamová (2001, s. 6) v tomto kontextu podotýká, že „koncept andragogiky slouží jako prubířský kámen v neustále pokračujícím úsilí o profesionalizaci vzdělávání dospělých prostřednictvím ustanovení andragogiky jakožto vědecké disciplíny“. V diskusi o odlišnostech mezi andragogikou a pedagogikou však doposud nedošlo ke shodě. Ačkoliv z mé stručné výpovědi, v níž hned v úvodu tohoto článku popisuji mé dosavadní profesní zkušenosti, na první pohled vyplývá, že se přikláním ke stanovisku, podle něhož mezi andragogikou a pedagogikou není žádný rozdíl, jsem přesvědčena, že existují ještě další důkazy, které je nutno podrobit přezkoumání. Mezi nimi jmenujme podstatu profesionality vzdělavatelů dospělých. Ve svém příspěvku proto přesunu pozornost od těch, kteří se jako dospělí učí, k těm, jež je vzdělávají – nebudu se tedy zabývat problematikou toho, jak se dospělí učí, ale jak jsou vzdělávání, což v sobě obsahuje také otázku profesionality vzdělavatelů dospělých.

Prvním krokem k přezkoumání profesionality je nutně jednoznačné vymezení tohoto pojmu. Souhlasím s Freidsonem (1994, s. 15), který běduje nad nedostatkem jasné konceptualizace a precizního definování pojmů v oblasti vzdělávání dospělých: „Pokud chceme o čemkoli jasně a systematicky přemýšlet, je nezbytné nejprve na základě empirické a racionální analýzy precizně vymezit objekt našeho zájmu. Nemůžeme rozvíjet teorii, pokud jednoznačně nevíme, o čem mluvíme.“ Není zkrátka možné pokusit se o komparaci profesionality vzdělavatelů dospělých a jiných profesí (včetně učitelů působících v jiných oblastech vzdělávání) bez jasného porozumění definici daného pojmu. V navazující subkapitole proto nejprve představím různá vymezení profesionality a následně prezentuji vlastní konceptualizaci tohoto pojmu, kterou dokládám vytvořenou taxonomií struktury jednotlivých složek, z nichž se profesionalita skládá. Tuto konceptualizaci profesionality přitom navrhuji nejen jako nástroj pro přesné vymezení profesionality jakékoli profesní skupiny, ale současně také jako prostředek umožňující komparaci podobností a odlišností různých pojetí profesionality napříč jednotlivými profesemi. Aplikováním této konceptualizace na komparaci

profesionalitu vzdělavatelů dospělých a učitelů působících v jiných oblastech vzdělávání závěrem dokládám, nakolik je možné tuto konceptualizaci profesionality uplatnit jako analytický rámec.

### Konceptualizace profesionality

Co vlastně máme na mysli, když mluvíme o profesionalitě? Kolsakerová (2008, s. 515–516) správně podotýká, že „zkoumat koncept profesionality je výzvou, neboť se jedná o problematiku, která je doposud poměrně málo probádaná, a dosavadní výzkumy vztahující se k tomuto konceptu jsou kritizovány pro svou nejednoznačnost a pro nedostatek spolehlivých teoretických východisek“. Následně sama dodává, že je obtížné precizně vymezit podstatu tohoto konceptu a jeho charakteristiky. Osobně vyslovuji pochybnosti nad snahou po jediném univerzálně přijímaném vymezení profesionality. Nedostatek shody nad vymezením tohoto konceptu je obecně uznáván, naposledy například Gewirtzovou et al. (2009, s. 3), kteří zdůrazňují, „že je nezbytné pracovat s více definicemi profesionality“.

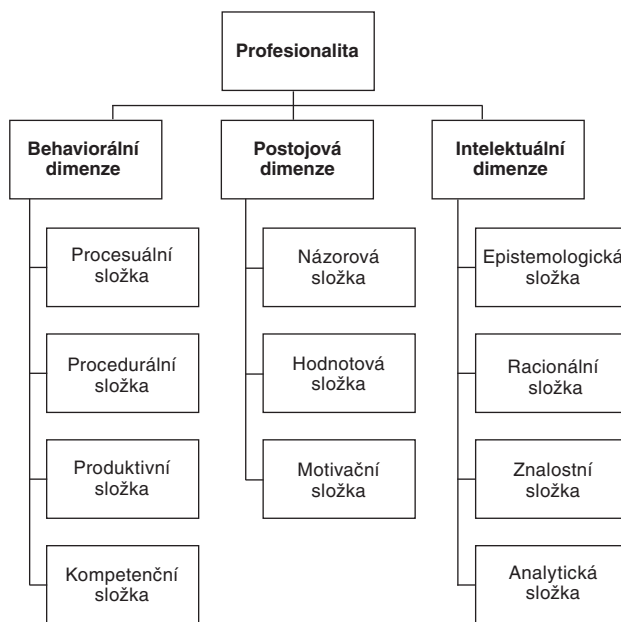
Nabízí se celá řada nejrůznějších pojetí tohoto konceptu (srov. např. Evetts, 2003; Freidson, 2001; Gewirtz et al., 2009; Nixon, 2001; Noordegraaf, 2007; Ozga, 1995; Troman, 1996 ad.). Profesionalita může být chápána například jako soubor požadavků a očekávání vztahujících se na činnost vykonavatelů určité profese, jako sociálně konstruovaná a dynamická entita, jakožto způsob sociální koordinace, jako uplatnění určitých vědomostí ve specifických situacích, dále ve smyslu uplatnění vědomostí, které jsou chápány jako sociální kapitál, jako normativní systém hodnot, který se vztahuje ke standardu a etice určité profese a kvalitě poskytovaných služeb, dále jakožto determinanta vztahu mezi profesionály a jejich klienty či veřejností, jako základ profesní identity, případně také jako princip, na němž je vystavěn sociální a profesní status dané profese, nebo dokonce jako moc.

Osobně se přikláním k pojetí profesionality ve smyslu významově (respektive pragmaticky) neutrálním, a tento koncept tak chápu především jako něco, čím profesionalita reálně je, spíše než jako něco, čím by měl být. Profesionalitu proto definuji jakožto „profesní postupy, jež jsou ve shodě s obecně přijímaným vymezením určité profese, které reflektují status dané profese, její cíle a specifika v celé její šíři a které odrážejí úroveň služeb, jež tato profese poskytuje a které v jejích postupech převažují, stejně jako etický kodex, jímž se daná profese řídí“ (Evans, 2011, s. 855). Tato *významově neutrální interpretace* zkoumaného konceptu se odlišuje od běžných neakademických pojetí, která profesionalitu chápou ve smyslu určitého ideálu, k němuž by zástupci dané profese měli směřovat. Mé pojetí profesionality je však v mnoha ohledech ve shodě jednak se sociálními změnami, které

postupně ústí v „profesionalizaci každého“ (Wilensky, 1964; Williams, 2008), a jednak se souvisejícími změnami v uvažování v oblasti sociologie profesí (Bottero, 2005; Evetts, 2003). Jsem si přitom vědoma toho, že předložené demokratizované pojetí tohoto konceptu se odlišuje od mnoha (často implicitních) vymezení profesionality, na nichž jsou vystavěny stávající analýzy profesionality vzdělávání dospělých (Cervero, 1992; Collins, 1992; Podeschi, 2000).

Moje konceptualizace profesionality, kterou níže uvádím v podobě určité taxonomie (viz schéma č. 1), se zakládá na kritickém rozboru tohoto konceptu, na jehož základě můžeme vymezit tři ústřední dimenze, z nichž se profesionalita skládá. Jedná se o *dimenzi behaviorální, postojovou a intelektuální*. V rámci těchto dimenzí můžeme postupovat ještě více do hloubky a identifikovat dílčí složky, jež tyto dimenze vytvářejí (jejich výčet je zachycen schématem č. 1).<sup>1</sup> Předložená taxonomie představuje to, co chápu jako ontologickou skladbu profesionality. Prostřednictvím strukturace složek, z nichž se profesionalita skládá, se tak odhaluje podstata tohoto konceptu.

Schéma č. 1: **Struktura profesionality**



<sup>1</sup> Vertikální řazení jednotlivých složek profesionality přitom nezobrazuje přirozenou hierarchii těchto složek, ale vyplývá z prostorových omezení textu.

Profesionalita v mém pojetí není něčím mimořádným, o co je nutné usilovat. V první řadě staví na tom, aby zástupci jednotlivých profesí byli profesionály. Koncept profesionality zkrátka vypovídá o tom, co zástupci jednotlivých profesí v rámci své práce vykonávají a jakým způsobem přitom postupují, jaké jsou jejich znalosti, odkud a jakým způsobem tyto znalosti získávají, jaké zastávají postoje a názorová stanoviska, jaký je standard jejich chování, jaké cíle svou práci sledují, jakou kvalitu služeb nabízejí a poskytují a nakolik svědomitě si ve všech uvedených oblastech počínají. Z předloženého výčtu jsou následně vytvořeny složky uvedené taxonomie, které nyní podrobně představím.

Již jsem uvedla, že profesionalita má dimenzi behaviorální, postojovou a intelektuální. *Behaviorální dimenze profesionality* se vztahuje k tomu, co zástupci jednotlivých profesí v rámci své práce vykonávají. Mezi dílčí oblasti, jež tuto dimenzi vytvářejí, patří *složka procesuální*, která se vztahuje k procesům, jež jsou v průběhu pracovního procesu uplatňovány, *složka procedurální*, která vypovídá o aplikovaných postupech, *složka produktivní*, z níž vyplývají dosažené výstupy pracovní činnosti a její produktivita, a *složka kompetenční*, která pojednává o kompetencích požadovaných od zástupce určité profese v rámci pracovní činnosti.

*Postojová dimenze profesionality* se vztahuje k zastávaným postojům zástupců jednotlivých profesí. Mezi dílčí oblasti, z nichž je tato dimenze vystavěna, dále rozlišuji složku názorovou, hodnotovou a motivační. *Názorová složka* postojové dimenze profesionality zachycuje, v co zástupci jednotlivých profesí věří, jaká jsou jejich názorová stanoviska, jak vnímají sebe sama a své okolí. *Hodnotová složka* vypovídá o hodnotách, které jsou zástupci dané profese zastávány – hovoříme přitom nejen o velkých a vznešených hodnotách typu spravedlnosti či sociální rovnosti, ale také o hodnotách zdánlivě malých, v nichž se odráží, co je pro zástupce dané profese každodenně důležité. *Složka motivační* pak popisuje, jak jsou zástupci jednotlivých profesí motivováni, jaká je jejich pracovní spokojenost a morálka. Právě motivace, spokojenost a morálka jsou přitom vzájemně provázány (Evans, 1998).

*Intelektuální dimenze profesionality* se vztahuje ke znalostem, kterými disponují zástupci jednotlivých profesí, a k tomu, jakým způsobem jsou jejich vědomosti a znalosti strukturovány. Také zde můžeme vymezit dílčí oblasti dané dimenze, mezi něž patří *složka epistemologická*, která se vztahuje k principům a systematizaci lidského poznání v rámci dané profese, *složka racionální* pojednávající o povaze a míře uvažování, které jsou dané profesi vlastní, *složka znalostní* vypovídající o tom, jakými znalostmi je nutné v rámci dané profese disponovat, a *složka analytická*, která vypovídá o povaze a míře analytického uvažování.

## V procesu komparace

Předloženou taxonomii profesionality lze chápat jednak jako analytický rámec pro precizní prozkoumání struktury a podstaty profesionality jednotlivých profesí, jednak jako nástroj, který umožňuje komparaci profesionality rozdílných profesí. Prostřednictvím popisu jednotlivých dimenzí profesionality a jeho dílčích složek, které zachycuje předložená taxonomie, vede tento analytický postup k postihnutí profesionality dané profese a k vymezení jeho charakteristik a specifík. Díky detailnímu prozkoumání dílčích oblastí profesionality jednotlivých profesí jsme tak schopni objevit jemné barevné nuance i v místech, které by jinak na první pohled působily jako černobílé.

S přihlédnutím k dílčím složkám uvedeným v dané taxonomii můžeme konstatovat, že z analýzy profesionality vyplývá, jaké procesy a postupy vytvářející pracovní náplň zástupců určité profese jsou s danou profesí typicky spjaté, což naplňuje procesuální a procedurální složku profesionality, nebo jakých výsledků je v rámci dané profese typicky dosahováno, což vypovídá o produktivní složce behaviorální dimenze profesionality. Na základě analýzy můžeme dále vymezit, jaký typ kompetencí lze u zástupců dané profese sledovat – jedná se tedy o kompetenční složku behaviorální dimenze – jaké postoje a názorová stanoviska jsou v dané profesi typicky zastávány a na jakých principech jsou tyto postoje vystavěny (pohybujeme se tedy v dimenzi postojové), jaké znalosti v dané profesi převládají a jakým způsobem jsou aplikovány, což v naší taxonomii odpovídá dimenzi intelektuální. Odlišnost jednotlivých profesí přitom může pramenit ze specifčnosti v jediné dimenzi nebo její dílčí složce.

Proces konstruování profesionality, který by se vztahoval k jedné konkrétní profesi, je však komplikován heterogenitou, jež odráží rozdílné životní dráhy individuálních zástupců dané profese a jejich různé profesní orientace (Hoyle, 1975; Evans, 1998, 2008). Je tedy možné zachytit pouze přibližnou podobu profesionality dané profese – metaforicky můžeme říci, že jsme schopni načrtnout spíše impresionistickou skicu profesionality než zachytit jeho autentickou podobu. Je proto důležité odlišit určité přístupy k profesionalitě, které označuji jako *čtyři iluzorní pojetí profesionality*. Jedná se o *profesionalitu vyžadovanou*, která je očekávána ze strany zaměstnavatele, klientů, uživatelů či zákazníků, dále o *profesionalitu předepsanou*, která je teoretiky a výzkumníky chápána jako forma profesionality, která je pro zástupce konkrétní profese vhodná, a o *profesionalitu předpokládanou*, která je vnímána jako reálný důsledek specifických okolností, například zavedené reformy. Tato tři pojetí profesionality jsou podle mého názoru spíše zbožným přáním o fungování profesionality než zachycením jeho skutečné podstaty. Za reálně existující pojetí profesionality tak považují pouze *profesionalitu uskutečněnou*. Jedná se o profesionalitu, která je v rámci dané profese reálně vykonávána,

a může tak být identifikována jak lidmi, kteří náleží k dané profesi, tak i lidmi mimo ni (Evans, 2008, 2011). Právě tímto pojetím profesionality, tedy profesionalitou uskutečněnou, se zabývám v tomto článku.

Cílem, který si kladu, je zjistit, nakolik lze danou taxonomii použít jako nástroj pro vytvoření skici profesionality vzdělavatelů dospělých, jež může být uplatněna v rámci uvažování nad tím, jak odlišný tento typ profesionality je a v jakých dimenzích či dílčích složkách jeho odlišnost spočívá. Srovnávám tedy profesionalitu vzdělavatelů dospělých s profesionalitou učitelů, kteří vzdělávají děti. Tato komparace vychází z mých osobních zkušeností v roli učitelky na prvním stupni základní školy a v roli akademické pracovnice na vysoké škole ve Velké Británii. Je přitom nutné dopředu zdůraznit, že vyučování na vysoké škole chápu pouze jako jednu z mnoha podob vzdělávání dospělých. Zprostředkovávám zde zkušenosti, které se vztahují ke vzdělávání studentů, již studovali v programu, na jehož konci jim byl udělen akademický titul. Toto studium tak lze chápat jako formu jejich profesního rozvoje, který může přispět k jejich budoucímu kariéernímu uplatnění.

S oporou o mé zkušenosti se tedy pokusím zachytit přibližný profil obou typů profesionality – profesionalitu, kterou jsem uskutečňovala jako učitelka na prvním stupni základní školy, a profesionalitu, kterou realizují v současné době jakožto vyučující na vysoké škole. V následující kapitole tak stručně vymezím obecně přijímané charakteristiky profesionality vzdělavatelů dospělých a následně již popíšu proces vytváření profilů obou profesionalit a jeho výsledky.

### **Najdi rozdíl – komparace profesionality vzdělavatelů dospělých a učitelů dětí**

Pokud vzdělavatelé dospělých disponují specifickým typem profesionality, jaká je jeho podoba? Jaká je jeho podstata a jaké jsou charakteristiky, které jej vytvářejí? Řada výzkumníků považuje za základní stavební kámen definování profesionality vzdělavatelů dospělých ustanovení andragogiky, kterou například Birzer (2004, s. 393) chápe jako „filozofické východisko pro vzdělávání dospělých“. Donovan (2009, s. 230) připouští, že andragogika je diskutabilním konceptem, současně nicméně tvrdí, že andragogika je „často vyzvedávána jako společná platforma, o níž se vzdělavatelé dospělých opírají ve snaze najít specifickou identitu jejich profese“. Donovan (2009, s. 229) dále zdůrazňuje roli „andragogických technik“, které jsou podle něj jádrem práce vzdělavatelů dospělých. Také Rachal (2002, s. 224) podotýká, že „naprostá většina vzdělavatelů dospělých by se shodla na tom, že principy andragogiky by měly do vzdělávání dospělých co nejvíce proniknout“. Specifičnost andragogiky stejně jako její efektivnost pro vzdělávání dospělých však v žádném případě není jednohlasně přijímána (Rachal, 2002).



Další charakteristika zkoumaného typu profesionality spočívá v tom, že vzdělávání dospělých není součástí hlavního proudu vzdělávání (Glowacki-Dudka, Helvie-Mason, 2004) a poskytuje své služby jiným skupinám než těm, které se vzdělávání tradičně účastní – obrací se tedy spíše na ty, kteří zosobňují určitou odlišnost a jsou (nebo by mohli být) ohroženi vzdělávacím systémem. V návaznosti na to například Zukasová s Malcolmovou (2007, s. 21) jako klíčové téma vnímají problematiku identity: „Vzdělavatelé dospělých již dlouhodobě pracují s nejrůznějšími skupinami, které je obtížné přimět ke vstupu do studia a ještě obtížnější je ve studiu udržet, a to nejen kvůli tomu, že často studují distančně, mimo univerzitní kampusy a mnohdy ani nemají touhu dosáhnout úplného vzdělání. Právě tato skutečnost byla ale vždy vnímána jako jedna z hlavních snah i výzev vzdělávání dospělých, jehož cílem je nabídnout možnost dosáhnout vyššího vzdělání i těm jedincům, kteří neodpovídají standardní představě studenta. Na rozdíl od hlavního proudu v oblasti vyššího vzdělávání se metody vzdělávání a učení dospělých zaměřují primárně na práci s identitou – sociální i individuální – a to jak na straně studentů, tak na straně jejich vyučujících.“

Jsou však tyto charakteristiky opravdu specifické pro vzdělávání dospělých, nebo cíl vycházet vstříc diversifikovaným potřebám společnosti vzdělávání dospělých sdílí spolu s povinným základním vzděláváním? A lze navíc tento cíl chápat jako vlastní všem typům vzdělávání dospělých, od vzdělávání na vysokých školách až po oblast dalšího vzdělávání?

Tento cíl spočívající v tom, „že klíčovou funkcí je vycházet vstříc širokému spektru netradičních učících se jedinců, a podporovat tak sociální změnu“ (s. 268), zpochybňují například Millerová a Plessisová (2010), které tvrdí, že se jedná o pouhý mýtus, jenž je stále dokola opakován vzdělavateli dospělých i výzkumníky, kteří se oblastí vzdělávání dospělých zabývají. Na základě analýzy svých zkušeností jakožto vzdělavatelky ve dvou různých sektorech vzdělávacího systému Velké Británie v průběhu následujících řádků prozkoumávám, nakolik se obdobné názory zakládají na pravdě či nikoliv.

Jsem si samozřejmě vědoma toho, že vyučování na univerzitě reprezentuje pouze jeden z mnoha typů vzdělávání dospělých, stejně jako reprezentuje vyučování na prvním stupni základní školy pouze jednu z oblastí povinného základního vzdělávání. Zkušenosti jediné osoby, v tomto případě mne samotné, přitom v žádném případě nemohou být považovány za reprezentativní pro uvažování o profesionalitě jakožto o obecném konceptu a nemohou být zobecnovány. Navzdory těmto omezením však následující komparace přináší velmi zajímavé výsledky.

V rámci analytického procesu jsem vytvořila tabulku o třech sloupcích a jedenácti řádcích, kterou je možné najít v příloze k tomuto článku (viz tabulka č. 1). První sloupec prezentuje jedenáct dílčích složek profesionality (každá se nachází na samostatném řádku), jejichž obsah jsem vysvětlila

v předcházející subkapitole o taxonomii profesionality. Druhý a třetí sloupec pak přináší stručný popis toho, jakým způsobem se k obsahu dané složky vztahovaly činnosti, které jsem vykonávala v roli učitelky na prvním stupni základní školy (sloupec 2), a jak jej naplňuji v současné době z pozice vzdělavatelky dospělých (sloupec 3). A nyní si již pojdme přiblížit shody a odlišnosti v obou pojetích profesionality.

### **Vzdělávání dospělých a vzdělávání dětí – společné rysy a odlišnosti**

Vraťme se v rámci naší komparace k taxonomii profesionality, jíž jsme tento výklad otevřeli. Ve vztahu k behaviorální dimenzi profesionality můžeme konstatovat pouze nepatrné množství odlišností mezi oběma oblastmi vzdělávání. Co se týká produktivní složky této dimenze, považuji obsahovou náplň obou sloupců za identickou (uveďme si například tyto postřehy: „trvalá práce přesčas bez nároku na finanční ohodnocení“, „seberegulovaná pracovní zátěž, která vyplývá z jednotlivých aktuálně řešených úkolů spíše než z pracovní smlouvy“). Obsah procedurální složky behaviorální dimenze lze stručně charakterizovat postřehy typu „dodržování zavedených postupů, formálně ustanovených i informálně získaných“, kterými jsem se řídila a řídím ve snaze vyhnout se vytváření stále nových specifických postupů pro nejruznější nově se objevující situace, v nichž jsem se ocitala a ocitám. Zásadní odlišnosti nemůžeme najít ani v rámci kompetenční oblasti behaviorální dimenze, neboť v obou oblastech vzdělávání je nutné disponovat podobnými kompetencemi. Z mé vlastní praxe si v rámci této oblasti můžeme uvést například „schopnost koncipovat vyučování tak, aby bylo zajímavé a poutavé“, „motivovat na principu pochval, uznání a adekvátní úrovně náročnosti“, „uplatňovat tvůrčí a inovativní přístupy ke vzdělávacím aktivitám“, „jednat empaticky a mít dostatek porozumění pro socio-kulturní zázemí studentů a pro specifické okolnosti, kterými studenti procházejí“, „schopnost předávat informace, myšlenky a postřehy“, „schopnost efektivně komunikovat nejruznějšími cestami, které vyhovují specifickým potřebám studentů“. V oblasti procesuální můžeme najít pouze několik málo odlišných procesů, které lze uplatnit na prvním stupni základní školy, ale nikoliv v rámci vzdělávání dospělých. Jedná se například o „komunikaci s rodiči, jejímž cílem je diskutovat o pokroku žáka a jeho rozvoji“ nebo „vystavování prací žáků na školní nástěnky“. Většina procesů je však v obou oblastech vzdělávání shodná. Na základě svých zkušeností mohu uvést například procesy „komunikace se studenty či žáky v rámci celé třídy“, „individuální komunikace se studenty či žáky“, „interakce s žáky, kteří pracují v malých skupinách“, proces „kolegiální komunikace s ostatními vyučujícími zaměřený na společné plánování, výměnu nápadů, týmové vyučování, vytváření podkladů pro výuku“ atd.

Posuňme se nyní k intelektuální dimenzi profesionality, ve které můžeme stejně jako v oblasti behaviorální identifikovat pozoruhodné shody. Obsahovou náplň oblastí epistemologické, racionální a analytické můžeme v rámci profesionality učitele na prvním stupni základní školy a vzdělavatele dospělých chápat dokonce jako totožnou, což ilustrují například tyto postřehy: „Má vyučovací praxe je vystavěna na postupně získaných zkušenostech se vzděláváním a učením, na vědomostech získaných z interakce s kolegy a na základě studia teoretických a výzkumných studií“, „Má praxe vychází z principu sociální spravedlnosti“, „Veškeré mé pracovní postupy jsou racionálně odůvodněné“, „Má vyučovací praxe se opírá o analýzu procesů a postupů, které ve výuce hodlám uplatňovat, a to včetně řešení problémů v mezilidských vztazích, výběru a tvorby podkladů pro výuku a aktivit uplatněných ve výuce“. Určité menší rozdíly, které lze najít ve složce znalostní, zachycuje tabulka č. 1.

Pokud tedy budeme hovořit o významných rozdílech mezi profesionalitou ve vzdělávání dospělých a ve vzdělávání dětí, musíme tyto odlišnosti umístit především do oblasti názorové a hodnotové, které v rámci naší taxonomie náleží dimenzi postojoyvé. Právě na tomto místě totiž lze najít rozdíl, který odlišuje učitele prvního stupně základních škol, jejichž zaměření na dítě někdy nabývá až anekdotické povahy, od spíše odtažitějšího a nezúčastněného působení vyučujících na univerzitách. Chapman, který odkazuje na „andragogické perspektivy“ (2005, s. 309), však nabízí určitou paralelu k tomuto pedocentrickému přístupu učitelů prvního stupně základních škol. Přesto jsou to především tyto dvě oblasti, v nichž na základě vlastních zkušeností nacházím největší rozdíl v obou pojetích profesionality.

Jak jsem již naznačila, hodnotová složka profesionality, tak jak ji chápu, neodkazuje pouze k tzv. velkým hodnotám, ale také k hodnotám malým a zdánlivě nevýznamným, které jsou však v rámci jednotlivých profesí velmi důležité. V mém případě je v souvislosti s oběma pojetími profesionality významnou hodnotou „efektivní jednání a působení“ a „rovnost a spravedlnost v jednání s kolegy“. Můžeme zde však identifikovat také určité rozdíly. V roli učitelky na prvním stupni základní školy stály v centru mých hodnot například „kolegialita“, „přátelství s kolegy“ a „kvalita vyučování mých kolegů“, které však nejsou klíčovými hodnotami, jež zastávám v současnosti jako vyučující na univerzitě. K ústředním hodnotám, které jsou mi v současnosti vlastní, patří především „kvalita mých vztahů se studenty“ a „poskytování kvalitních služeb, za něž studenti platí“. Největší rozdíl se však nachází v rámci názorové složky, což je podrobně ilustrováno v obsahové náplni obou typů profesionality zachycené v tabulce č. 1.

Odlišnost mezi oběma pojetími profesionality je přitom spíše kontextově vázaná než fundamentální. Oba předložené výčty jasně odráží názorová stanoviska a způsoby uvažování, jež jsou důležité v rozdílných institucionálních

kontextech, na které se oba typy profesionality úzce vážou. Na základě těchto poznatků proto zastávám stanovisko, že podstata profesionality vzdělavatelů dospělých je shodná s podstatou profesionality učitelů působících v ostatních oblastech vzdělávání.

### Závěr

Můžeme na závěr říci, zda je vzdělávání dospělých samostatnou profesí? Analýza vycházející z mých vlastních zkušeností nepřináší žádné argumenty pro to, proč by vzdělávání dospělých na základě přezkoumání profesionality mělo být chápáno jako samostatná profese. Veškeré odlišnosti, které jsem mezi vzděláváním dětí a dospělých identifikovala, totiž můžeme považovat spíše za okrajové a úzce vázané na kontext. Jasně tedy vyplývá, že je potřeba dalších studií, reprezentativních a jdoucích více do hloubky, které by přinesly přesvědčivé argumenty pro pojetí profesionality vzdělávání dospělých jako specifického typu profesionality. Byla bych však překvapena, kdyby z výzkumných šetření tyto závěry vyplynuly. Dosavadní analýzy, jejichž smyslem bylo odhalit podstatu řady mýtů, které vzdělávání dospělých provázejí, komentují například Millerová a Plessisová (2010, s. 267): „Jako vzdělavatelé dospělých možná prosazujeme specifičnost naší profese natolik rychle a ochotně, až jí dovolujeme stát se sebenaplňujícím se proroctvím.“ Jedná se o věrohodný argument. Pokud jsou totiž principy, na nichž je vystavěna specifičnost vzdělávání dospělých, diskutabilní, je diskutabilní také samotná specifičnost profese vzdělávání dospělých.

Když jsem tyto závěry přednesla na poslední konferenci SCRUTEA, jejíž auditorium tvořili výzkumníci a akademici z oblasti vzdělávání dospělých, mé postřehy, z nichž nevyplývají žádné zásadní rozdíly mezi vzděláváním dospělých a vzděláváním v dalších oblastech, byly rozporovány. Setkala jsem se s odezvou, že má analýza nezachycuje jedinečnost, jež je vzdělávání dospělých vlastní a která z něj činí samostatnou profesi působící v rámci specifické oblasti, a že se mi nepodařilo porozumět podstatě vzdělávání dospělých a tu dále zprostředkovat. Na tyto připomínky jsem reagovala dotázaním se přítomných na precizní vymezení podstaty vzdělávání dospělých a principu jeho jedinečnosti, což nebyli schopni učinit. Přesto se nevzdali tvrzení o specifičnosti této profese. Nejedná se tedy spíše o jejich zbožné přání? A nedrží se spíše pojetí profesionality, která jsme označili jako profesionalitu vyžadovanou, předepsanou či předpokládanou, místo aby se zabývali profesionalitou nejzásadnější, tedy profesionalitou uskutečněnou?

Jak podotýká Merriamová (2001, s. 5), andragogika se stala „spojnicí mezi těmi, kdo se snaží vzdělávání dospělých definovat jako oblast odlišnou od ostatních oblastí vzdělávání“. Pokud však debata o vztahu mezi andragogikou

a pedagogikou stále nepřináší jednoznačné závěry a pojetí andragogiky jakožto specifické profese odlišné od pedagogiky je nadále diskutováno (srov. například Houle, 1996; Rachal, 2002), může to v důsledku vést až ke zpochybnění principů vzdělávání dospělých jakožto samostatné profese. Ačkoliv tyto závěry mohou ohrožovat osobitou identitu vzdělavatelů dospělých, již si řada z nich užívá, můžeme jmenovat také spoustu potenciálních výhod, které vyplývají z rozšíření vědomostní základny vztahující se ke vzdělávání dospělých a jeho teoretickým východiskům o poznatky z jiných oblastí, které se taktéž zabývají tím, jak se lidé učí a jak by měli být vzděláváni. Je tedy možná načase, aby ti, kdo oblast vzdělávání dospělých zkoumají či studují nebo jako vzdělavatelé dospělých přímo pracují, přestali zachovávat hranice, které tradičně oddělují vzdělávání dospělých od ostatních oblastí vzdělávání a učení.

## Literatura

- BIRZER, M. L. Andragogy: student centred classrooms in criminal justice programs. *Journal of Criminal Justice Education*, 2004, roč. 15, č. 2, s. 393–411. ISSN 1051-1253.
- BOTTERO, W. Interaction distance and the social meaning of occupations. *The Sociological Review*, 2005, roč. 53, č. 2, s. 56–72. ISSN 0038-0261.
- CERVERO, R. M. Adult education should strive for professionalization. In GALBRAITH, M. W., SISCO, B. (Eds.). *Confronting controversies in challenging times: A call for action. New Directions for Adult and Continuing Education*, 1992, roč. 54, s. 45–50. ISSN 1536-0717.
- COLLINS, M. Adult education should resist further professionalization. In GALBRAITH, M. W., SISCO, B. (Eds.). *Confronting controversies in challenging times: A call for action. New Directions for Adult and Continuing Education*, 1992, roč. 54, s. 37–43. ISSN 1536-0717.
- DONOVANT, B. W. The New, Modern Practice of Adult Education: Online Instruction in a Continuing Professional Education Setting. *Adult Education Quarterly*, 2009, roč. 59, č. 3, s. 227–245. ISSN 0741-7136.
- EVANS, L. Teaching the national curriculum in Narnia. *Education 3–13*, 1991, roč. 9, č. 3, s. 50–55. ISSN 0300-4279.
- EVANS, L. *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Sage, 1998. ISBN 978-1-85396-389-6.
- EVANS, L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 2008, roč. 56, č. 1, s. 20–30. ISSN 0007-1005.
- EVANS, L. The ‘shape’ of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 2011, roč. 37, č. 5, s. 851–870. ISSN 0141-1926.
- EVETTS, J. The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 2003, roč. 18, č. 2, s. 395–415. ISSN 0268-5809.
- FREIDSON, E. *Professionalism reborn; theory, prophecy and policy*. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell Publishers, 1994. ISBN 978-0-226-26220-8.

- FREIDSON, E. *Professionalism: The third logic*. London: Polity Press, 2001. ISBN 978-0-226-26203-1.
- GEWIRTZ, S., MAHONY, P., HEXTALL, I., CRIBB, A. Policy, professionalism and practice: understanding and enhancing teachers' work. In GEWIRTZ, S., MAHONY, P., HEXTALL, I., CRIBB, A. (Eds.). *Changing teacher professionalism*. London: Routledge, 2009, s. 3–16. ISBN 978-0-415-46777-3.
- GLOWACKI-DUDKA, M., HELVIE-MASON, L. B. Adult education at the margins: A literature review. *New directions for adult and continuing education*, 2004, č. 104, s. 7–16. ISSN 1052-2891.
- HANSMAN, C. Context-based adult learning. In MERRIAM, S. B. (Ed.). *An update on adult learning theory: New directions for adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001, s. 43–51. ISBN 978-1-555-42684-2.
- HOULE, C. O. *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. ISBN 978-0-787-90209-4.
- HOYLE, E. Professionalism, professionalism and control in teaching. In HOUGHTON, V. (Ed.). *Management in education: The management of organisations and individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press, 1975, s. 341–320. ISBN 978-0-706-23469-5.
- CHAPMAN, V. L. Attending to the theoretical landscape in adult education. *Adult Education Quarterly*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 308–312. ISSN 0741-7136.
- IMEL, S., BROCKETT, R. G., JAMES, W. B. Defining the profession: A critical appraisal. In WILSON, A. L., HAYES, E. R. (Eds.). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, s. 628–642. ISBN 978-0-787-94998-3.
- KOLSAKER, A. Academic professionalism in the managerialist era: a study of English universities. *Studies in Higher Education*, 2008, roč. 33, č. 5, s. 513–525. ISSN 0307-5079.
- MERRIAM, S. Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. In MERRIAM, S. (Ed.). *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001, č. 89, s. 3–13. ISSN 1052-2891.
- MERRIAM, S., CAFFARELLA, R. *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. ISBN 978-0-787-91043-3.
- MILLER, M., PLESSIS, J. Reconstructing myths: a role for adult educators. In MILLER, B., ARMSTRONG, P. (Eds.). *SCRUTEA: Looking Back, Looking Forward: Learning, Teaching and Research in Adult Education Past, Present and Future – Conference Proceedings of the 40th Annual Conference, the University of Warwick*. Sussex: Centre for Continuing Education, University of Sussex, 2010, s. 265–271.
- NIXON, J. 'Not without dust and heat': the moral bases of the 'new academic professionalism'. *British Journal of Educational Studies*, 2001, roč. 49, č. 2, s. 173–186. ISSN 0007-1005.
- NOORDEGRAAF, M. From 'pure' to 'hybrid' professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration and Society*, 2007, roč. 39, č. 6, s. 761–785. ISSN 0095-3997.
- OZGA, J. Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In BUSHNER, H., SARAN, R. (Eds.). *Managing Teachers as Professionals in Schools*. London: Kogan Page, 1995, s. 21–37. ISBN 0-7494-1774-9.
- PODESCHI, R. Evolving directions in professionalization and philosophy. In WILSON, A. L., HAYES, E. R. (Eds.). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, s. 612–627. ISBN 0-7879-4998-1.

- RACHAL, J. R. Andragogy's detectives: a critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, 2002, roč. 52, č. 3, s. 210–227. ISSN 0741-7136.
- TROMAN, G. The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 1996, roč. 17, č. 4, s. 473–487. ISSN 0142-5692.
- WILENSKY, H. L. The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 1964, roč. 70, č. 2, s. 137–158. ISSN 0002-9602.
- WILLIAMS, K. Troubling the concept of the 'academic profession' in 21st century higher education. *Higher Education*, 2008, roč. 56, č. 5, s. 533–544. ISSN 0018-1560.
- ZUKAS, M., MALCOLM, J. Learning from adult education. *Academy Exchange*, 2007, č. 6, s. 20–22. ISSN 1748-5533.

## Příloha

Tabulka č. 1: Komparace pojetí profesionality (učitele na prvním stupni základní školy a vzdělavatele dospělých) za použití taxonomie profesionality

Dimenze profesionality	Vztahující se k profesi učitele na základní škole	Vztahující se k profesi vzdělavatele dospělých (vyučující na vysoké škole)
<b>Dimenze behaviorální</b>		
<b>Složka procesuální</b>	Pracovní postupy obsahují: <ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikaci s žáky jakožto celou třídou</li> <li>• individuální komunikaci s žáky</li> <li>• interakci s žáky pracujícími v malých skupinách</li> <li>• kolegiální komunikaci s ostatními vyučujícími zaměřenou na společné plánování, výměnu nápadů, týmové vyučování ad.</li> <li>• komunikaci s rodiči, jejímž cílem je diskutovat pokrok a rozvoj žáka</li> <li>• plánování práce</li> <li>• vytváření podkladů pro výuku</li> <li>• monitorování rozvoje žáků</li> <li>• hodnocení výsledků žáků</li> <li>• vedení záznamů</li> <li>• poskytování plánů výuky kolegům a nadřízeným</li> <li>• komunikaci s kolegy pracujícími na jiných školách</li> <li>• práci na mimoškolních aktivitách pro žáky</li> <li>• vystavování žákovských prací na nástěnky</li> <li>• disciplinaci žáků</li> <li>• náboženské aktivity</li> <li>• hodnocení vyučování</li> </ul>	Pracovní postupy obsahují: <ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikaci se studenty jakožto celou třídou</li> <li>• individuální komunikaci se studenty</li> <li>• interakci se studenty pracujícími v malých skupinách</li> <li>• kolegiální komunikaci s ostatními vyučujícími zaměřenou na společné plánování, výměnu nápadů, týmové vyučování ad.</li> <li>• komunikaci s účastníkem o pokroku a rozvoji plánování práce</li> <li>• vytváření podkladů pro výuku</li> <li>• monitorování rozvoje studentů</li> <li>• hodnocení výsledků studentů</li> <li>• vedení záznamů</li> <li>• poskytování plánů výuky kolegům a nadřízeným</li> <li>• komunikaci s kolegy pracujícími na jiných univerzitách či vysokých školách</li> <li>• práci na mimoškolních aktivitách pro studenty</li> <li>• vystavování studentských prací na nástěnky</li> <li>• disciplinaci studentů</li> <li>• náboženské aktivity</li> <li>• hodnocení vyučování</li> </ul>
<b>Složka procedurální</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dodržování formálně i informálně zavedených postupů daných školou, zřizovatelem školy či vládou (například disciplinace žáků, školní dozor, komunikace s rodiči, hodnocení výsledků žáků ad.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dodržování formálně i informálně zavedených postupů daných ústavem, katedrou, univerzitou či vládou (například disciplinace studentů, přijímání studentů, hodnocení výsledků studentů ad.)</li> </ul>
<b>Složka produktivní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trvalou práci přesčas bez nároku na finanční ohodnocení</li> <li>• seberegulovanou pracovní zátěž, která vyplývá z jednotlivých aktuálně řešených úkolů spíše než z pracovní smlouvy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trvalou práci přesčas bez nároku na finanční ohodnocení</li> <li>• seberegulovanou pracovní zátěž, která vyplývá z jednotlivých aktuálně řešených úkolů spíše než z pracovní smlouvy</li> </ul>



<p><b>Složka kompetenční</b></p>	<p>Mezi mé hlavní kompetence patřily:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schopnost koncipovat vyučování tak, aby bylo zajímavé a poutavé</li> <li>• motivovat na principu pochval, uznání a adekvátní úrovně náročnosti</li> <li>• uplatňovat tvůrčí a inovativní přístupy ke vzdělávacím aktivitám</li> <li>• schopnost efektivně komunikovat různými cestami, které vyhovují specifickým potřebám žáků</li> <li>• jednat empaticky a mít dostatek porozumění pro socio-kulturní zázemí žáků a pro specifické okolnosti, kterými žáci procházejí</li> </ul>	<p>Mezi mé hlavní kompetence patří:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schopnost koncipovat vyučování tak, aby bylo zajímavé a poutavé</li> <li>• motivovat na principu pochval, uznání a adekvátní úrovně náročnosti</li> <li>• uplatňovat tvůrčí a inovativní přístupy ke vzdělávacím aktivitám</li> <li>• schopnost efektivně komunikovat různými cestami, které vyhovují specifickým potřebám studentů</li> <li>• jednat empaticky a mít dostatek porozumění pro socio-kulturní zázemí studentů a pro specifické okolnosti, kterými studenti procházejí</li> </ul>
<b>Dimenze postojoá</b>		
<p><b>Složka názorová</b></p>	<p>Mezi má názorová stanoviska patří:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• většinou je potřeba žáky motivovat, aby dosáhli výstupů, které jsou definovány kurikulárními dokumenty</li> <li>• vzdělávání je vhodné pro všechny děti nehledě na jejich specifickou rodinnou situaci a socio-kulturní zázemí</li> <li>• vzdělávání zvyšuje životní šance žáků</li> <li>• vzdělávání je díky implicitní a explicitní transmisi hodnot a cílů nástrojem sociálního pokroku</li> <li>• podoba učitelské praxe se liší obsahem i kvalitou</li> <li>• mezi povinnostmi učitelů patří přizpůsobit se individuálním potřebám žáků</li> <li>• distribuce moci a mocenské uspořádání je ve většině základních škol chybné</li> <li>• učitelé, kteří disponují nadstandardním množstvím znalostí a didaktických postupů, jsou ve své činnosti většinou omezoováni, což v důsledku vede ke škodě školy, na níž vyučují</li> </ul>	<p>Mezi má názorová stanoviska patří:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dospělí jsou sami motivováni učit se</li> <li>• učící se dospělí dávají přednost zajímavým a stimulujícím výukovým aktivitám před aktivitami nudnými</li> <li>• kvalita vzdělávání na vysokých školách má sestupnou tendenci kvůli přijímání většího počtu studentů, což vede ke snižování standardu kvality vzdělávání</li> <li>• mezinárodní studenti mají specifické vzdělávací potřeby a odlišné priority</li> <li>• studenti přijatí do vysokoškolského studia by měli dostatečně ovládat jazyk, ve kterém je výuka vedena, aby mohli ve svém studiu efektivně pokračovat</li> <li>• vyučování, které čerpá z výzkumných poznatků, je prospěšné jak pro studenty, tak pro učitele</li> </ul>

<b>Složka hodnotová</b>	Hodnoty, které pro mě byly klíčové, jsou následující: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rovnost a spravedlnost v jednání s kolegy</li> <li>• kvalita vyučování mých kolegů</li> <li>• kvalita vedení a řízení školy</li> <li>• kolegiálnost</li> <li>• přátelství s kolegy</li> <li>• efektivní jednání a působení</li> </ul>	Hodnoty, které považuji za klíčové, jsou následující: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rovnost a spravedlnost v jednání s kolegy</li> <li>• kvalita mých vztahů se studenty</li> <li>• naplnění očekávání, která na mne jsou kladena ze strany instituce, na níž učím, a ze strany studentů, které učím</li> <li>• efektivní jednání a působení</li> <li>• poskytování kvalitních služeb, za něž studenti platí</li> </ul>
<b>Složka motivační</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• někdy jsem byla motivována a spokojena, zatímco jindy mou motivaci i spokojenost snižovalo nevhodné vedení a řízení školy</li> <li>• můj pocit spokojenosti pramenil z toho, zda jsem sama sebe považovala za efektivní a schopnou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• po většinu času jsem motivována a spokojena, ačkoliv má motivace a spokojenost byly sníženy prací v institucích s nevhodným vedením a řízením</li> <li>• můj pocit spokojenosti pramení z toho, zda sama sebe považuji za efektivní a schopnou</li> </ul>
<b>Dimenze intelektuální</b>		
<b>Složka epistemologická</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• má vyučovací praxe byla vystavěna na postupně získaných zkušenostech se vzděláváním a učením, na vědomostech získaných z interakce s kolegy a na základě studia teoretických a výzkumných studií</li> <li>• má praxe vycházela z principů sociální spravedlnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• má vyučovací praxe je vystavěna na postupně získaných zkušenostech se vzděláváním a učením, na vědomostech získaných z interakce s kolegy a na základě studia teoretických a výzkumných studií</li> <li>• má praxe vychází z principů sociální spravedlnosti</li> </ul>
<b>Složka racionální</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mé pracovní postupy byly racionálně odůvodněné</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mé pracovní postupy jsou racionálně odůvodněné</li> </ul>
<b>Složka znalostní</b>	Věděla jsem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• jak zaujmout žáky</li> <li>• jak motivovat žáky</li> <li>• jak motivovat kolegy</li> <li>• jaké jsou potřeby, očekávání a priority rodin, jejichž děti jsem učila</li> <li>• jaké jsou způsoby, jimiž se děti učí</li> <li>• jak udělat dojem na ostatní (kolegy, nadřízené, žáky, rodiče)</li> <li>• jak navázat vztah s ostatními a jak s nimi kolegiálně spolupracovat</li> <li>• jaká je mikropolitika školy</li> <li>• jaká je většina z postupů, které se vztahovaly k mému zaměstnání</li> <li>• jaký je obsah probírané látky většiny předmětů, které jsem vyučovala (míra znalosti látky se lišila předmět od předmětu)</li> </ul>	Vím: <ul style="list-style-type: none"> <li>• jak zaujmout studenty</li> <li>• jak motivovat studenty</li> <li>• jaké jsou potřeby, očekávání a priority studentů, které učím (a to zejména mezinárodních studentů)</li> <li>• jakým způsobem se dospělí mohou učit</li> <li>• jak udělat dojem na ostatní (kolegy, nadřízené, studenty)</li> <li>• jak navázat vztah s ostatními a jak s nimi kolegiálně spolupracovat</li> <li>• jaká je část mikropolitiky instituce, v níž pracuji</li> <li>• jaké jsou postupy, které se týkají mého zaměstnání</li> <li>• jaký je obsah probírané látky, již vyučuji</li> </ul>

<p><b>Složka analytická</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• má vyučovací praxe se opírala o analýzu procesů a postupů, které jsem ve výuce uplatňovala, a to včetně řešení problémů v mezilidských vztazích, výběru a tvorby podkladů pro výuku a aktivit uplatněných ve výuce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• má vyučovací praxe se opírá o analýzu procesů a postupů, které ve výuce hodlám uplatňovat, a to včetně řešení problémů v mezilidských vztazích, výběru a tvorby podkladů pro výuku a aktivit uplatněných ve výuce</li> </ul>
---------------------------------	--	---

### O autorce

**Prof. LINDA EVANS** je profesorkou v oboru vedení a profesního učení na univerzitě v Leedsu, kam se přesunula z předchozího pracoviště na univerzitě ve Warwicku. Akademickou činnost zahájila v roce 1990 po 15 letech praxe učitelky na základní škole. Její základní výzkumný zájem spočívá v širokém poli profesního pracovního života. Realizuje empirické studie o pracovním životě učitelů a akademiků, zabývá se faktory ovlivňujícími jejich morálku, uspokojení z práce a motivaci. Intenzivně se zajímá o vedení a řízení ve vzdělávání a výzkum vysokého školství, zejména o profesionalitu, profesní praxi a profesní rozvoj. Zvláštní pozornost věnuje rozvoji pracovníků výzkumu, kultury výzkumu a jeho možnostem. Je šéfredaktorkou časopisu *International Journal for Researcher Development*.

Kontakt: L.Evans@education.leeds.ac.uk

### About the author

**LINDA EVANS** is Professor of Leadership and Professional Learning, School of Education, University of Leeds. She became an academic in 1990 after a 15-year career as a primary-school teacher. Before coming to Leeds she worked at the University of Warwick. Her substantive research interests lie in the broad field of professional working life. She has carried out empirical studies of teachers' and academics' working lives, including factors influencing their morale, job satisfaction and motivation. She has a strong interest in educational leadership and management and in research into higher education – particularly professionalism, professional practice and professional development. She is particularly interested in researcher development and the development of research cultures and research capacity. She is editor-in-chief of the *International Journal for Researcher Development*.

Contact address: L.Evans@education.leeds.ac.uk

