

Pejatović, Aleksandra

## **Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?**

*Studia paedagogica*. 2012, vol. 17, iss. 1, pp. [91]-111

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-6>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/118286>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# JAKÉ KOMPETENCE MAJÍ MÍT VZDĚLAVATELÉ DOSPĚLÝCH?<sup>1</sup>

## WHAT COMPETENCES SHOULD ADULT EDUCATORS HAVE?

ALEKSANDRA PEJATOVIĆ

### Abstrakt

*V tomto příspěvku nejprve uvádíme a vyjasňujeme důvody pro aktualizaci diskuse o problematice kompetencí vzdělavatelů dospělých a dále se této problematice věnujeme ze dvou východisek. Prvním je analýza součástí vybraných definicí termínu „kompetence“. Naznačujeme tím, na co je třeba se zaměřit, hovoříme-li o kompetencích vzdělavatelů dospělých – tedy o činnostech, které mají vykonávat, nezbytném souboru jejich vědomostí, dovedností, postojů, chování a hodnot, kontextu, v němž pracují, a kvalifikacích, jimiž mají být vybaveni. Druhým východiskem je analýza šesti projektů, které se různým způsobem zabývají problematikou kompetencí vzdělavatelů dospělých. Projekty řeší otázky potřebných školení pro vzdělavatele dospělých, certifikace vzdělavatelů dospělých, popisu práce vzdělavatelů dospělých, jejich kvalifikace, kritérií práce dobrého vzdělavatele dospělých, standardizace kompetencí a podobně. Některé součásti definicí „kompetencí“ jsou zjevné a byly analyzovány ve všech těchto šesti projektech. Třebaže celá analýza nedává přímou a jednoduchou odpověď na otázku, jaké kompetence mají vzdělavatelé dospělých mít, poutá pozornost k některým aspektům, jež jsou pro zodpovězení této otázky významné. Navíc jako výsledek analýzy prezentujeme jeden model klasifikace kompetencí vzdělavatelů dospělých, který představuje významný element procesu standardizace a profesionalizace u pracovníků ve vzdělávání dospělých.*

### Klíčová slova

*vzdělavatelé dospělých, kompetence, projekty*

### Abstract

*After presenting and clarifying reasons for the actualization of the issue of adult educators' competences, our consideration in this work is based on two starting points. First comes an analysis of the elements of some definitions of the term "competence", which indicates what we should focus on when talking about adult educators' competences: activities to be performed, the necessary set of knowledge, skills, attitudes, behaviour and values, the context in which the job is done and the qualifications adult educators should possess. The second starting point is related to a review and analysis of six projects which in different ways deal with the problem of adult educators' competences. Certain elements of definitions of "competences" are evident and are analysed in each of these projects. The problems discussed in the projects are as follows: necessary training*

<sup>1</sup> Z anglického textu přeložil Jan Matuš.

*for adult educators, adult educators' certification, adult educators' job description, adult educators' qualifications, criteria for a good adult educator's work, standardization of competences etc. Although the analysis does not give a direct and simple answer to the question of what competences should adult educators have, it draws our attention to some aspects which are important when looking for such an answer. In addition, as a result of the analysis one model for the classifying of adult educators' competences is presented as a necessary element for the setting up of a process of standardization of cadres in adult education and their professionalization.*

### Keywords

*adult educators, competences, projects*

## Úvod<sup>2</sup>

Ti z nás, kdo působí v oblasti vzdělávání dospělých, a tudíž se obzvláště zajímají o rozvoj a zkvalitnění této oblasti, nemohou nepostřehnout trend několika posledních let – rostoucí zájem o řešení problematiky kompetencí personálu, který se v této oblasti profesně angažuje. Tento trend je mimo jiné zřejmý z:

- řady diskusí (jak formou článků, tak témat konferencí a podobných akcí) o kompetencích, které by vzdělavatelé dospělých měli mít,
- rostoucího počtu projektů na státní i mezinárodní úrovni, které se různými způsoby věnují studiu této problematiky,
- četných školení, která různé organizace a instituce (opět většinou v rámci jednotlivých projektů) organizují pro pracovníky v oboru vzdělávání dospělých,
- tendencí k co možná nejpřesnějšímu formulování výstupů programů různých úrovní vysokoškolské přípravy vzdělavatelů dospělých (ve smyslu toho, co budou studenti dělat po ukončení studia),
- uvažování o možnosti uznávat zkušenostně založené učení vzdělavatelů dospělých,
- stále častějších požadavků (vycházejících z právních předpisů některých zemí) na úroveň a typ vzdělání, tj. kompetencí, které by měli mít lidé podílející se na vzdělávací práci s dospělými, zejména ve věci subsystému formálního vzdělávání nebo implementace akreditovaných programů na určité úrovni.

Důvodů, proč je trend právě takovýto, je mnoho. Pokusíme se některé identifikovat a vysvětlit. Patří k nim **očekávání komunit**, že vzdělávání dospělých

<sup>2</sup> Tento příspěvek je jedním z výsledků projektu *Modely evaluace a strategií pro zvyšování kvality vzdělávání v Srbsku* (č. 179060, 2011–2014), který byl realizován za finanční podpory Ministerstva školství a vědy Srbské republiky.

napomůže zklidnění nebo řešení řady sociálních problémů. Taková očekávání jsou jasně zakotvena v některých mezinárodních dokumentech, jako jsou např. *Lisabonská strategie* (Lisbon European Council, 2000), či *Europe 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (2010) a další, a v dokumentech jednotlivých zemí. V těchto dokumentech je vzdělávání dospělých asociováno mimo jiné s vývojem ekonomiky, udržitelným rozvojem, ochranou životního prostředí, redukcí dopadů chudoby, podporou zaměstnanosti, aktivním občanstvím, životem v multikulturní společnosti, udržením aktivity ve starším věku a uspokojením řady potřeb od elementárních k rozvojovým potřebám společnosti i jednotlivce. Na jedné straně je učení se a vzdělávání základem priorit, o jejichž naplnění se strategie snaží a což vyjadřují i výrazy jako „vědomostně založená ekonomika a společnost“ (Lisabonská strategie) či „inteligentní růst – rozvíjíme ekonomiku založenou na vědomostech a inovacích“ (Evropa 2020). Na straně druhé je třeba říct, že zamýšlíme-li se nad prioritami nastíněnými na individuální úrovni, pak všechny určují kvalitu života jednotlivce, který žije ve společnosti zdůrazňující jisté priority.

Dalším důvodem je **růst trhu poskytovaného vzdělávání pro dospělé**. Velké množství různých, podobných i stejných programů nabízí velký počet poskytovatelů. Problematika kvality nabídky je otevřenou záležitostí od sedmdesátých let dvacátého století. Jedním z ukazatelů kvality programů je kvalita lidí, kteří je vytvářejí a poskytují (Pejatović, 2005).

Významným stimulem je také **rozvoj Evropského kvalifikačního rámce** (*The European Qualifications*, 2008) a souvisejících kvalifikačních rámců jednotlivých zemí; ve věci otevření evropského vzdělávacího prostoru, následného uznání získaných kvalifikací, možnosti výměn pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých i srovnávání v dané oblasti jsou nejzávažnější otázkou vědomosti, dovednosti a kompetence, které tito lidé mají, a úroveň, na níž je uplatňují.

S uvedeným souvisí **trend rozvoje profesních standardů**. Roste potřeba vzhledu do popisu práce, kterou vykonávají lidé určité profese. Potažmo je tu rostoucí potřeba standardizace povolání na určité úrovni, na jejímž základě budou vyvíjeny standardy vzdělávací, jako je příprava na vstup do konkrétního povolání. Problematika oprávnění ke vstupu do oblasti vzdělávání dospělých je nejúžeji spojena právě s tímto trendem.

A za zásadní stimul lze považovat také dosud **neukončený proces profesionalizace** povolání vzdělavatele dospělých; povolání vzdělavatele dospělých naplňuje některá základní kritéria profesního statusu (srov. Zvekić, Savin, 1981; Šporer, 1989). Profesního statusu však vzdělavatel dospělých zatím nedosahuje mimo jiné „nekontrolovaným“ vstupem do profese (mnoho lidí, kteří se do této práce zapojují, přicházejí od různých jiných povolání a profesí, a to i takových, které nevyžadují vysokoškolské vzdělání). Ve vět-

šině zemí není znám ani počet lidí, kteří se touto prací zabývají, a klienti často nevědí, kdo jsou experti, na které se mají obracet v záležitostech svých vzdělávacích potřeb. Vzdělavatelé dospělých jsou paradoxně málo viditelnou profesní skupinou.

Ani všechny tyto jevy nepředstavují vyčerpávající výčet důvodů pro přehodnocení pohledu na problematiku kompetencí, které mají mít lidé vykonávající různá povolání kolem vzdělávacích aktivit pro dospělé. Je však důležité a z vyjmenovaných důvodů jistě zřejmé, že vycházejí ze společenských procesů očekávaných nyní i v budoucnu v rámci jednotlivých zemí i na mezinárodní úrovni, dále z potřeb uživatelů služeb v oblasti vzdělávání dospělých, z obecné situace na trhu vzdělávacích služeb nabízených dospělým a ze souvisejících otázek po jejich kvalitě, ze světa práce (popisů práce, profesních standardů, kompetencí) a ze samotného procesu profesionalizace oblasti vzdělávání dospělých, tedy z potřeby zjistit, kdo je povoláním vzdělavatel dospělých a co takový člověk dělá.

Cílem, který si stanovujeme pro tuto studii, je analýza toho, které kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých, a to podle rozboru zde postupně představovaných projektů, v jejichž rámci byly různými způsoby právě problémy s kompetencemi těchto vzdělavatelů zjišťovány. U některých projektů byly tyto kompetence specifikovány, u jiných zkoumány, další projekty se soustřeďovaly na organizaci kurzů zaměřených na rozvoj individuálních kompetencí, které vzdělavatelé dospělých potřebují. Zkrátka budeme hledat odpověď na otázku, která stojí v titulku tohoto příspěvku a bere v potaz výsledky naší práce s projekty, které se touto problematikou zabývaly: Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?

### Co vše pod kompetence spadá

V současnosti se v oblasti pedagogických věd setkáváme často s texty věnovanými úvahám o různých aspektech pojmu kompetence a rozmanitých problémech s ním spojených. Je zjevné, že se tento termín čím dál častěji používá, ale zjevné je i to, že mnozí autoři jej používají dosti opatrně.

Na jedné straně vyvstávají pro vzdělavatele dospělých obtíže, rizika i výzvy z toho, že obsah práce, kterou příslušníci této profese vykonávají, je spojen s rozvojem velmi pestrých kompetencí u početných a různorodých kategorií zúčastněných lidí. Celou komplexnost tohoto segmentu lze shrnout například s poukazem na kontinuální rozvoj „klíčových kompetencí pro celoživotní učení“, tj. komunikace v rodném jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematických kompetencí a základních kompetencí ve vědě a technologiích, digitální kompetence, učení se „jak se učit“, sociálních s občanských kompetencí, smyslu pro iniciativu a podnikavost, kulturního

povědomí a výrazu (*Key Competences*, 2007), nebo na početné kompetence utvářející něčí profesi, rodinný život, aktivní občanství či další životní role, které musejí dospělí hrát a které je třeba rozvíjet. Je samozřejmé, že z tohoto hlediska přispívá práce na rozvoji kompetencí zúčastněných lidí k velké komplexnosti a zároveň odpovědnosti povolání vzdělavatele dospělých.

Na straně druhé je otázkou, které kompetence musejí mít ti, kdo se pracovně zabývají nejčastěji rozvojem kompetencí dospělých. Jinými slovy jde o to, jaký soubor kompetencí dává schopnosti a kvalifikaci pro takovou náročnou a velmi specifickou práci.

Zdá se nám, že tuto otázku vyjasníme nejlépe, podíváme-li se – byť poněkud ve zkratce – na obsah pojmu kompetence. Proto jsme na příkladu několika definic kompetencí připravili přehled součástí, z nichž kompetence sestávají (tabulka č. 1).

Tuto tabulku samozřejmě neuvádíme s cílem obsáhnout a prezentovat všechny definice „kompetencí“, na něž jsme narazili při analýze relevantní literatury. Ani jsme nezamýšleli dospět k vlastní definici kompetencí pro účely této studie. Chtěli jsme pomocí této tabulky s určitými příklady definic a jejich kombinacemi poskytnout specifický vhled do toho, co kompetence obnášejí, a tak se pokusit o pochopení tohoto pojmu. Cílem je pak další analýza, která ozřejmí, jaké kompetence mají nebo potřebují vzdělavatelé dospělých pro naplnění požadavků své práce.

Souhrnná odpověď na otázku, co je kompetence, ukazuje na dvě tendence, z nichž definice může vycházet. Podle některých autorů je kompetence schopnost výkonu – totiž náležitého, adekvátního, dobrého – ve specifickém, definujícím, zvláštním a především proměnlivém kontextu. Pro druhou skupinu autorů je kompetence především souborem, kombinací či nashromážděním znalostí, dovedností, způsobů chování, přístupů, porozumění, schopností sebeuplatnění a podobně. Uvedené součásti se svou specifickou vnitřní strukturou a vzájemnými vztahy by rovněž měly vést k určitému chování, tj. činnosti, která dává náležité výsledky v rámci konkrétního kontextu.

Je nepochybné, že znalosti a dovednosti vedoucí k určitému konání mají pro rozvoj kompetence právě takový význam jako kontext, k němuž se tato činnost vztahuje. Osoba – v našem případě vzdělavatel dospělých – považovaná za kompetentní, tedy schopná výkonu, musí chápat a hodnotit kontext a tím také adaptovat své konání podle znalostí, dovedností a postojů, které jsou jí vlastní a zároveň tvoří součást kompetence. Tudy dospíváme k tomu, co Reischmann nazývá „důmyslným jednáním“ (Reischmann, 2000). Takové důmyslné jednání nám připomíná to, jak druzí lidé chápou učitele, tj. vzdělavatele dospělých v intencích naší úvahy, jako reflektivního praktika, což znamená, že tento praktik „není vzdělán jako technik a potřebuje kompetence k tomu, aby vnímal a definoval problémy, zkoumal je způsobem,

Tabulka č. 1: Přehled součástí, z nichž sestávají kompetence

Kompetence znamenají:						
Co	sestávající z čeho	určeného k čemu	kde/kdy	jak	se základními vlastnostmi	
Schopnost jednotlivce		vykonávat práci		náležitě.		
Soubor	definovaných součástí chování,	kteřý je strukturovaným průvodcem umožňujícím identifikaci, evaluaci a rozvoj chování.				
Být schopen		interpretovat situaci a mít repertoár možných reakcí na tuto situaci	v kontextu	relevantním způsobem.		
<i>(ACE HR Services, 2012)</i>						
Identifikované	chování, vědomosti, dovednosti a schopnosti,	kteřé ovlivňují úspěšnost zaměstnanců v organizacích		přímo a pozitivně,	Ize je objektivně měřit a zkvalitňovat koučováním a učebními příležitostmi.	
<i>(What are competencies?, 2011)</i>						
Schopnost		uplatnit vědomosti	v definovaném kontextu.			
<i>(Despotović, 2010)</i>						
Souhrn	vzájemně souvisejících vědomostí, dovedností a postojů,	kteřé zásadně ovlivňují práci a přímo souvisejí s výkonem		práce, role nebo odpovědnosti,	Ize je měřit podle uznávaných standardů a zkvalitňovat formou tréninku a rozvoje.	
<i>(Parry, 1996)</i>						
Holisticke, integrované	dovednosti, vědomosti a jejich praktická aplikace.					
<i>(Guidelines for Development, 2006)</i>						
Kombinace	vědomostí, dovedností a postojů		příměřených kontextu.			

<i>(Key Competences, 2007)</i>				
Schopnost		plnit komplexní požadavky nasazením a mobilizací psychologických zdrojů (včetně dovedností a postojů)	v konkrétním kontextu.	
<i>(DeVCo, 2005)</i>				
Složitá kombinace	vědomostí, dovedností, schopností a postojů	potřebných k vykonávání specifické činnosti		tak, že vede k žádoucím výsledkům.
<i>(Buischool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, Osborne, 2010)</i>				
Prokázaná schopnost užívat	vědomosti, dovednosti a osobnosti, sociální a metodologické schopnosti		při práci nebo studiu situací a profesním a osobním rozvoji;	kompetence je popisována ve smyslu odpovědnosti a autonomie.
<i>(EQF, 2008)</i>				
Pracovně založené kompetence a reflexe vlastních schopností				
<i>(Flexi-Path, 2011)</i>				
Důmyslné jednání	s cílem vědět, rozumět, umět a být efektivní.			
<i>(Reichmann, 2000)</i>				



který povede k jejich řešení, potřebuje citlivost k potřebám svého pracovního okolí a situacím, jimž čelí, musí být zvyklý analyzovat a provádět šetření, být připravený ke změnám, k iniciativě a rozhodování, musí mít pozitivní postoj k celoživotnímu učení a vědomí odpovědnosti za osobní rozvoj a konání“ (Rajović, Radulović, 2009, s. 12).

Pro lepší porozumění toho, co kompetence obnášejí a co je očekáváno od vzdělavatele dospělých i jiných profesionálů v určitých oblastech, připojme ještě definici Despotoviće, která zejména hovoří o pracovních kompetencích, „definovatelných jako schopnosti vykonávat – podle daných standardů nebo očekávání – složité pracovní funkce, role a povinnosti, jež s sebou nesou specifické profesní znalosti a dovednosti, postoje a hodnoty... Být kompetentní v tomto smyslu znamená... konzistentně naplňovat požadavky (standarty) práce“ (Despotović, 2010, s. 136). Abychom tedy chápali pracovní kompetence lidí, kteří působí v oblasti vzdělávání, musíme se zároveň zabývat: funkcemi, rolemi a úkoly, jež plní profesionálové v této oblasti; specifickými profesními znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami; stávajícími standarty a očekáváními.

V následujícím oddíle zaměříme pozornost úvah o uvedených součástech na příklady některých projektů, které se různými způsoby zabývají kompetencemi lidských zdrojů ve vzdělávání dospělých.

### **Projekty, které se zabývají kompetencemi vzdělavatelů – několik příkladů různých přístupů ke kompetencím**

Při výběru projektů, jejichž autoři i lidé, kteří je implementují, se zabývají problematikou kompetencí vzdělavatelů dospělých a které poslouží jako vzorek pro analýzu, jsme brali v úvahu několik různých kritérií:

- sami autoři musejí užívat termín „kompetence“ vzdělavatelů dospělých,
- projekty musejí být dlouhodobé,
- na realizaci projektu se musí podílet několik zemí (ve všech fázích realizace od návrhu po prezentaci výsledků),
- východiskem projektu musí být vhléd do stávající praxe vzdělávání dospělých a hlavním záměrem zkvalitňování jejich práce,
- projekty musejí být prezentovány v relevantních profesních a vědeckých publikacích.

Konečně dosah naší studie nám ukládá vybrat projekty k prezentaci a analýze tak, aby byly relevantní z hlediska reprezentativnosti různých přístupů ke kompetencím vzdělavatelů dospělých. Přístup, který jsme zvolili pro analýzu, má namnoze charakter hermeneutického výzkumu. Základní technikou se přitom stala analýza dokumentů.

Říkáme-li, že předmětem zájmu jsou projekty zabývající se různými způsoby kompetencemi vzdělavatelů dospělých, máme v podstatě na mysli nejméně dva způsoby, jimiž tak autoři projektů činí. První spočívá v organizaci školení pro pracovníky v oblasti vzdělávání dospělých, přičemž existují různé možnosti vzhledu do toho, jakou práci tito pracovníci vykonávají nebo by vykonávat měli a která práce vyžaduje další přípravu nebo rozvoj, čili k ní je zapotřebí dalšího vzdělávání s předpokládaným výsledkem zvýšení úrovně stávajících kompetencí, resp. rozvoje nových. Základní charakteristikou druhého způsobu, jímž se některé projekty zabývají kompetencemi pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých, jsou snahy o završení specifické analýzy práce vzdělavatele dospělých abstrakcí od funkcí a užších funkčních jednotek (resp. povinností a úkolů) a následnou specifikaci, systematizaci a srovnání potřebných kompetencí, jež se vztahují k prvkům takové analýzy podle různých zemí nebo jiných kritérií.

Pochopitelně jsou tyto dva projektové přístupy komplementární a mohou se navzájem podporovat, druhé mohou být východiskem pro první a první poskytují druhým materiál pro další analýzu.

*Učiteléské vzdělávání a vzdělávání učitelů* je název projektu realizovaného v roce 2002 v Srbsku a Černé Hoře bělehradskou Společností pro vzdělávání dospělých a Institutem pro mezinárodní spolupráci Německé asociace vzdělávání dospělých (IIZ DVV) ve spolupráci s Ústavem pedagogiky a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity v Bělehradu. Školení, která vznikla v rámci tohoto projektu, se dosud provádějí v kombinaci s jinými projekty v několika zemích, zejména v balkánském regionu. Základním cílem projektu byl pokrok v profesních kompetencích učitelů, školitelů a organizátorů vzdělávání v institucích pedagogiky dospělých. Tento pokrok v profesních kompetencích zahrnoval následující součásti: seznámení se specifickou pozicí a rolí dospělých učících se, která iniciuje a vyžaduje rozdílný přístup k jejich vzdělávání a učení; seznámení s novou rolí učitele při pedagogické práci s dospělými; pochopení nutnosti hodnocení a sebehodnocení jako integrální součásti plánování a realizace vzdělávacích programů, jejich různých typů a modelů, jakož i metod a technik jejich provádění; seznámení s moderními metodami a technikami řízení vzdělávání dospělých a řízení učebního procesu (Medić et al., 2003).

V návaznosti na stanovený cíl a zmíněné kompetence vzdělavatelů dospělých, na nichž si předsevzal projekt a příslušná školení pracovat, vzniklo sedm základních programových modulů: 1) Pozice a role učitele ve vzdělávání dospělých; 2) Prezentace, vizualizace, moderování; 3) Aktivní učení se dospělých; 4) Interaktivní výuka ve vzdělávání dospělých; 5) Kognitivní procesy ve výuce dospělých; 6) Management ve vzdělávání dospělých; a 7) Evaluace ve vzdělávání dospělých (tamtéž). Několik skupin učitelů se svými školiteli prošlo semináři o trojím cyklu, které využívaly speciální pra-

covní metody a zaměřovaly se skrze interaktivní a kooperativní učení a učení ze zkušeností na podporu kompetencí. Účelem této pracovní metody byla tedy transformace obsahu získaného na seminářích do vzorců učitelského chování v souladu s potřebami specifických kategorií dospělých.

Není těžké si představit, že tento projekt zdůrazňuje rozvoj kompetencí učitelů v oblasti pedagogiky dospělých, tj. vzdělavatelů dospělých, a tyto kompetence jsou nezbytné pro zkvalitnění učebního procesu u dospělých tím, že dospělý se stane aktivním účastníkem tohoto procesu, přičemž budou respektovány jeho kognitivní schopnosti a aktivovány další kognitivní kanály. Učitel se přitom stává vůdčí osobou, která řídí učební proces a zároveň je spolupracovníkem toho, kdo se učí. Navíc proces vzdělávání dospělých přináší rozvoj učitele ve věci monitorování a hodnocení učebního procesu i výsledků jeho účastníků. Zvláštní důraz byl kladen na sebehodnocení práce učitelů jako nezbytnou podmínku zkvalitnění učebního procesu i práce jednotlivce. Kromě obsahu souvisejícího s bezprostřední realizací učebního procesu u dospělých se program věnoval řízení institucí pro vzdělávání dospělých a zkvalitňování jejich práce jako širšímu kontextu, v němž učení probíhá a jehož nejdůležitější součástí je výuka.

Je třeba zdůraznit, že výběr témat, jimiž se zabývala školení v rámci tohoto projektu, nebyl založen na předchozím podrobném průzkumu vzdělavacích potřeb vzdělavatelů dospělých, nýbrž vycházel z odhadu expertů, kteří se věnují výzkumu v oblasti pedagogiky a vzdělávání dospělých, a z jejich povědomí o praktické práci ve vzdělávání dospělých v Srbsku a o soudobých tendencích v jiných zemích. Ač proti tomuto přístupu lze mít námitky, je nepochybně ospravedlněn tím, že částečně se tato školení v zahraničí dosud provádějí. Zmíněné moduly jistě ukazují, že kompetence vzdělavatelů dospělých, které jsou nutné pro přímou realizaci vzdělavacích programů pro dospělé, mají výhodu v tom, že zdůrazňují učitelskou roli vzdělavatelů dospělých. Kontext byl zčásti rozšířen na úroveň instituce a na kompetence a funkce vykonávané na této úrovni: Jde o řízení vzdělavacího procesu a zároveň instituce a nastavení určitých prvků systému kvality v procesu vzdělávání dospělých a současně na úrovni institucí, jež se jím zabývají. Celkový výběr kompetencí a funkcí, které si projekty vzaly za své a byly v jejich rámci rozvíjeny, může být problematický s ohledem na vzdělavací cykly a na to, že modely vstupují přímo do fáze bezprostřední realizace a vynechávají fáze analýzy potřeb a plánování. I když byl celkový kontext rozšířen od skupiny věnující se vzdělávání k úrovni institucionální, zůstává otázkou, jak vzdělavatel dospělých, který byl takto školen, funguje v reálném pracovním prostředí (např. čím programy uskutečňuje, jak funguje kombinace práce školitele a práce na rozvoji systému kvality ve vzdělavací instituci). To vše je samozřejmě důsledkem toho, že témata zaměřená na intenzifikaci kompetencí vzdělavatele dospělých vybírali tito experti.

Další projekt s názvem *Andragogická regionální akademie jihovýchodní Evropy*, jehož iniciátorem byl regionální odbor Německé asociace vzdělávání dospělých pro jihovýchodní Evropu se sídlem v Sarajevu ve spolupráci s národními úřady v jednotlivých zemích regionu, byl zahájen v roce 2011. Základním cílem tohoto projektu byl trénink a rozvoj pracovníků ve vzdělávání dospělých. Oproti předchozímu projektu není tento určen jen učitelům, kteří učí dospělé, ale i různým dalším pracovníkům zapojeným do široké škály souvisejících povolání, a to v Bosně a Hercegovině, Černé Hoře, Makedonii, Kosovu, Slovinsku a Srbsku. Záměrem tohoto projektu je poskytování seminářů pro různé cílové skupiny – manažery (ředitelé a vedoucí pracovníky) institucí pro vzdělávání dospělých, tvůrce vzdělávacích programů, pracovníky uskutečňující vzdělávací programy formálního i neformálního vzdělávání dospělých (učitele, školitele, instruktory), hodnotitele vzdělávání dospělých, zástupce sociálních partnerů ve vzdělávání dospělých i zaměstnance médií, která se zabývají problematikou vzdělávání dospělých. Tyto kategorie byly zvoleny po podrobné revizi typů povolání souvisejících se vším, co obecně nazýváme vzděláváním dospělých.

Takový široký rozptyl kategorií potenciálních kandidátů a zejména povolání, kterým se věnují a bez nichž by bylo obtížné organizovat vzdělávání dospělých, se projevil v obrovské nabídce jednotlivých modulů, jež lze různě kombinovat na semináře určené různým skupinám účastníků a transformovat tak, aby nejlépe odpovídaly jejich potřebám. V roce 2011 proběhly dva semináře. První se uskutečnil v Makedonii a zaměřil se na řídicí pracovníky různých úrovní z institucí zabývajících se vzděláváním dospělých. Program obsahoval následující modulární jednotky: Řízení v systému vzdělávání dospělých, Řízení změny v systému vzdělávání dospělých, Řízení v institucích a organizacích vzdělávání dospělých, Manažerské kompetence v institucích vzdělávání dospělých, Kompetence pro přesvědčivý marketing, Podnikání a kompetence vedoucích pracovníků ve vzdělávání dospělých, Kompetence vedoucího pracovníka, Zajišťování kvality ve vzdělávání dospělých. Samy názvy těchto jednotek naznačují typ kompetencí, na něž se seminář zaměřoval (*Prva Andragoška*, 2011).

Druhý seminář se uskutečnil v Černé Hoře a shromáždil pracovníky, kteří se zabývají tvorbou kurikula a programů ve vzdělávání dospělých. Tentokrát byly modulárními jednotkami například tyto: Základní principy tvorby kurikula a programů ve vzdělávání dospělých; Funkční analýza práce: myšlenka, koncepce a postupy; Vývoj map pro funkční analýzu práce; Rozvoj programů vycházejících z funkční analýzy práce; DACUM a další přístupy k rozvoji kurikula a programů ve vzdělávání dospělých; Tvorba kurikula a programů a jejich implementace; Hodnocení programů a učební výstupy. Myšlenkou semináře bylo poskytnout podporu lidem, kteří se zabývají analýzou práce a tvorbou kurikula a programů na ní založených, a dosáhnout konkrétních cílů (*Druga Andragoška*, 2011).

Přístup, který ke zkvalitnění kompetencí zvolila Regionální andragogická akademie, se zásadně liší od přístupu k předchozímu projektu. V tomto případě vychází plánování a programová příprava modulů z uskupení různých rolí (funkcí, povinností), které může vzdělavatel dospělých plnit, a tímto způsobem byly také formovány cílové skupiny. Uvedený obsah dvou seminářů potvrzuje, že tyto role jsou značně komplexní, ale na sobě relativně nezávislé. Ve srovnání s předchozím projektem tu máme zcela jiný způsob definice kontextu, v němž vzdělavatel dospělých pracuje – neexistuje zde volba organizační úrovně (vzdělávací skupina/instituce), nýbrž se kontext a také úkoly, jejichž plnění se předpokládá, liší podle vybraných rolí. Jednou z výhod projektu Andragogické regionální akademie je možnost, aby si vzdělavatelé ze zemí na jedné straně rozdílných a na druhé – podle různých ukazatelů – podobných vyměnili zkušenosti a prezentovali příklady dobré praxe v pořadající zemi. Tento přístup však umožňuje pořádat jen jeden trénink pro každou cílovou skupinu, takže projekt předchozí, který jich poskytuje pro účastníky celý cyklus, je v tomto ohledu výhodnější.

Další příklad není doslova projektem, ale aktivity k podpoře kompetencí pracovníků ve vzdělávání dospělých jsou výsledkem angažmá Švýcarského svazu pro další vzdělávání (SVEB) jako zastřešující organizace pro obecné a profesní učení ve Švýcarsku, která sdružuje instituce i jednotlivce. Východiskem bylo, že pracovníci ve vzdělávání dospělých přicházejí do této nové oblasti od různých profesí a vykonávají různé práce různým způsobem (např. příležitostně nebo trvale). Na tomto podkladě zahájil SVEB roku 1992 vývoj programu *Švýcarský systém vzdělávání vzdělavatelů*, který představuje „...modulární školicí systém, který provází pracovní rozvoj učitelů a školitelů v úzké návaznosti na profesní praxi a poskytuje jim know-how a teorii nezbytnou na jejich úrovni“ (Hagenow, Jermann, 2010, s. 296).

Podle tří identifikovaných profilů pracovníků, jak je nacházíme v oblasti vzdělávání dospělých, vypracoval SVEB „národní kvalifikační schéma pro oblast vzdělávání a učení se dospělých“, který byl následně „...schválen Federálním úřadem pro profesní vzdělávání a technologie“ (tamtéž, s. 298). První profil zahrnuje pracovníky, kteří učí, školí nebo instruuji dospělé jako vedlejší zaměstnání na částečný úvazek. Jim je určen program, který má podporovat kompetence jako „plánování, výuku a hodnocení lekcí a kurzů ve vlastní oblasti znalostí a know-how v institucionálním kontextu a s dostupnou profesionální podporou“ a po jehož ukončení účastníci obdrží certifikát SVEB. Druhý profil se týká pracovníků, kteří školí dospělé v rámci svého hlavního zaměstnání. Některými výstupy u příslušníků tohoto profilu jsou: „samostatná příprava, výuka a hodnocení kurzů, přičemž poskytují radu, provázejí jejich účastníky a přebírají další odpovědnosti v institucionálním kontextu“. Absolventi programu zaměřeného na příslušníky druhého profilu dostávají švýcarský federální certifikát. Ke třetímu profilu náležejí lidé, kte-

ří plní ve vzdělávání dospělých vůdčí roli a ve svém programu se rozvíjejí z hlediska „tvorby a vedení komplexních vzdělávacích programů, zajišťování kvalitativních standardů, přebírání manažerských odpovědností ve vzdělávací instituci“. Při ukončení kurzu je jim udělen švýcarský federální diplom (tamtéž, s. 298–300).

Charakteristiky vztahující se k práci i kompetencím vzdělavatele dospělých, jak je podporuje popsaný systém, spočívají v tom, že podle analýzy práce vzdělavatele dospělých, podle různorodých vstupů do této profese (s ohledem na rozdíly mezi původními profesemi, v nichž jsou tyto pracovníci činní, a rozdílnou úroveň jejich vzdělání), podle způsobu výkonu jejich práce a především podle složitosti souhrnu prací, které dělají nebo dělat chtějí, vznikly modulární programy na podporu různých souborů jejich kompetencí. V závislosti na této komplexnosti byly stanoveny tři stupně způsobilosti, za něž byly udělovány certifikáty nebo diplomy různé hodnoty. Podle popsaných aktivit je způsobilost zapracována do odstupňované kompetence, jinými slovy jsou tedy kompetence formalizovány. Profily a úrovně způsobilosti a certifikátů či diplomů jsou dobrým řešením všudypřítomné praxe ve všech zemích, totiž existence obrovských rozdílů ve „výchozích bodech“, z nichž se pouštíme do prací souvisejících se vzděláváním dospělých.

V případě SVEB se setkáváme s rozvinutým celostátním kvalifikačním schématem pro oblast vzdělávání dospělých, jehož pomocí se postupně označují kompetence vzdělavatele podle diferenciací trojího profilu, resp. tří různých kontextů (podmíněných různými rolemi), které vyžadují různé kompetence dotyčných pracovníků. Toto kvalifikační schéma je pak následováno a podporováno třemi programy kurzů a nabízí různé pracovní možnosti pro každý profil. Můžeme říct, že v tomto případě se díky kvalifikačnímu schématu podařilo utvořit určitý systém ustavením vzájemných vztahů mezi rozdílnými kompetencemi různých skupin pracovníků, jež souhrnně nazýváme vzdělavateli dospělých.

Existence značných rozdílů ve způsobilosti vzdělavatelů dospělých byla dále zjištěna podrobným šetřením, které proběhlo v Dánsku s cílem zkoumat „způsoby, jakými politika vzdělávání dospělých a výchozí příležitosti ke vzdělávání a přípravě ovlivňují profesionalizační procesy v této oblasti; sociální a kulturní faktory, které ovlivňují utváření kompetencí a kvalifikací vzdělavatelů dospělých; hlavní faktory ovlivňující budování profesní identity u budoucích vzdělavatelů dospělých“ (Milana, Larson, 2010, s. 3). Výsledky naznačují, že „oficiální požadavky na učitele se liší ve třech sektorech – obecném vzdělávání dospělých, pracovním orientovaném vzdělávání dospělých a liberálním vzdělávání dospělých, přičemž liberální vzdělávání dospělých je nejméně regulovaným sektorem s ohledem na oficiální požadavky na kvalifikaci“ (tamtéž, s. 16). Dánský příklad jsme zvolili záměrně, neboť Dánsko je zemí s poměrně dlouhou tradicí vzdělávání dospělých a je také

zemí, kde je účast dospělých na aktivitách vzdělávání dospělých třikrát vyšší než v evropském průměru (tamtéž).

Dlouhodobý projekt *Dobrý vzdělavatel dospělých v Evropě* (AGADE), jehož koordinátorem je estonská Asociace neformálního vzdělávání dospělých a kterého se účastní partnerské organizace z mnoha evropských zemí, vznikl na základě výsledků mnoha dříve realizovaných projektů. Minimální soubor kritérií byl nastaven tak, aby „určil dobrého vzdělavatele dospělých v partnerských zemích a vyvinul kurikulum pro další vzdělávání vzdělavatelů dospělých založené na tomto souboru kritérií“ (AGADE, 2011). Kurikulum je založeno na kompetencích a orientováno na přípravu vzdělavatelů dospělých jako vykonavatelů specifické práce. S těmito dvěma výchozími body na zřeteli byly identifikovány čtyři role vzdělavatelů dospělých a šestnáct kritérií, která byla rozdělena do dvou skupin. Touto čtveřicí rolí je: „Učitel – hlavním úkolem je vytvořit pozitivní učební prostředí, které učícímu se pomůže být zodpovědným studentem. Poradce – hlavním úkolem je v lidech, kteří se učí, hledat a budit vnitřní motivaci. Facilitátor – hlavním úkolem je účinně a obezřetně působit. Školitel – hlavním úkolem je dát učícímu se potřebné dovednosti pro jeho seberealizaci“ (Mikiško, Maksimović, 2010, s. 339).

První ze dvou skupin, do nichž bylo rozděleno šestnáct kritérií, sestává z položek „osobnostního rozvoje učitele dospělých – etické dimenze“, kdežto druhá skupina se nazývá „profesní oblasti pro rozvoj učitele dospělých“ a tvoří tři fáze – fázi organizace (rozměr znalostí), fázi výkonu (rozměr dovedností) a fázi hodnocení (organizační fáze; tamtéž, s. 340–343). Pro každé kritérium existuje popis, který naznačuje úroveň rozvoje konkrétní kompetence. Kromě toho byl uveden výčet možných nástrojů, které mohou rozvoji kompetencí (kritérií) napomáhat.

Projekt AGADE představuje především pokus provést určitou standardizaci práce vzdělavatelů dospělých podle vhledu do jejich role a kompetencí, které by jim měly být vlastní (a jež lze rozvíjet právě pomocí navržených tréninků). Pomoci zde má i kritérium, které mají naplnit, aby byli „dobrymi vzdělavateli dospělých“, jak zní název projektu, na mezinárodní úrovni, čili v zemích, odkud pocházejí partneři projektu. Takto bere projekt AGADE v úvahu ještě jeden element profesních kompetencí vztahující se k tomu, že mají být schopni vykonávat určitou práci v souladu s určitými standardy. Tento projekt je dost podobný projektu SVEB ve věci aktivit utvářejících standardy práce vzdělavatelů dospělých při plném zvážení různých rolí této profese a potažmo různých kompetencí potřebných pro naplnění konkrétních rolí.

Podrobnější pokus o poznání, standardizaci a srovnání kvalifikací profesionálů ve vzdělávání dospělých v kontextu Evropského kvalifikačního rámce byl učiněn projektem *Flexi-Path Toolkit*. Koordinátorem projektu, do nějž byl zapojen velký počet partnerů, byl Německý institut pro vzdělávání

dospělých – Leibnizovo centrum pro celoživotní učení v Bonnu. Cílem projektu je „analyzovat systém současného kvalifikačního rámce pro profesionály ve vzdělávání dospělých v různých evropských zemích, ilustrovat komplexní vysokoúrovňové dovednosti a znalosti praktiků vzdělávání dospělých, přispět ke srovnatelnosti a transparentnosti kvalifikací ve vzdělávání dospělých, navrhnout společný kompetenční profil vzdělavatele dospělých na 7. úrovni evropského kvalifikačního rámce, vyvinout nástroj pro validaci učení a kompetencí odpovídajících této úrovni“ (*Flexi-Path*, 2011, s. 1). Jako výsledek snahy o standardizovaný přístup k pohledu na kompetence vzdělavatele dospělých vznikl v rámci tohoto projektu návod k tvorbě profesního portfolia pro demonstraci vysokoúrovňových kompetencí vzdělavatelů dospělých, podle něž mohou profesionálové s pomocí mentora odhadnout úroveň (šestou nebo sedmou) svých kompetencí a nalézt způsob, jímž tento stav zdokumentují. V budoucnu by takové portfolio mělo umožnit akreditaci předchozího empirického učení.

Vzor pro profesionální portfolio vznikl zkřížením tří souborů kompetencí s deskriptory definujícími 6. a 7. úroveň kvalifikačního rámce, které představují kritéria výkonu jednotlivce. Pro všech 33 kompetencí má dán popis formou portfolia charakteristických rysů obou úrovní. První soubor kompetencí se nazývá Učení, odkazuje na podporu poskytovanou aktivitám obecného učení mezi populací. Stejně jako dva další soubory sestává z jedenácti kompetencí. Druhý soubor pod názvem Lidé sdružuje kompetence relevantní při interakci se všemi, kteří se vzdělavateli dospělých pracují. Název třetího souboru je Praxe, u něj jde především o řízení organizací vzdělávání dospělých (*Flexi-Path*, 2011, s. 18, 20).

Každopádně je tento projekt určitým pokračováním snah o standardizaci profese vzdělavatele dospělých, přičemž opouští státní nebo regionální rámec a přechází do kvalifikačního rámce Evropy. V tomto smyslu se práce vzdělavatele dospělých dělí na úrovně a v našem případě jde o úroveň šestou a sedmou, na nichž záleží při mnohokrát již zmiňovaném rozdílu, který nastává při vstupu do profese a souvisí se škálou prací a rolí v této profesi. Ačkoli je třeba uznat serióznost a obsáhlost „standardizačního“ přístupu ke kompetencím vzdělavatelů dospělých v tomto projektu i stále zřetelnější potřebu této standardizace, zůstává otázkou pro další diskusi, zda je zavedení akreditace předchozího empirického učení u kompetencí a práce na tak vysokých úrovních evropského kvalifikačního rámce opodstatněné.

Tento přehled a analýzu některých projektů o kompetencích pracovníků ve vzdělávání dospělých uzavřeme poukazem na projekt *Klíčové kompetence pro profesionály v oblasti učení se dospělých* (Buiscool et al., 2010). „Cílem této studie je nabídnout sadu klíčových kompetencí, jež mohou být funkční pro Evropu a budou je využívat členské státy na dobrovolné bázi“ (tamtéž, s. 3). Metodologický přístup vycházel ze tří kroků, jež vedou ke klíčovým kompetencím



profesionálů v učení se dospělých. Těmito kroky jsou: 1. identifikace kompetencí – shromáždění všech dostupných informací o povinnostech, úkolech, odpovědnostech, rolích a pracovních prostředích souvisejících s příslušným pracovním zařazením a identifikace relevantních vědomostí, dovedností a postojů žádaných u profesionálů v oblasti učení se dospělých; 2. modelování kompetencí – vypracování konzistentního kompetenčního profilu pomocí shromážděných informací o úkolech, odpovědnostech a potřebných vědomostech, dovednostech a postojích; 3. vyhodnocení kompetencí – posouzení, zda sada klíčových kompetencí je úplná, konzistentní a funkční pro supervizory v daném rezortu, profesionály a další zainteresované osoby“ (tamtéž, s. 9).

Při tvorbě kompetenčních profilů došlo ke spojení tří elementů: aktivit, jež může člověk vykonávat, kontextu, v němž jsou tyto aktivity vykonávány, a kompetencí nezbytných pro vykonávání identifikovaných aktivit. Podle početných použitých zdrojů bylo identifikováno třináct oblastí aktivit. Význam kontextu, v němž jsou aktivity vykonávány, byl zdůrazněn mnoha definicemi kompetencí, jimiž jsme se už v tomto textu zabývali. Autoři projektu shledávají, že kontext se proměňuje s tím, jak se liší cílové skupiny účastníků, vzdělávací programy, mise daných institucí a podobně. Kompetence byly rozčleněny na generické a specifické. Mezi generické kompetence můžeme zařadit to, že se jedinec plně autonomním způsobem celoživotně učí, je komunikátorem, týmovým hráčem a tvůrcem zájmových sítí, cítí odpovědnost za další rozvoj vzdělávání dospělých, je expertem, umí nasadit různé učební metody, styly a techniky při práci s dospělými, je dobrým motivátorem a umí zacházet s různorodostí a s rozmanitostí skupin. Specifických kompetencí je celkem dvanáct, a jsou to: schopnost posoudit učební potřeby dospělých, koncipovat učební proces, být facilitátorem vědomostí (praktických i teoretických) a stimulátorem osobního rozvoje dospělých, být hodnotitelem učebního procesu, být rádcem a poradcem, mít schopnost vyvíjet programy, být finančně zodpovědný, umět řídit lidi, mít obecně manažerské schopnosti, umět zasáhnout cílové skupiny, zvládat administrativní problematiku a být facilitátorem ICT (tamtéž, s. 11–13).

Analýzou obsahu generických kompetencí můžeme dospět k závěru, že s sebou nesou postoje, čili primárně žádanou způsob chování vzdělavatelů dospělých, neboť jde o základní složky kompetencí. Ve srovnání s ostatními analyzovanými projekty právě tento věnuje nejvíc pozornosti této součásti kompetencí. Prvních šest specifických kompetencí se přímo pojí k procesu výuky a učení se, kdežto ostatní jsou s těmito procesy spojeny nepřímou, především je podporují. To by mohlo dále znamenat, že sice jsou tyto zbývající kompetence žádané, ale zůstává otázkou, zda skutečně patří do kompetenčního profilu profesionála ve vzdělávání dospělých. Jsou to ostatně kompetence dobré pro příslušníky všech profesí.

Hlavní vlastností projektu *Klíčové kompetence pro profesionály v oblasti učení se dospělých* je komplexnost jak metodologického přístupu, tak vypracované struktury kompetenčního profilu. Tato struktura sestává z aktivit, kontextu a kompetencí a nese v sobě téměř všechny součásti zmiňované definicemi kompetencí – schopnost vykonávat určité činnosti, přičemž tyto činnosti vycházejí z popisu práce, vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a specifického chování. Zároveň musí být analyzován kontext, v němž mají být tyto činnosti vhodně vykonávány, a výkon těchto činností musí být na kontext adaptován.

### Shrnující poznámky

V názvu tohoto článku jsme nastolili otázku, kdo má schopnosti učit dospělé, a samozřejmě na ni nelze odpovědět několika slovy. Proto tento příspěvek představuje jen malou část nepochybně širokých diskusí, v rámci kterých se v evropském prostoru hledají kompetence, jimiž mají být vybaveni lidé pracující v oblasti vzdělávání dospělých. Nehledě na četnost pokusů o nalezení správné odpovědi se vynořují otázky stále nové. Tak se například Sava domnívá, že „i kdyby snahy o zmapování kompetencí vzdělavatelů dospělých byly konzistentní... stále tu zůstává potřeba vyjasnit problematiku kvality a kvalifikace“ (Sava, nedatováno, s. 13).

Naše diskuse o kompetencích vzdělavatelů dospělých vzešla z prezentace a analýzy šesti projektů, které se touto problematikou různě zabývají. U všech šesti analyzovaných projektů nacházíme ohled na základní součásti, k nimž všechny definice kompetencí docházejí – jsou to na jedné straně výběr vědomostí, dovedností, postojů a schopností, jež by měly být vzdělavatelům dospělých vlastní, a na straně druhé pokusy o kategorizaci různých rolí, funkcí a povinností, jež vzdělavatelé dospělých plní a které vytvářejí různé kontexty, v nichž se specifické kompetence mají prakticky uplatňovat. Rozvoj vědomostí, dovedností, postojů a schopností byl v rámci projektů podporován dvojmo – jednak šlo o podporu tím, že byly identifikovány vědomosti, dovednosti, postoje a schopnosti nezbytné k naplnění určitých pracovních standardů, a jednak spočívala podpora v organizaci a realizaci školení a kurzů, tvorbě portfolií a práci mentorů. U některých projektů spočívala školení v systému podpory dosahování určitých pracovních standardů, a to v souladu s vypracovaným kvalifikačním systémem.

Projekty, jejichž součástí byly snahy o tvorbu standardů pro profesi vzdělavatele dospělých a systému kvalifikací, potvrzují, že lze uspět, pokud role, funkce a povinnosti, které zahrnuje tato profese, se přímo váží ke kompetencím potřebným k jejich plnění. Navíc tyto projekty řeší početná a různorodá úskalí v rolích vzdělavatelů dospělých jejich odstupňováním podle

složitosti a berou často v úvahu způsob, jakým lidé do této profese vstupují. Existují různá řešení: diferenciací tří profilů vzdělavatelů dospělých (SVEB), kombinace čtyř rolí s šestnácti kritérii, která dávají kompetence rozdělené do dvou skupin, přičemž druhá skupina má tři úrovně (AGADE), a dvě roviny rozvoje kompetencí souvisejících s 6. a 7. úrovní Evropského kvalifikačního rámce (*Flexi-Path*, 2011). Odstupňování kompetencí vzdělavatelů dospělých podle rolí představuje velmi vhodnou bázi pro vývoj programu profesního rozvoje příslušníků této profesní skupiny založeného na modulárním principu. Odstupňování je také základem pro obecný a celkový rozvoj vzdělavatelů dospělých.

Kompetence, které vzdělavatelé dospělých potřebují, se mění v závislosti na změnách kontextu, v němž mají svou práci vykonávat. Jak bylo zmíněno v projektu *Klíčové kompetence pro profesionály v oblasti učení se dospělých*, změny kontextu jsou podmíněny cílovou skupinou účastníků, vzdělávacím a školicím programem, typem vzdělávací instituce atd. Rozmanitost kontextu jde ruku v ruce s různým definováním rolí (např. projekt *Andragogická regionální akademie jihovýchodní Evropy*).

Vezmeme-li v úvahu zmíněné tendence, odstupňování rolí a kompetencí, variabilitu kontextu a rozdílný vstup do profese vzdělavatele dospělých, jsme skrze analýzu zvoleného materiálu s to zodpovědět otázku položenou titulkem tohoto příspěvku. Vzdělavatel dospělých nemá mít několik kompetencí, nýbrž mnoho souborů kompetencí. Aniž by bylo řečeno, že musí zvládnout všechny kompetence, bylo prostřednictvím těchto projektů vybráno 33 kompetencí (*Flexi-Path*, 2011), resp. 13 oblastí aktivit s 6 generickými a 12 specifickými kompetencemi (Buiscool et al., 2010). Vybíráme-li role vzdělavatelů dospělých, pak rolí bez výjimky elementární, na níž je založena další gradace, je role učitele či školitele v určité oblasti. Učitel i školitel jako nositelé ústřední role musejí disponovat širokou škálou kompetencí, např. mít respekt k charakteristikám dospělých, být facilitátorem vědomostí, používat interaktivní pracovní metody, motivovat účastníky, vyhodnocovat výuku, monitorovat a hodnotit účastníky, mít profesní kompetence v oblasti, již se týká program, a tak dále. K nim bychom měli připojit generické kompetence, které souvisejí s profesními postoji k práci lidí v oblasti vzdělávání dospělých – být plně autonomním účastníkem celoživotního učení, komunikátorem, týmovým hráčem a tvůrcem sítí, mít zodpovědnost za další rozvoj učení se dospělých a podobně.

V rámci hlavní role vzdělavatele dospělých existují v otázce potřebných kompetencí výrazné odchylky. Důležité rozdíly jsou například mezi prací školitele, který ji nevykonává jako hlavní zaměstnání, školitele, který ji jako hlavní zaměstnání vykonává, a prací učitele, který ji opět může vykonávat jako vedlejší nebo hlavní zaměstnání. I u těchto základních rolí samozřejmě

platí, že jde o velmi komplexní povolání, pro jehož dobrý výkon je třeba četných kompetencí.

Za těmito rolemi následuje mnoho dalších, postupně složitějších. Mezi nimi narážíme na následující činnosti (role): průzkum vzdělávacích potřeb, tvorba vzdělávacích a školicích programů, poradenství dospělým a jejich vedení, hodnocení různých součástí a aspektů vzdělávání a výuky dospělých a tak dále. Společné pro mnoho analyzovaných projektů je to, že na vrcholu hierarchie rolí a prací vzdělavatelů dospělých se nacházejí činnosti související s nastavením a rozvíjením systému kvality ve vzdělávání dospělých a řízením vzdělávacích institucí. Samozřejmě i ty vyžadují svůj adekvátní soubor kompetencí. Lze sem řadit ještě jeden soubor potřebných kompetencí pro vzdělavatele dospělých, který souvisí s logistickou podporou vzdělávání, totiž propagační aktivity, správu financí, práci s informačními a komunikačními technologiemi a podobně.

S ohledem na výše řečené shrňme, že vzdělavatelé dospělých mají mít tři skupiny kompetencí. První skupina zahrnuje specifické kompetence, tj. ty, jež vyvěrají ze specifické role nebo rolí v oblasti vzdělávání dospělých. Druhá skupina sestává z kompetencí generických, tedy těch, na nichž stojí profesní chování vzdělavatelů dospělých. Třetí skupina obsahuje kompetence potřebné pro výkon logistických činností, které se vzděláváním dospělých souvisejí. Tento model dále předpokládá, že kompetence náležející k první a třetí skupině podléhají větším změnám ve smyslu specifických pracovních rolí, funkcí a povinností osoby, která je svým povoláním vzdělavatelem dospělých, kdežto kompetence ve druhé skupině jsou univerzálnější povahy. Je samozřejmé, že chceme-li vytvořit rámec pro nastavení pracovních standardů, resp. kompetencí vzdělavatelů dospělých, musí být tento rámec dostatečně flexibilní, aby bral v potaz velkou rozmanitost, ale zároveň nebránil standardizaci a profesionalizaci pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých.

## Literatura

- A Good Adult Educator in Europe (AGADE)*. [online]. Nedatováno. [cit. 2012-01-16]. Dostupné z: <<http://www.nordvux.net/object/1453/agadeagoodadulteducatorineurope.htm>>.
- ACE HR Services. *Competency Models*. [online]. Nedatováno. [cit. 2012-04-28]. Dostupné z: <[http://www.acebg.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=166&Itemid=184&lang=en](http://www.acebg.com/index.php?option=com_content&view=article&id=166&Itemid=184&lang=en)>.
- BUIJKOOL, B. J., BROEK, S. D., VAN LAKERVELD, J. A., ZARIFIS, G. K., OSBORNE, M. *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Research voor Beleid: Zoetemer, 2010.
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. OECD, 2005.
- DESPOTOVIĆ, M. *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, 2010.

- Druga Andragoška regionalna akademija – Razvoj kurikuluma – Programa u obrazovanju odraslih.* [online]. 2011. [cit. 2012-01-14]. Dostupné z: <<http://www.cso.gov.me/vijesti/109614/II-ANDRAGOSKA-REGIONALNA-AKADEMIJA-RAZVOJ-KURIKULUMA-PROGRAMA-U-OBRAZOVANJU-ODRASLIH.html>>.
- Europe 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth.* Brussels: European commission, 2010.
- Flexi-Path Toolkit – A Guide to Creating a Professional Portfolio to Demonstrate the High Level Competencies of Adult Educators.* [online]. DIE – German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning, 2011. [cit. 2011-10-10]. Dostupné z: <<http://www.flexi-path.eu/>>.
- Guidelines for Development of Regional Model Competency Standards.* Bangkok: International Labour Office, 2006.
- HAGENOW, M., JERMANN, R. The Swiss Model: Establishing Professional Standards (Train the Trainer). In MEDIĆ, S., EBNER, R., POPOVIĆ, K. (Eds.). *Adult Education: The Response to Global Crisis. Strengths and Challenges of the Profession.* Belgrade: Adult Education Society, 2010, s. 295–300. ISBN 978-86-82019-63-3.
- Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.
- Lisbon European Council – Presidency Conclusions.* [online]. Lisbon: European Council, 2000. [cit. 2011-09-21]. Dostupné z: <<http://clubofrome.at/events/2006/brussels/files/lisbon-strategy-2000.pdf>>.
- MEDIĆ, S., DESPOTOVIĆ, M., POPOVIĆ, K., BULAT, N. Training and Further Education of Adult Educators in Serbia. In POPOVIĆ, K. (Ed.). *Teacher Training in Adult Education.* Belgrade: Adult Education Society, 2003, s. 10–11. ISBN 978-86-90613-30-4.
- MIKIŠKO, I., MAKSIMOVIĆ, M. Towards Becoming a Good Adult Educator – AGADE Project. In MEDIĆ, S., EBNER, R., POPOVIĆ, K. (Eds.). *Adult Education: The Response to Global Crisis. Strengths and Challenges of the Profession.* Belgrade: Adult Education Society, 2010, s. 337–345. ISBN 978-86-82019-63-3.
- MILANA, M., LARSON, A. *BAEA – Becoming Adult Educators in the European Area. National Report. Denmark.* Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University, 2010. ISBN 978-87-7430-117-2.
- PARRY, S. R. The Quest for Competencies. *Training*, 1996, roč. 33, č. 7, s. 48–54. ISSN 0095-5892.
- PEJATOVIĆ, A. *Obrazovanje i kvalitet života.* Beograd: Univerzitet u Beogradu, 2005. ISBN 978-86-82019-50-3.
- Presidency Conclusions Lisbon European Council.* [online]. 2000. [cit. 2011-09-21]. Dostupné z: <<http://clubofrome.at/events/2006/brussels/files/lisbon-strategy-2000.pdf>>.
- Prva Andragoška regionalna akademija u Skoplju.* [online]. 2011. [cit. 2012-01-14]. Dostupné z: <[http://www.dvv-soe.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1388:prva-andragoska-regionalna-akademija-u-skoplju&catid=113:aktivnosti-bosna&Itemid=571](http://www.dvv-soe.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1388:prva-andragoska-regionalna-akademija-u-skoplju&catid=113:aktivnosti-bosna&Itemid=571)>.
- RAJOVIĆ, V., RADULOVIĆ, L. Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: perspektiva insajdera. In MATTI, M. (Ed.). *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse.* Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini, 2009, s. 11–15. ISBN 978-86-7604-077-3.
- REISCHMANN, J. Kako podučavati kompetenciju. In GARTENSCHLAEGER, U., HINZEN, H. (Eds.). *Perspektive i trendovi obrazovanja odraslih u Evropi.* Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta, 2000, s. 125–132.

SAVA, S. *Steps towards the professionalization of adult educators*. [online]. [cit. 2012-01-14]. Dostupné z: <<http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/have/esrea-papers/savastepstowardstheprofessionalizationofadulthoodeducators.pdf>>.

ŠPORDER, Ž. Elementi profesije. In JUŠIĆ, B., MARIČIĆ, S. (Eds.). *Interdisciplinarnost i interprofesionalnost*. Scientia Yugoslavica, 1989, s. 43–53. ISBN 978-86-81183-01-4.

*The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

*What are competencies?* [online]. 2011. [cit. 2011-10-16]. Dostupné z: <[http://jobs.virginia.gov/cd\\_competencies.html](http://jobs.virginia.gov/cd_competencies.html)>.

ZVEKIĆ, U., SAVIN, K. O profesiji – sociološka analiza. *Sociologija*, 1981, roč. 23, č. 1–2, s. 59–91. ISSN 0038-0318.

#### O autorce

**ALEKSANDRA PEJATOVIĆ, Ph.D.**, je odbornou asistentkou na Ústavu pedagogiky a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity v Bělehradu. Vyučuje kurzy s tématy andragogiky práce, profesního vzdělávání dospělých, kvality ve vzdělávání dospělých, kariérového poradenství a odborného vedení a podobně. Několik let byla vedoucí Ústavu pedagogiky a andragogiky, spolupracuje jako expert při různých evropských projektech, zejména souvisejících s profesním vzděláváním dospělých.

Kontakt: [apeatov@f.bg.ac.rs](mailto:apeatov@f.bg.ac.rs)

#### About the author

**ALEKSANDRA PEJATOVIĆ** is Assistant Professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, working in the Department of Pedagogy and Andragogy. She teaches the courses Andragogy of Work, Vocational Education and Training for Adults, Quality in Adult Education, and Career Counselling and Guidance. For several years she was Head of the Institute for Pedagogy and Andragogy at the same faculty. She also works as an expert on a number of EU projects, mostly those related to vocational education of adults.

Contact address: [apeatov@f.bg.ac.rs](mailto:apeatov@f.bg.ac.rs)

