

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ
magisterské studium
2010 – 2012

Bc. Kateřina Svatošová

Kompetence lektora

Adult teacher competencies

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2012

Vedoucí práce:

PhDr. Renata Kocianová, Ph.D.

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Renatě Kocianové, Ph.D. za její odbornou podporu při psaní diplomové práce, její cenné rady a připomínky.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Abstrakt

Předložená diplomová práce se zabývá kompetencemi lektora ve vzdělávání dospělých. Reflektuje současnou situaci ve vzdělávání dospělých s důrazem na stav ověřování kvality lektorských kompetencí. Pojednává o specifikách vzdělávání dospělých, která jsou předpokladem pro cílenou formulaci lektorských kompetencí. Zaměřuje se na koncepcí rolí lektora a představuje nový souhrnný model respektující specifika vzdělávání dospělých, jenž se zakládá zejména na činnostech lektora v průběhu vzdělávací akce. Následně jsou zpracována dosavadní pojetí lektorských kompetencí. V návaznosti na předložené teorie a v souladu s novým modelem rolí je vytvořena klasifikace lektorských kompetencí se zřetelem na účastníka a jeho požadavky. Průzkum lektorských kompetencí zaměřený na tři skupiny respondentů (účastníky, lektory a zadavatele vzdělávacích akcí) zjišťuje pořadí jednotlivých kompetencí představených v klasifikaci.

Klíčová slova

Lektorské kompetence, role lektora, specifika vzdělávání dospělých, model rolí lektora vzdělávání dospělých, klasifikace kompetencí.

Abstract

This diploma thesis deals with adult teacher competencies. It describes current situation in adult education and it focuses on measuring quality level of teacher competencies. There is given the main overview of adult education specifics. These are the prerequisites for defining adult teacher competencies. There is given specific adult teacher competencies and related roles which are generally based on teacher's activities during educational courses. Next part describes present conception of teacher's competencies. These theories and presented model of roles are accepted as basis of establishment of classification of adult teacher competencies with emphasis on participant of educational process. Survey of adult teacher competencies was focused on three groups of respondents (participants, teachers, ordering party) and it determines the importance of competencies described in classification.

Keywords

Adult teacher competencies, adult teacher's roles, adult education specifics, model of roles, competency classification.

Obsah

0	Úvod	8
1	Současný stav vzdělávání dospělých	11
1.1	Podnikové vzdělávání	15
1.2	Současný stav ověřování kvality lektorů.....	17
2	Specifika vzdělávání dospělých	20
3	Role lektora	25
3.1	Profesionalizace vzdělavatele dospělých	25
3.2	Role vzdělavatele podle Medlíkové	27
3.3	Role lektora v kontextu vzdělávací akce.....	29
3.4	Hlavní role instruktora podle Buckleye a Capla	32
3.5	Specifikace rolí lektora jako předpoklad vymezení lektorských kompetencí.....	33
4	Kompetence	36
4.1	Hierarchický model struktury kompetence	38
4.2	Klasifikace kompetencí	39
5	Lektorské kompetence	41
5.1	Lektorské kompetence v pojetí teoretiků	41
5.2	Lektorské kompetence v pojetí lektorů – praktiků.....	46
5.3	Kompetence lektora z pohledu manažerského vzdělávání.....	50
5.4	Doporučení Evropské Unie v oblasti lektorských kompetencí	51
5.5	Kompetenční profil lektora dalšího vzdělávání v České republice.....	53
5.6	Lektor v Národní soustavě povolání	53
5.7	Klasifikace lektorských kompetencí ve vztahu k rolím lektora	55
6	Průzkum lektorských kompetencí	58
6.1	Charakteristika průzkumu lektorských kompetencí.....	58
6.2	Východiska průzkumu lektorských kompetencí	59
6.3	Skupina respondentů lektorských kompetencí.....	60
6.4	Výsledky průzkumu lektorských kompetencí	61

7	Závěr	64
	Soupis bibliografických citací	67
	Přílohy	72

0 Úvod

Kompetence lektora jsou v posledních letech velmi diskutovaným tématem. Zejména se stoupajícími nároky na kvalitu dalšího vzdělávání a také vlivem zvýšení podílu dospělých, kteří se účastní dalšího vzdělávání, stoupá snaha teoretiků z oblasti vzdělávání dospělých o vytvoření jednotného kompetenčního profilu lektora. Různá kvalita lektorů je v České republice způsobena mimo jiné vlivem nejednotného vzdělávání. Lektoři mají odlišně dlouhou praxi v různorodých oblastech vzdělávání dospělých. Identifikovat jejich skutečné schopnosti je obtížné i pro odborníky. Tím, kdo je s kvalitou lektora konfrontován přímo a nikoli zprostředkovaně, jako například zadavatel vzdělávací akce, je účastník vzdělávání dospělých. Spokojenost účastníka s absolvovaným kurzem se ve velké míře odvíjí právě od kvalitního lektorského vystupování. Účastník si ale většinou lektora sám nevybírá. V praxi bývá proces výběru často zajišťován zprostředkovaně. V profesním vzdělávání dospělých pořádaným organizacemi zodpovídá za výběr nejčastěji personalista či specialista na oblast vzdělávání. V případě veřejných vzdělávacích kurzů je pak lektorská pozice obsazována odborníky, metodiky vzdělávání pořádající organizace.

Vzhledem k nedostatečným standardům kompetencí chybí účastníkům i zadavatelům v současné době objektivní měřítko, pomocí kterého by bylo možné hodnotit kvalitu lektora. Je třeba vytvořit soubor kompetencí, který by hodnocení kvality umožnil. Za problematický lze ale označit fakt, že lektorská profese je velmi široký pojem. Šíře působnosti lektorů, a to zejména odborná, ale i například různorodost věkových skupin, se kterými lektor pracuje, standardizované řešení komplikuje. Chybějící standardy zapříčiňují, že rozhodování o obsazování kurzu nemusí být výsledkem objektivního hodnocení. Výstupem je nedostatečně kvalifikované a nedostatečně odborné vedení vzdělávacích akcí, což výrazně snižuje kvalitu vzdělávání.

V současné době o vytváření kompetenčního profilu lektora usilují mnohé soukromé organizace, nicméně jejich motivem nemusí být pouze přínos pro obor, roli mohou hrát i ekonomické otázky. Z teoretiků usilují o vytvoření modelu zejména Veteška s Tureckiovou a jeden z typů kompetenčních profilů vytvořili Dočkal s Martínkovou již v roce 2008. Jisté vodítko poskytují i práce Knowlese a Jarvise či výstupy konferencí o kvalitě ve vzdělávání dospělých pořádaných na evropské úrovni.

Cílem této diplomové práce je vytvořit klasifikaci lektorských kompetencí, která bude výstupem analýzy dostupné literatury, průzkumu lektorských kompetencí a vlastních zkušeností z lektorské praxe. Klasifikace bude respektovat specifika vzdělávání dospělých a reflektovat různorodé role, které musí lektor během vzdělávacího procesu zastávat. První kapitola je věnována popisu a zhodnocení současného stavu ve vzdělávání dospělých s akcentem na současný stav ověřování kvality lektorů a vymezuje základní pojmy v profesním podnikovém vzdělávání. Popis této oblasti vnímám jako nezbytný i vzhledem k tomu, že účastníci se s lektory nejčastěji setkávají právě na profesních kurzech. Navazující druhá část konkretizuje specifika vzdělávání dospělých, a to zejména na základě studia odborné literatury. V závěru kapitoly upřesňuji zásadní specifika vzdělávání dospělých s ohledem na jejich využití při tvorbě klasifikace lektorských kompetencí. Teoretický základ pro tvorbu modelu rolí lektora během vzdělávací akce, který je (vedle specifík vzdělávání dospělých) druhým zásadním pilířem pro tvorbu zmiňované klasifikace kompetencí, je zachycen v třetí kapitole pojednávající o několika možných přístupech k určení rolí lektora. Na základě analýzy literatury věnované roli lektora vytvořím model rolí lektora během vzdělávací akce. Při tvorbě tohoto modelu jsem dále vycházela ze specifických činností lektora během vzdělávací akce. Čtvrtá kapitola vymezuje velmi diskutovaný pojem kompetence a předkládá několik možných obecných klasifikací. Definování pojmu kompetence umožní následný přesun k těžišti mé práce, lektorským kompetencím, které jsou diskutovány v páté kapitole. Zde jsou představeny dostupné teoretické i praktické poznatky odborníků, které jsou komparovány s doporučeními Evropské unie v oblasti lektorských kompetencí. Výsledná klasifikace lektorských kompetencí vychází, jak bylo zmíněno výše, ze specifík vzdělávání dospělých a z vytvořeného modelu rolí lektora v průběhu vzdělávací akce.

Zformulovaná klasifikace se stala základem pro praktický průzkum provedený mezi třemi skupinami respondentů: mezi účastníky vzdělávání, lektory a zadavateli vzdělávacích programů v rámci vzdělávání dospělých. V dotazníkovém šetření je respondenty hodnocena významnost jednotlivých lektorských kompetencí a dále také předpoklady pro odborný růst a rozvoj lektora, tedy předpoklady pro zvyšování odborné kompetence jako zásadní složky lektorských kompetencí. Cílem průzkumu bylo zjistit pořadí významnosti jednotlivých lektorských kompetencí a požadavku na odbornou kompetenci mezi třemi skupinami respondentů. Výsledná komparace umožní poukázat na potřebu doplnění

vzdělávacích programů pro lektory o témata zahrnující rozvoj požadovaných kompetencí. Zároveň upozorní na případnou potřebu jednotného zkušebního referenčního rámce jako podmínky pro vykonávání lektorské profese, a to zejména ukáže-li se, že tři skupiny respondentů mají výrazně odlišné preference jednotlivých kompetencí a požadavků na odbornou kompetenci.

1 Současný stav vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých v současné době zaujímá podstatné místo v rámci celoživotního učení. Zejména vzdělávání pracovníků v organizacích je dnes většinou samozřejmostí. Organizace často mívají propracovaný systém vzdělávání, který mimo jiné v závislosti na finančních možnostech dané společnosti prostupuje celou organizační strukturou. Patrná je i snaha o systematický přístup, nikoli pouze o jednorázové akce.

Po roce 1989 se vzdělávání dospělých stává tržní záležitostí, vznikají společnosti nabízející zpočátku zejména manažerské vzdělávání, objevují se osoby samostatně výdělečně činné – lektori. „Za lektora je ve vzdělávání dospělých označován učitel dospělých, který svoji činnost realizuje jako povolání či jako doplněk ke své profesi.“ (Mužík, 2005, str. 5)

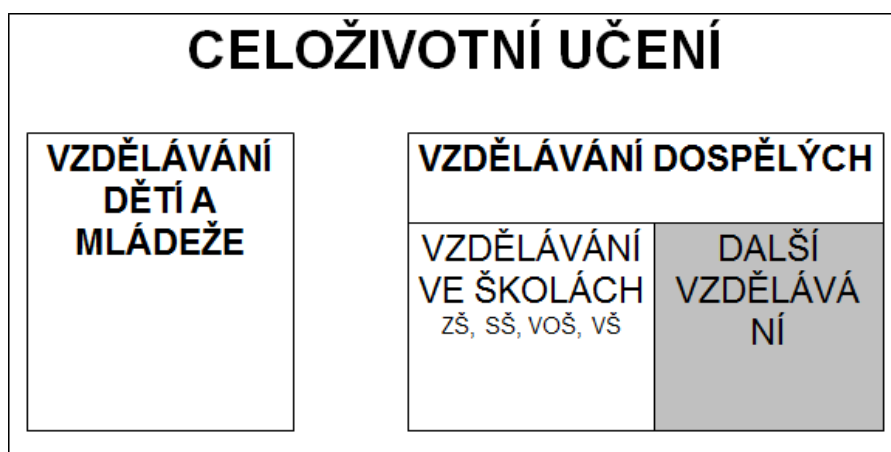
Charakteristickými rysy pro 90. léta jsou „...nekoordinovanost, nezájem státu, (...) tržní prostředí, nestabilita institucí a ignorování záruk kvality...“ (Vyhnánková, 2007, s. 8). Nekontrolované rozšiřování vzdělávacích institucí zarazila mimo jiné i ekonomická krize v roce 2008, která se odrazila zejména ve snižování rozpočtů organizací na rozvoj zaměstnanců, a tím i snížením poptávky. Spousta společností tak nedokázala sehnat dostatečný počet zakázek a zanikla. Dalším faktorem, který poněkud omezil vznik nových vzdělávacích organizací, je postupné zvyšování požadavků na kvalitu vzdělávání, a tím i na kvalitu lektorů a celé akce.

Média neustále publikují články o další ekonomické krizi. Z vlastní zkušenosti vím, že některé nejen mezinárodní společnosti opět snižují či úplně pozastavují rozpočty na vzdělávání zaměstnanců. Klesá i poptávka po veřejných kurzech. Teprve další roky ukážou, jestli i další ekonomická krize bude mít výraznější vliv na stav vzdělávání dospělých.

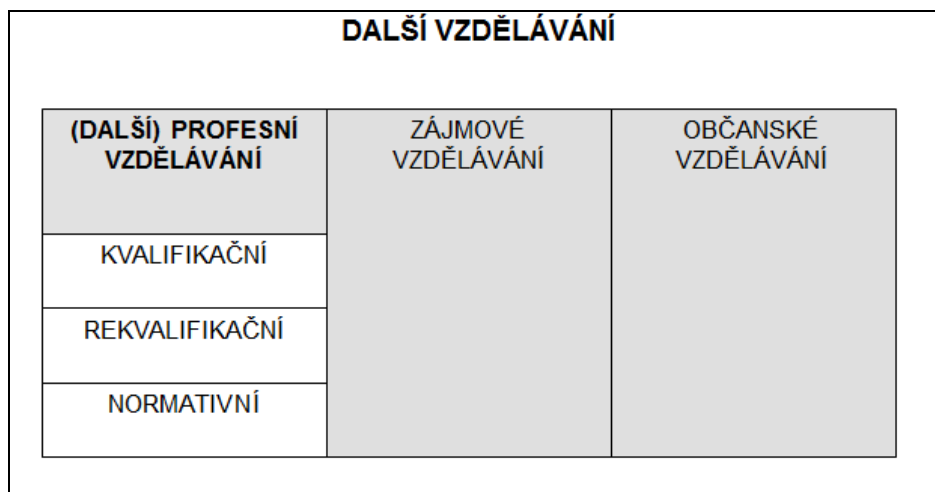
V současné době se v souladu s myšlenkou celoživotního učení zvyšuje podíl dospělých, kteří mají zájem se vzdělávat, čímž stoupla i potřeba kvalifikovaných lektorů. Zároveň se rozšířilo i vzdělávání v organizacích, jež se stalo součástí organizační kultury. Nabídka vzdělávacích aktivit je někdy používána i jako forma zaměstnaneckých benefitů. S koncepcí celoživotního učení přišel již Jan Amos Komenský ve svém díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, v knize *Pampaedia* v 17. století. Nejedná se tedy o novinku 20. či 21. století. Institucionálně je však celoživotní učení, původně vzdělávání, zakotveno

od roku 1970, kdy tento koncept prezentovalo UNESCO (Palán, 2002, s. 122). V současnosti je myšlenka celoživotního učení rozvíjena a propagována nejen Evropskou unií. OECD v roce 2000 definovala celoživotní učení následovně: „Celoživotní učení spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech a prostředcích – v rámci formalizovaném, tedy ve školských institucích, v zařízeních odborné přípravy, terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých a také v prostředí neformálním, tedy doma, v práci a v jiných společenských celcích.“ (Palán, 2002, s. 30) Myšlenka celoživotního učení je dále rozpracována například v Memorandu o celoživotním učení z roku 2001, v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knize z téhož roku, či ve Strategii rozvoje lidských zdrojů z roku 2003.

Rámec celoživotního učení zahrnuje vzdělávání dětí i dospělých. Přehledně je celoživotní učení rozčleněno na Obrázcích 1 a 2.



Obrázek 1: Celoživotní učení (Palán, 2002, s. 95)



Obrázek 2: Další vzdělávání (Palán, 2002, s. 95)

Jak vyplývá z Obrázku 2, další vzdělávání je v České republice nejčastěji děleno do tří oblastí: profesního, zájmového a občanského. Většina autorů shodně uvádí, že největší pozornost je věnována profesnímu vzdělávání dospělých na úkor vzdělávání zájmového a občanského.

Zájmové vzdělávání v tuto chvíli postrádá podporu MŠMT, je silně podfinancované, trpí nedostatkem informačních zdrojů a v rámci aktivit má velmi kolísavou úroveň (Šerák, 2009, s. 95). Přitom v Bílé knize z roku 2001 je zájmové vzdělávání zmiňováno v souvislosti se zvyšováním úrovně vzdělanosti ve státě, a je dokonce navrhováno, aby se výdaje na jakýkoli typ vzdělávání staly odečitatelnou položkou ze základu daně z příjmu fyzických osob (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha, 2001, s. 84*).

Podobná situace panuje podle Analýzy občanského vzdělávání dospělých i v tomto druhu dalšího vzdělávání. Podle provedené analýzy SWOT trpí občanské vzdělávání podobnými nedostatky, jako vzdělávání zájmové. Navíc ještě přibývá možná averze dospělých vůči některým termínům spojeným s tímto druhem vzdělávání, pod kterým MŠMT rozumí vzdělávání „...k rodičovství, k demokracii, k evropanství a ke zdravému životnímu stylu apod.“ (*Informace o dalším vzdělávání, 2006*)

Beneš (2008, s. 27 – 29) k současné situaci ve vzdělávání dospělých uvádí, že:

- „...hodnota a prestiž vzdělání roste,
- vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích,
- podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých prudce roste,

- roste trh vzdělávacích komerčních nabídek, průmyslu volného času a komerční kultury...“.

Vyhnánková k problematice vzdělávací politiky v České republice dodává, že došlo k přijetí myšlenky o nutnosti dalšího vzdělávání, projevuje se snaha o implementaci rozvoje kompetencí a zvýšil se zájem o výzkum v oblasti rozvoje dalšího vzdělávání. Doplňuje ale, že by měla být akcentována nutnost stanovení cílů politiky (Vyhnánková, 2007, s. 77 – 79). Změny jsou nastartovány i díky snaze o uskutečnění myšlenek z Memoranda o celoživotním učení z roku 2000. Jak Vyhnánková shrnuje, praktické kroky ke zlepšení situace ve vzdělávání dospělých se objevují od roku 2005. Jako příklady uvádí přijetí zákona o dalším vzdělávání či přípravu národní strategie celoživotního vzdělávání (Vyhnánková, 2007, s. 77 – 79).

Komplexní informace o stavu vzdělávání dospělých v České republice nabízejí výsledky průzkumu, který prováděla společnost Donath-Burson-Marsteller ve spolupráci s Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR a agenturou Factum Invenio v roce 2009. Průzkum probíhal mezi dvěma okruhy respondentů, mezi laickou a odbornou veřejností.

Podle výsledků laická i odborná veřejnost jako zásadní označila fakt, že nabídka vzdělávání je široká, nicméně za problematickou považuje neporovnatelnou kvalitu. Stejně tak panuje shoda ve vnímání převažující nabídky kurzů rozvoje měkkých dovedností nad zájmovým vzděláváním, které ale zejména laická veřejnost považuje za nedílnou součást vzdělávání. V oblasti bariér bránících dospělým ve vzdělávání je jako hlavní mezi odborníky vnímána chybějící koncepce. U laické veřejnosti převažují zejména praktické bariéry – finanční a časová náročnost, nedostatek motivace, nedůvěra v efektivnost vzdělávání sloužícího k získání lepšího pracovního místa. Jako problém je také označena nízká informovanost veřejnosti o možnostech dalšího vzdělávání a koncentrace nabídky pouze na internetu.

Je pravdou, že nabídky na kurzy rozvoje počítačové gramotnosti uveřejněné pouze na internetu mohou cílovou skupinu snadno minout. Jako pozitivní se jeví fakt, že obě skupiny respondentů vidí zásadní odpovědnost za vzdělávání na jednotlivci (Langer, 2010, s. 3 – 7). Tato skutečnost však může být vnímána i jako problematická. Vzdělání občané by měli být jednoznačným zájmem státu a ponechání plné odpovědnosti za vzdělání na jednotlivci s touto ideou poněkud kontrastuje. Vnímaná zodpovědnost může být pouze

důsledek současné situace, kdy zájemcům o vzdělávání z řad dospělých často nic jiného, než spoléhat sám na sebe, nezbyvá.

Autoři Rogers a Horrocksová charakterizují současný stav vzdělávání v západních zemích. Klasifikují vzdělávání dospělých do tří skupin, které se překrývají s rozdělením dalšího vzdělávání v Palánově pojetí (viz strana 13):

- profesní vzdělávání (původní anglický termín “occupational” nahrazují termínem “vocational”, čímž zdůrazňují, že vzdělávání probíhá velmi často paralelně se zaměstnáním, nikoli odděleně, jak tomu podle autorů bylo dříve;
- vzdělávací programy usilující o změnu společnosti – v České republice by se tato část dala považovat za pomalu se rozvíjející oblast občanského vzdělávání;
- programy zaměřené na osobní růst, usilující o rozvoj osobnosti a naplnění vlastních zájmů.

Dále zmiňují také důležitou změnu, a to přesun od vzdělávání dospělých k celoživotnímu učení. Poněkud zastaralá koncepce celoživotního vzdělávání se koncem 80. let mění a v 90. letech získává podobu koncepce celoživotního učení. (Rogers, Horrocks, 2010, s. 4)

Ke změně celoživotního vzdělávání na celoživotní učení dodává Šerák, že prvním z oficiálních impulzů byla Deloresova zpráva z roku 1996, která zdůrazňovala vlastní aktivitu vzdělávaného. Dále uvádí Šerák i koncepci OECD – Celoživotní učení pro všechny. Tato koncepce je oproti Deloresově zprávě motivována více ekonomicky a prosazuje cíl dosáhnout vyšší zaměstnanosti a ekonomického rozvoje. Jako prostředek pak vnímá právě rozvoj celoživotního učení (Šerák, 2009, s. 15).

1.1 Podnikové vzdělávání

Pojem podnikové vzdělávání bývá velmi často zaměňován s pojmem profesní vzdělávání dospělých. Podle Palána označuje profesní vzdělávání dospělých „...všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému.“ (Palán, 2008, s. 96) Dále dělí Palán profesní vzdělávání na kvalifikační, rekvalifikační a normativní.

Veřejnost často zaměňuje profesní vzdělávání se vzděláváním ve firmách, někdy nazývaným podnikovým vzděláváním, jež však tvoří pouze jeho část. Příčinou může být i významný podíl, který právě firemní vzdělávání v rámci profesního vzdělávání zaujímá.

Palán definuje podnikové vzdělávání jako „Vzdělávací proces organizovaný podnikem. (...) Jedná se o systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace...“ (Palán, 2002, s. 157). V dnešní době by tato definice nemusela být vnímána jako dostatečná, jelikož pojem zaměstnanec by bylo, i vzhledem k částečnému nárůstu alternativních úvazků, vhodnější nahradit pojmem pracovník.

Širší vysvětlení pojmu nabízí Bartoňková, která zmiňuje jak interní vzdělávání poskytované přímo v podniku z vlastních zdrojů, tak i vzdělávání externí, které může být organizováno na zakázku speciálním vzdělávacím centrem či komerční institucí. Autorka dále vyzdvihuje, že „Firemní vzdělávání je hledání a následné odstraňování rozdílu mezi tím, „co je“, a tím, „co je žádoucí“.“ (Bartoňková, 2010, s. 11)

Jeden z dalších pohledů nabízí Koubek. Podle něj se podnikové vzdělávání „... zaměřuje na formování pracovních schopností v širším slova smyslu, tedy včetně formování sociálních vlastností potřebných při vytváření zdravých mezilidských vztahů osob...“ (Koubek, 1997, s. 212) Oproti předchozím autorům nezapomíná na sociální dimenzi vzdělávání.

Vzhledem k odlišným potřebám pracovníků v závislosti na zastávané pozici, a tím i odlišným nárokům kladeným na lektora, je vhodné dělit vzdělávání ve firmě na několik oblastí. Jedno z rozdělení nabízí Beneš:

- vzdělávání vrcholového managementu (sem řadí více než odborné vzdělávání rozvoj kompetencí),
- vzdělávání nižšího a středního managementu a personálu (bývá zaměřeno hlavně na odborný růst),
- vzdělávání řadových zaměstnanců (zde převažuje kvalifikační vzdělávání),
- vzdělávání perspektivních zaměstnanců (tedy různé programy pro talenty),
- nabídku pro všechny zaměstnance (například jazykové kurzy) (Beneš, 2008, s. 120–121).

K současné situaci v oblasti profesního vzdělávání lze nalézt popis v publikaci Folwarczná (Folwarczná, 2010). Ta se v rámci své doktorské dizertační práce zaměřila na analýzu trendů ve vzdělávání manažerů v České republice. Z výzkumu vyplynulo, že v současné době převažuje tzv. trénink „off the job“. Zejména pak konference, odborné kurzy, výcvik interpersonálních dovedností, případové studie, teambuilding či výcvik

manažerských dovedností (uvedeno v pořadí od nejvyšší četnosti výskytu). Folwarczná ale upozorňuje na fakt, že celosvětový trend naopak vykazuje odklon od rozvoje manažerů mimo pracoviště a vzdělávání se přesouvá do firmy například formou koučování či mentoringu. Průzkum zároveň ukazuje stále častější využívání 360° zpětné vazby¹, autorka uvádí až ¼ organizací. V tomto ohledu se tedy české společnosti přibližují celosvětovým tendencím (Folwarczná, 2010, s. 68 – 69). Z výsledků studie vyplývá, že v České republice převažuje vzdělávání „off the job“, které předpokládá účast externího lektora. V tom případě je kvalita lektora jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících úspěch vzdělávací akce.

1.2 Současný stav ověřování kvality lektorů

Při jistém zobecnění je výukový proces interakcí tří prvků – interakcí vzdělavatele, vzdělávaného a předávaného obsahu. Pokud nenastane nějaký problém v oblasti určení takového obsahu, který nekoresponduje s potřebami cílové skupiny – vzdělávaných, měl by být proces v případě výborné práce lektora úspěšný. Jak vyplynulo z výsledků studie Folwarczné (viz kapitola 1.1) v České republice převažuje vzdělávání „off the job“, které předpokládá účast externího lektora. V tom případě je kvalita lektora jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících úspěch vzdělávací akce. Na kvalitu v lektorské profesi se postupně zvyšují nároky. Vznikají asociace sdružující certifikované trenéry a konzultanty, stoupají požadavky na kvalitu a vzdělání lektorů. Nutnost odlišného vzdělávání lektorů dospělých a pedagogů je reflektována i vznikem vysokoškolských oborů, pořádáním vzdělávacích kurzů, rozvojem certifikace lektorů. Přes tato opatření dosud často platí, že „...lektor (...) vědomě či podvědomě uplatňuje některé postupy, které jsou vhodné spíše pro výuku dětí než pro vzdělávací akce...“ (Jíra, Rampouchová, Veselý, 2004, str. 71) Ke zvýšení efektivity vzdělávání přispěje, pokud budou jasně definovány kompetence lektora vzdělávání dospělých, jež budou reflektovat odlišnost principů vzdělávání dětí a dospělých. Snaha o definování kompetenčního profilu lektora vyústila publikováním Příručky pro certifikaci personálu dalšího vzdělávání (viz kapitola 5.5). Prozatím ale není

¹ 360° zpětná vazba je metoda hodnocení zaměstnanců. Hodnocený je hodnocen z více stran (ze strany podřízených, kolegů, případně zákazníků, její součástí může být sebehodnocení a hodnocení nadřízeného). (Urban, 2004, s. 68).

pro lektorské povolání závazná, a tak i nadále není kvalita lektora, a tím ani kvalita dalšího vzdělávání, nijak ujednocena. Nesjednocené nároky na lektora vzdělávání dospělých nejsou diskutovanou záležitostí pouze v České republice. Podle serveru erwachsenenbildung.at (rakouský server o vzdělávání dospělých) chybí i v Rakousku jednotný vzdělávací systém a lektori často nejsou dostatečně kvalifikovaní. (*Berufsbild Erwachsenenbildner/in*, 2012) Vzdělavatelům dospělých často chybí odborné andragogické vzdělání. Čerpají většinou z pedagogických zkušeností, z vlastní intuice a z praxe.

Podle Souhrnné zprávy o vzdělávání dospělých² „...tvoří učitelé, školitelé, lektori základní předpoklad k zajištění kvality. Navzdory tomu se objevuje mnoho případů, kdy jsou vyučující nevhodně vyškoleni, mají minimální kvalifikaci, nejsou dostatečně ohodnoceni anebo pracují v nevyhovujících podmínkách. Padesát národních zpráv udává, že kvalitní vyučující ve vzdělávání dospělých je jejich priorita. V požadavcích na vyučující a podmínkách jejich zaměstnávání však existuje nejednotnost. Některé země vyžadují postgraduální studium a několik let praxe. V mnoha zemích ale postačí středoškolské vzdělání nebo i nižší.“ (Souhrnná zpráva o vzdělávání dospělých, 2009) Navzdory příslibu zvyšování kvality zatím hmatatelné výsledky jakékoli snahy ze strany státu v České republice vidět nejsou.

V České republice je výkon lektorské činnosti volnou živností. Ve formálním systému neexistuje žádný obor zaměřený přímo na přípravu lektorů. Nejblíže je podle Vetešky vysokoškolské studium v oboru Andragogika nebo Vzdělávání dospělých. Zmiňuje i další možnosti – absolvování rekvalifikačního vzdělávacího programu Lektor/lektorka nebo některý z kurzů v rámci celoživotního vzdělávání pořádaných některými univerzitami. (Tureckiová, Veteška, 2011, s. 41)

Mimo výše zmíněné státem do určité míry kontrolované možnosti existuje řada kurzů pořádaných soukromými vzdělávacími společnostmi. Jejich kvalita je velmi různorodá. Od kvalitních, smysluplných kurzů až po takové, které mají ambice naučit účastníka veškeré aspekty lektorské práce během pěti hodin.

²Souhrnná zpráva o vzdělávání dospělých je první zprávou vypracovanou na základě národních zpráv hodnotících stav vzdělávání dospělých sto padesáti čtyř členských států UNESCO. Cílem bylo poskytnutí přehledu o trendech ve vzdělávání dospělých, což umožní formulaci klíčových úkolů a jejich cílené řešení.

O zasahování politiky do kvality dalšího profesního vzdělávání, o povinné certifikaci lektorů, rozvoji státem garantovaných programů dalšího vzdělávání lektorů či přenesení lektorského povolání z živnosti volné mezi živnosti vázané se zatím viditelněji neuvažuje. V oblasti certifikace lektorů se nadále angažují různé profesní organizace, ale i přes jejich snahu (jako příklad lze uvést kurz Certifikovaný lektor pořádaný AIVD³) systematika pořád chybí. Jak trefně uvádí Tureckiová a Veteška, tak „V praxi vzdělávání dospělých zatím nejsou uplatňovány žádné obecně uznávané kvalifikační požadavky pro lektory a nejsou užívána žádná všeobecně přijímaná kritéria pro hodnocení kvality lektorů (...).“ (Tureckiová, Veteška, 2011, s. 42)

³ AIVD = Asociace institucí vzdělávání dospělých pořádala kurz Certifikovaný lektor vzdělávání dospělých a v 1. pololetí roku 2012 se chystá uvést na trh kurz s názvem Profesionální lektor.

2 Specifika vzdělávání dospělých

Pro nároky kladené na práci lektora je zásadní uvědomit si specifika cílové skupiny, tedy dospělých účastníků vzdělávání. Z těchto specifíků dále vyplývají konkrétní úlohy, které lektor během vzdělávacího procesu musí plnit. Z těch lze následně vyvodit i potřebné kompetence lektora vzdělávání dospělých. Odlišnost v přístupu ke vzdělávání dětí a dospělých zmínil již v roce 1921 Eugen Rossenstock-Huessey, spoluzakladatel německé Akademie práce. Tvrdil, že vzdělávání dospělých vyžaduje speciální učitele, metody a přístup (*THEORY NAME: Andragogy*, 2005). Na něj pak postupně navazovali další autoři.

Rogers přibližuje charakteristiky vzdělávání dospělých následovně:

- Účastníci předpokládají, že lektor bude uplatňovat kooperativní styl řízení.
- Efektivní vzdělávání musí podporovat dynamický proces změn osobních i profesních kvalit.
- Student či posluchač přináší do procesu vzdělávání své zkušenosti, vědomosti i emocionální stanoviska.
- Dospělí studenti přistupují ke vzdělávání s vytyčenými cíli, které má vzdělávání uspokojovat. Nejedná se ale pouze o cíle objektivní, ale i o subjektivní cíle, záměry, motivace a přání.
- Efektivní vzdělávání musí zohledňovat počáteční očekávání účastníků směrem k procesu vzdělávání.
- Všichni dospělí jsou ovlivňováni určitým sociálním prostředím, které modifikuje jejich potřeby. Konkrétní vzdělávací cíle a programy by měly tyto zvláštnosti respektovat.
- Všichni dospělí mají vědomě či nevědomě vyvinutý určitý styl učení (Rogers in Malach, 2003, s. 28 – 29)

Pro lektora z výše uvedených charakteristik plyne zejména následující: dospělý člověk přichází do kurzu s určitými očekáváními, která by měl lektor zjistit hned na začátku kurzu. Účastník čeká, že jeho očekávání budou naplněna. Pokud se hned na začátku kurzu zjistí, že existuje rozpor mezi očekáváními účastníka a cíli vzdělávání, které si stanovil lektor, je možné průběh vzdělávání částečně upravit. Pokud ale k tomuto vyjasnění nedojde, snaha lektora se mine účinkem a pro obě strany to bude znamenat ztrátu času.

Dalším podstatným specifíkem je, že účastník vzdělávání dospělých není „nepopsaná deska“⁴. Do kurzu přichází s vlastními zkušenostmi a vědomostmi. S těmi také porovnává nové poznatky. Lektor by si měl uvědomit, že není nositelem absolutní pravdy a vnímat vzdělávací kurz i jako možnost, jak konfrontovat své znalosti s tím, co do kurzu přináší účastníci. Vzdělávací proces by tedy měl vést jako interakci mezi sebou a účastníky.

Účastník vzdělávání dospělých je velmi široký pojem. Ve vzdělávání dospělých se můžeme setkat například s čerstvým absolventem střední či vysoké školy, s manažerkou ve středních letech, s mistry ve starším produktivním věku či s aktivními důchodci navštěvujícími Univerzitu třetího věku. I věkové zvláštnosti hrají pro úspěch vzdělávání zásadní roli, jak upozorňují Jíra, Rampouchová a Veselý, kteří dělí skupinu vzdělávajících se dospělých na mladší dospělý věk (17 – 25 let), dospělost – střední produktivní věk (25 – 45 let) a dospělost – starší produktivní věk (45 – 60 let). Zatímco mladší lidé se rychle adaptují, což umožňuje větší škálu a počet zvolených forem a metod, s věkem se adaptabilita snižuje a je lepší nestřídat aktivity tak často. Podle autorů ztrácejí lidé ve středním produktivním věku postupně výukové návyky. Na lektorovi je tedy nejen předání obsahu učiva jako takového, ale podpořit právě opětovný návyk na učení jako aktivitu jedince. Dalším faktorem komplikujícím vzdělávací proces je již nabytý sociální status účastníka. Při neúspěchu je třeba postupovat citlivě, v opačném případě se účastník bude cítit ohroženě. Ve starším produktivním věku se pak účastník rychleji unaví, často vstupují do hry i zdravotní obtíže. Účastníci bývají ve svých názorech a postojích často konzervativní, mnohdy až rigidní. Pozitivním faktem ovlivňujícím celý vzdělávací proces a působícím kladně i na skupinu jsou dosavadní bohaté zkušenosti, jež umožní nejen vzájemné obohacení účastníků, ale i lektora (Jíra, Rampouchová a Veselý, 2004, s. 9 - 12).

Mužík upozorňuje, že „...účastník výuky nesmí být chápán jako pasivní příjemce informací, ale jako spoluautor výuky...“ (Mužík, 2005, str. 13). Dále také prezentuje výsledky různých výzkumů, z nichž vyplynulo například následující:

- Učivo, které nemá logickou strukturu a uspořádání, si dospělí hůře osvojují.
- Dospělí mají zpravidla potíže s technikou učení.

⁴ Pojem Tabula rasa, v původním významu tabulka na psaní ve starověkém Římě, byl mezi filozofy používán pro nepopsanou duši člověka (Platón, Aristoteles). John Locke termín využil pro myšlenku, že veškeré poznání získává člověk zkušeností až po narození, v průběhu života.

- Dospělí potřebují více času na procvičování.
- Velký vliv na úspěšnost procesu má vnitřní motivace.
- Dospělý potřebuje zpětnou vazbu.

Aby mohl lektor reflektovat specifika vzdělávání dospělých, očekává se od něj trpělivost a poskytnutí dostatečného prostoru pro vstřebání a případné procvičení nově nabytých poznatků. Bohužel je v praxi viditelná tendence zkracování časových dotací kurzů a na potřebné procvičování prostor nezbyvá

Specifika vzdělávání dospělých zmiňuje i Bělohlávek a kol. (2001, s. 317). Dospělí mají méně času, zejména vzhledem k většímu množství povinností. Zároveň se snáze unaví. Mají méně pružné myšlení, které je ale obohaceno množstvím zkušeností. Dávají přednost praktickým aplikacím než abstraktní výuce.

Malach dále prezentuje i odlišení andragogického a pedagogického přístupu Malcolma Knowlese. Dodává ale, že i při vzdělávání dospělých může být vhodné uplatnit čistě „pedagogický“ přístup, zejména při prvotním seznamování účastníků s danou problematikou, kdy podíl na výuce díky absentujícím vědomostem není možný (Malach, 2003, s. 29 – 30). K rozdílu pedagogiky a andragogiky se vyjadřuje i Palán a upozorňuje, že andragogika by měla mimo jiné vykazovat více individuální přístup, být více zaměřena na potřeby účastníka a vnímat vzdělávání jako doprovodný jev života (Palán, 2002, s. 51).

Zásadním rozdílem mezi vzděláváním dětí a mladistvých a vzděláváním dospělých je podle Bedrnové právě dosavadní životní a pracovní zkušenost. „Východiskem vzdělávání je (...) jedinec, který má následující požadavky na své vzdělávání:

- Vztah vzdělavatele, který dává a vzdělávaného, který přijímá, je nahrazen vztahem vzájemného obohacování.
- Učení je založeno na zkušenosti.
- Cílem učení je využitelnost poznatků při řešení praktických problémů.
- Vzdělávaný cítí odpovědnost za dosažení cílů i za hodnocení.
- Cílem vzdělávání je naučit se aktivně pracovat na svém vlastním rozvoji.“
(Bedrnová in Bříza, Lhotková, Marková, 2011, s. 9)

Zvláštnosti vzdělávání dospělých zmiňuje i Barták (Barták, 2008). Tvrdí, že existují překážky či bariéry, které vzdělávání brání. Uvádí bariéry percepční, takové, které brání účastníkovi vnímat podstatu problému. Dále popisuje bariéry kultury, kterým lze rozumět jako jistým zábránám, které máme vzhledem k neustálému hraní různých rolí, vzhledem k

obavám ze společenského prostředí. Účastníci se do netradičních aktivit pouští mnohem opatrněji než například malé děti (Barták, 2008, s. 17 – 21). Tento fakt si v praxi občas neuvědomují zejména lektori outdoorových vzdělávacích kurzů⁵, které jsou na netradičních aktivitách založeny. Takové aktivity je ale třeba volit uvážlivě a přistupovat k nim pouze v případě, že mají jasný rozvojový cíl.

K principům vzdělávání dospělých se vyjadřuje i klasik andragogických teorií, který formuloval novodobý posun od pedagogického přístupu k andragogickému, Američan Malcolm Knowles. Za zásadní pro úspěšný vzdělávací proces považuje, aby byl lektor seznámen s následujícími principy a refletoval je ve výuce.

- Dospělí musí rozumět důvodům, proč je důležité znát vyučovanou látku.
- Dosavadní zkušenosti účastníků poskytují bohatý zdroj pro vzdělávání.
- Dospělí nejčastěji vycítí potřebu vzdělávání ve chvíli, kdy se potřebují vyrovnat s těžkou životní situací nebo náročným úkolem.
- Dospělí jsou ve vzdělávání orientováni prakticky, vzdělávání vnímají jako proces, který jim pomůže plně využívat svůj potenciál v běžném životě.
- Motivace pro vzdělávání pramení spíše zevnitř než zvenčí (Knowles, 2005, s. 159).

Autoři se ve svých koncepcích specifík vzdělávání dospělých shodují na několika zásadních faktorech. Prvním z nich je dosavadní zkušenost účastníků. Ta může působit na vzdělávací proces jak pozitivně, tak negativně. Zkušenost umožňuje vzájemné obohacení skupiny účastníků i lektora a zároveň poskytuje prostor pro kritické zkoumání sdělovaných informací. Účastník má možnost předávanou látku konfrontovat s již nabytými znalostmi a dovednostmi. Zároveň ale mohou již zažitá postupy působit jako překážka nového poznávání. Účastníci nemusí být otevření novým myšlenkám, a to vzhledem k vysoké konzervativnosti a rigiditě myšlení – viz strana 22. Druhým zmiňovaným specifikem je nezbytnost využití nabytých poznatků v praxi. Dospělí mají často jasně stanovené cíle a chtějí jich dosáhnout. Očekávají od lektora, že jim pomůže dané cíle naplnit. Cíle mnohdy souvisejí s jejich dosavadní konkrétní potřebou praktického rozvoje.

⁵ Outdoor trénink je definován jako metoda vzdělávání, uplatňující herní aktivity, které slouží jako modelové situace, jejichž řešení zajišťuje výchozí zážitek, který je následně prostřednictvím skupinových rozborů zpracován a přetřansformován ve využitelnou zkušenost (Svatoš, Lebeda, 2004).

Dalším faktorem je snížený návyk na proces učení u dospělých. Ten patří k překážkám, které lektor jako odborník na vzdělávací proces musí umět odstraňovat. Pokud dospělí určité návyky učení mají, bývají mnohdy velmi různorodé. S tím souvisí čtvrté specifikum a to je nezbytnost vysokého respektu k účastníkům. Nejen k rozdílným osobnostem, ale zejména respekt k jejich názorům a postojům a k osobnímu stylu učení. Jak zmiňuje Rogers (viz strana 20), účastníci předpokládají kooperativní styl výuky. Posledním ze zásadních specifíků je nezbytnost podpory vnitřní motivace k učení. Výše citovaný Knowles (viz strana 23) k tématu dodává, že, motivace pramení spíše zevnitř, s čímž souvisí i Rogersovo tvrzení, že dospělí si vytyčují nejen cíle objektivní, ale i subjektivní, které souvisí právě s motivací a přáními (viz strana 20).

Veškerá zmiňovaná specifika vzdělávání dospělých by měla být lektorem reflektována během vzdělávacího procesu. Měly by být jasně vymezené kompetence plynoucí ze specifických nároků cílové skupiny dospělých. Jejich ovládnutí by mělo být podmínkou vykonávání lektorské práce. Tento postup je ale uplatnitelný pouze v případě, že bude jasně stanovený model lektorských kompetencí, bude vytvořen certifikační rámec a nárok na živnostenské oprávnění vznikne teprve po prokázání stanovených kompetencí respektujících specifika vzdělávání dospělých.

3 Role lektora

V odborné literatuře se nejčastěji setkáváme s dvojitým pojetím sousloví „role lektora“. Někteří autoři jsou obecnější a role lektora v jejich pojetí odpovídá spíše rozdílným zaměřením, někdy až konkrétním povoláním, které může vzdělavatel dospělých zastávat. S tímto prvním typem pojetí se setkáme zejména v díle Jarvise, z českých autorů pak v publikaci Medlíkové – Lektorské dovednosti z roku 2010. Jarvis dělí role lektora na role vyžadující přímý kontakt s účastníkem, jako je například trenér, mentor, ale také hodnotitel, a na role bez přímého kontaktu s účastníkem jako je výzkumný pracovník v oblasti vzdělávání dospělých nebo trenér trenérů (Jarvis, 2004, s. 295). Na tomto příkladu lze demonstrovat, že se pojem role může v některých přístupech překrývat či dokonce zaměňovat s pojmem povolání či specializace. Při využívání zde popisovaného pojetí je pochopitelné, že může v praxi docházet k četným nedorozuměním. „Pojem role vyjadřuje (...) chování, které se (...) očekává.“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 61) Pouze předem stanovená a všemi účastníky vzdělávacího procesu akceptovaná lektorská role umožní úspěch vzdělávací akce.

Druhé pojetí reprezentované například autory Buckleyem a Caplem, Svatošem a Lebedou či Rogersem a Horrocksovou pracuje s pojmem role lektora výrazně konkrétněji. V jejich pojetí výraz role opravdu odpovídá výše uvedené Výrostově a Slaměníkově definici. Jednotlivé role reprezentují situace, do nichž se lektor na kurzu dostává. Z těchto situací následně vyplývají různé kompetence, které umožní jejich odborné a efektivní zvládnutí.

3.1 Profesionalizace vzdělavatele dospělých

Jarvis hovoří o povoláních v rámci vzdělávání dospělých v 90. letech jako o „semiprofesionálních“, tedy poloprofesionálních, přičemž jako důvod pro své tvrzení uvádí, že velká část vzdělavatelů vykonává činnost lektora ve svém volném čase či jako doplněk k hlavnímu pracovnímu poměru, a to bez kvalitního vzdělání. Jako další znaky semiprofesionálního povolání uvádí: chybějící pevný teoretický základ, nedostatečné vymezení přesných kompetencí, neexistující pravidla, která by určovala chování lektorů v praxi, kontrola vykonávaná neprofesionály a nedostatečná specializace profesí v rámci andragogického povolání (Jarvis, 1983). K této problematice později dodává, že přestože

se přístup společnosti ke vzdělávání dospělých změnil, o profesionalizaci v klasickém slova smyslu v rámci andragogického povolání stále pochybuje. K tomu dodává, že v dobách neustálých změn je velmi těžké charakterizovat konkrétní povolání, které andragog může vykonávat. Předkládá však osmnáct rolí ve vzdělávání dospělých, aktuálních v době publikace a dělí je do dvou oblastí. Do první skupiny řadí role, kdy se vzdělavatel přímo setkává s účastníkem (příkladem je lektor, facilitátor, trenér, kouč), zatímco specializace z druhé skupiny jsou většinou v kontaktu s účastníkem pouze zprostředkovaně, nejčastěji právě přes role z první skupiny (příkladem je pak trenér trenérů, autor výukových materiálů, pracovník z oblasti vzdělávací politiky či manažer vzdělávání) (Jarvis, 2004, s. 294 – 295).

K profesionalizaci povolání vzdělavatele dospělých uvádí Jarvis ještě poznámky Wilenského. Ten sestavil sled změn, které by měly probíhat během profesionalizace povolání vzdělavatele dospělých, aby byl proces úspěšný a veřejností akceptovaný. Jako první nutný předpoklad uvádí, že povolání je třeba zastávat na plný úvazek (Wilensky in Jarvis, 2004, s. 296). V současné době tento předpoklad stoprocentně naplněn není. Pokud si jeho tvrzení vyložíme tak, že musí být možné zastávat povolání na plný úvazek, tak lze považovat podmínku za splněnou. Existují lektori, kteří zastávají lektorskou činnost na hlavní pracovní poměr či je pro ně jediným zdrojem příjmů v případě, že pracují na živnostenský list. Na druhou stranu z praxe vyplývá, že velké množství lektorů vnímá lektorskou činnost jako doplněk k hlavnímu povolání. Na jejich práci ale nelze nahlížet jako na méně profesionální pouze z důvodu, že zastávají i jiné pracovní pozice. Druhou podmínkou je založení tréninkového centra a usilování o jeho spojení s univerzitou (Wilensky in Jarvis, 2004, s. 296). V České republice v tuto chvíli existují organizace, které usilují o profesionalizaci lektorského povolání. Stejně tak je možné studovat v oboru vzdělávání dospělých vysokou školu. Další podmínkou je formování profesních sdružení a organizací, která formulují pravidla, úkoly a snaží se o legislativní ukotvení stanov (Wilensky in Jarvis, 2004, s. 296). Mezi takové organizace lze v České republice zařadit například Asociaci trenérů a konzultantů managementu či Asociaci institucí ve vzdělávání dospělých. Jako poslední podmínka je uvedeno zveřejnění vlastní etické normy, které zajistí veřejnosti, že toto povolání bude sloužit jejím potřebám (Wilensky in Jarvis, 2004, s. 296). Tento předpoklad a zejména jeho dodržování a kontrolování je velmi problematický. Příkladem podobné etické normy může být například Hippokratova přísaha

u lékařského povolání. Takovou kodifikovanou a zároveň právně vymahatelnou normu v lektorském povolání nenajdeme. Jako možnou formu normy lze považovat interní směrnice vzdělávacích organizací, které jsou závazné pro veškeré lektory spolupracujících s danou organizací. Když ale lektor pracuje samostatně, neexistuje pro něj žádný závazný předpis.

Pokud bychom přistoupili na výše uvedené podmínky, bylo by nutné konstatovat, že lektor není v tuto chvíli plně profesionalizované povolání. Proti tomu ale mluví fakt, že lektor je uveden jako samostatné povolání v Národní soustavě povolání a zároveň je lektorská činnost jednou z volných živností. Dále je třeba zvážit, zda opravdu musí být naplněny stoprocentně veškeré výše zmiňované podmínky a zda je vůbec možné vyžadovat a neustále kontrolovat jejich splnění.

3.2 Role vzdělavatele podle Medlíkové

Medlíková v jedné ze svých publikací prezentuje výčet sedmi rolí vzdělavatele dospělých: konzultanta/poradce, lektora, kouče, mentora/tutora, supervizora, facilitátora a mediátora. V jejím pojetí je pojem role používán v podobném významu jako v případě Jarvise. Autorka mluví spíše o povoláních nebo specializacích. Zarážející je spojení dvou odlišných rolí – mentora a tutora. Obě role vztahuje k profesnímu vzdělávání a využívání pojmu tutor pro konzultanta v distančním vzdělávání zmiňuje pouze okrajově. Dále Medlíková upozorňuje na skutečnost, že stále ještě často existuje rozpor mezi očekáváním klienta – zadavatele vzdělávací akce a realizátorem. Přitom těmto odlišným očekáváním lze zabránit, minimálně delším objasňujícím rozhovorem před začátkem akce a zásadní je právě vymezení role lektora.

Konzultanta popisuje Medlíková jako odborníka, který by měl klientovi poskytovat odborné rady a doporučení, měl by mu poskytovat informace o vhodných postupech řešení problémů. Autorka dodává, že zde nehraje ani tak roli dosažené vzdělání, jako dosavadní praktické zkušenosti konzultanta. Další rolí, kterou podle Medlíkové může vzdělavatel zastávat je lektor, tedy ten, kdo učí. Předávaným obsahem jsou v závislosti na požadavcích klienta buď teoretické znalosti, nebo i praktické dovednosti. V této roli se od lektora očekává širší přehled o dané problematice, vysokoškolské vzdělání a podle autorky i znalost andragogiky. Medlíková pokračuje ve výčtu rolí kouče. Autorka správně

pojmenovává, že koučování je nový způsob „...komunikace a práce s lidmi, pomocí něhož rychleji a lépe nacházejí řešení různých situací, překonávají pracovní problémy a zajišťují svůj profesionální rozvoj...“ (Medlíková, 2010, s. 15). Dodává, že u kouče není podstatná úroveň vzdělání, ale absolvování koučovacího výcviku. Zde však lze s autorkou polemizovat. Ani absolvování koučovacího výcviku nemusí být zárukou, že zájemce jedná s kvalitním koučem. Koučování je v současné odborné literatuře definováno převážně ve dvou pojetích. První pojetí představuje například Urban, který definuje koučování jako metodu „...průběžného vzdělávání a osobního rozvoje zaměstnanců při práci probíhající pod dohledem interního nebo externího kouče...“ (Urban, 2004, s. 86) Tato definice představuje kouče spíše jako poradce. Druhé pojetí zdůrazňuje vlastní aktivitu koučovaného. Představiteli tohoto pojetí jsou například Wilson, Whitmore a Branson. Ti popisují koučování jako proces umožňující nalézání vlastních řešení odpovídajících osobní situaci prostřednictvím dialogu s koučem (Wilson, Whitmore, Branson, 2007, s. 13). Vzhledem k tomu, že v oblasti koučování panují mezi laickou a bohužel i odbornou veřejností nejasnosti i ohledně náplně práce kouče, je v praxi kouč a lektor vnímán jako identický pojem. Další z rolí, kterou Medlíková zmiňuje, je mentor (Medlíková, 2010, s. 17). Ten působí na pracovišti a pomáhá mladšímu pracovníkovi se začleněním do pracovního procesu.

Poslední tři role, které jsou Medlíkovou zmíněny, jsou supervizor, facilitátor a mediátor. „Supervize je definována jako „...aktivní dohled (...) nad činností ze strany nadřízených nebo zkušených. Používá se u začínajících (...) manažerů a některých jiných odborných profesí jako odborná příprava začátečnicků na pracovišti...“ (Palán, 2002, s. 206) Medlíková zjednodušuje práci supervizora na kontrolu a dozor (Medlíková, 2010, s. 16). Facilitátor je odborník, který „...pomáhá skupině porozumět jejich hlavním cílům a plánovat jejich dosažení, dosahovat konsenzu (shody) – ovšem bez toho, aniž by byl významným účastníkem didaktické metody.“ (Palán, 2008, s. 125). V praxi bývá facilitace využíváno například při analýze problémových situacích, formulování strategií či vedení zásadních firemních porad. Oproti tomu mediátor je podle Medlíkové využíván zejména při vyhrocených situacích, kdy se strany nejsou schopné domluvit a nemají zájem na společném výsledku (Medlíková, 2010, s. 16). „Mediace je způsobem řešení mezilidských konfliktů, při níž neutrální kvalifikovaná osoba – mediátor – pomáhá účastníkům konfliktu ve vzájemném dorozumívání.“ (Holá, 2003, s. 7) V praxi je mediace využívána jako

technika mimosoudního řešení sporů – sousedských, rodinných či sporů na pracovišti. V poslední době se zvyšuje podíl využívání mediace v sociální práci (Holá, 2003, s. 134 – 148) Je zajímavé, že Medlíková výše uvedené role v publikaci zaměřené na lektorské dovednosti uvádí. Z výše uvedených definic vyplývá, že konzultant, kouč a mediátor jsou samostatné činnosti, specializace či dokonce povolání. Mentorem se stává často zkušenější pracovník dané organizace a zásadní je zejména jeho orientace v dané problematice, v dané společnosti. Zaměňovat pojem mentor a lektor je velmi neodborné. Role facilitátora i tutora se vzděláváním souvisí, dokonce mohou být obě tyto činnosti lektorem vykonávány. Nelze tedy volně zaměňovat jakékoli dva výše uvedené pojmy. Je velmi důležité si vyjasnit očekávání zadavatele směrem k lektorovi a ujasnit, zda nedochází ke zkreslení či úplné záměně pojmu lektor s jinými profesemi.

3.3 Role lektora v kontextu vzdělávací akce

Jak bylo uvedeno v počátku kapitoly, existují dvě pojetí sousloví role lektora. První pojetí, pospané blíže v kapitolách 2.1 a 2.2, pracuje s pojmem role velmi benevolentně, kdy se výraz role přibližuje termínu specializace či povolání. Druhé využívá pojem role pro očekávané chování. V závislosti na konkrétní fázi, v níž se vzdělávací akce nachází či v kontextu aktuální situace se od lektora očekává odlišné chování často vyžadující specifické kompetence.

Jeden z možných náhledů na role lektora v průběhu vzdělávací akce nabízí Svatoš a Lebeda. Jejich publikace je určena zejména lektorům využívajícím ve vzdělávání outdoorové metody. Základní principy jsou ale velmi podobné vzdělávání pomocí metody indoorové, zvláště, když už i v rámci indoorových školení bývají často používány interaktivní přístupy a je zohledňován zážitkový cyklus učení. Outdoor trénink pracuje mimo jiné s principy zážitkového vzdělávání. Již výše citovaný Knowles (2005) zmiňuje právě zážitkovost jako významné specifikum vzdělávání dospělých. Lektoři by ji tedy měli zohledňovat při tvorbě programu kurzů.

Svatoš a Lebeda popisují následující role lektora:

- odborník – poradce,
- dramaturg,
- logistik (zmiňují, že tato role je významná zejména u outdoorových kurzů),
- diplomat,

- bezpečnostní expert (opět nabývá na významu u outdoorových školení),
- vedoucí týmu (v případě více lektorů působících na kurzu),
- iniciátor,
- pozorovatel,
- facilitátor,
- hodnotitel,
- odborná autorita,
- lidská autorita (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 106 – 118).

Zastávání role poradce vyžaduje odbornou kompetentnost a lidskou akceptovatelnost pro zadavatele. Obojí vede k dojmu, že lektor dokáže firmě pomoci najít řešení problému. Z hlediska požadavků na konkrétní kompetence vyjmenovávají autoři zejména umění kladení otázek, chápání souvislostí a schopnost generování a výstižného popisování možných způsobů řešení. Rolí dramaturga je vlastně designování vzdělávací akce, autor využívá příkladu outdoorových kurzů, kdy je třeba znát široké spektrum programových komponent a ty vhodně uspořádat s ohledem na cíl vzdělávací akce. (Svatoš, Lebeda 2004, s. 106 –107) Tento dramaturgický princip by ale měl být platný u vytváření plánu jakékoli vzdělávací akce. Dramaturgické principy, které se při plánování často překrývají s principy didaktickými, by měl znát každý, kdo nějakým způsobem zasahuje do vytváření konkrétního sledu aktivit. Ať už jde o vyváženost poměru zapojení lektora a účastníků (k tomu dodává Kopecká s jistou nadsázkou pravidlo 80/20 – „...80 % časové dotace kurzu by měli být aktivní účastníci, zbylých 20 % pak samotný lektor...“ (Kopecká, 2009, s. 12)), o postupné zvyšování obtížnosti, vědomé zařazení méně náročných aktivit zejména po obědě či prostor pro zvýšení aktivity účastníků po delším úseku výkladu lektora. Roli logistika zařazují autoři s ohledem na specifika lektorského působení v případě vedení vzdělávacích tréninku pomocí outdoor tréninku. Zajištění herních aktivit mimo standardní vzdělávací prostor učebny klade na lektora – logistika – vysoké nároky, zejména s ohledem na využívané přírodní prostory, využívaný materiál a často početné účastnické skupiny. Roli logistika doplňují Svatoš s Lebedou rolí diplomata, jehož dovednosti jsou nezbytné při komunikaci s dalšími subjekty podílejícími se na organizaci akce. Role bezpečnostního experta je významná při využívání netradičních outdoorových aktivit, jako je například skalní lezení. Pokud vzdělávací akci zajišťuje větší počet lektorů, vystupuje do popředí role vedoucího týmu. V tom případě podle autorů „...vstupují do hry i nároky na jeho manažerské schopnosti.“ (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 109) Iniciátor je Svatošem a Lebedou vnímán jako jedna z „jádrových“ rolí. Jako hlavní funkci uvádí motivaci k účasti,

nadchnutí pro věc a zaujetí účastníků (Svatoš, Lebeda 2004, s. 110). Role pozorovatele je nutným předpokladem pro následné úspěšné zastávání role facilitátora. Vzhledem k outdoorové metodě, jejíž využívání autoři Svatoš a Lebeda popisují, je podstatné zachytit konkrétní dění ve skupině během řešení úkolů, aby pak bylo možné kvalitně a kvalifikovaně vést následnou diskusi. Každý lektor by ale měl, nezávisle na metodách, jakými ke vzdělávání přistupuje, neustále sledovat dění mezi vzdělávanými a na vzniklé situace reagovat (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 106 – 118). Pokud odhlédneme od zaměření publikace autorů, najdeme v ní významné principy lektorské práce aplikovatelné na veškerých akcích vzdělávání dospělých.

Dalšími autory, kteří se vyjadřují k rolím lektora v kontextu vzdělávacího procesu, jsou Rogers a Horrocksová. Ti představují čtyři role, které lektor zastává v rámci vzdělávacího procesu. První je týmový vůdce (group leader), jehož úkolem je udržovat vzdělávací proces v pohybu a hlavně držet skupinu pohromadě. Týmový vůdce má být skupinou uznávaný a respektovaný, má si být vědom této role a podle toho se chovat. Další rolí je učitel (teacher), neboli „agent změny“. Zodpovídá za to, že účastníci během vzdělávacího procesu „změní“ své znalosti, dovednosti, postoje a chování. Toho může podle autorů docílit prostřednictvím dvou „podrolí“ – manažera učení jako plánovač, organizátor, vůdce a kontrolor a prostřednictvím instruktorského působení. To chápou autoři jako přístup lektora ke vzdělávání, a dělí tak lektory do různých kategorií – zejména podle míry autority či demokracie využívané během vzdělávacího procesu. Jako nejobtížnější roli pro lektora označují autoři roli člena skupiny (groupmember). Jako takový by měl zažívat to samé jako účastníci, uvědomovat si skupinové procesy podporující či ohrožující výsledek vzdělávání. Měl by si uvědomovat, že i on sám se může od účastníků něco naučit. Poslední zastávanou rolí je role diváka (audience). Lektor funguje i jako divák, někdo mimo skupinu, před kým budou účastníci v závěru prezentovat výsledky vzdělávání, jako někdo, kdo je bude hodnotit (Rogers, Horrocks, 2010, s. 219 – 231).

3.4 Hlavní role instruktora podle Buckleyeho a Capla

S postupným zaváděním principů „učící se organizace“⁶ do některých společností je podle autorů Buckleyho a Capla nezbytné, aby i lektoři samotní respektovali tyto principy, zvláště když v takové organizaci mají působit. Současně by se měly rozšířit i role, které v rozvoji zaměstnanců takové organizace lektoři zastávají. Přehledně jsou role znázorněny na Obrázku 3. Instruktor zodpovídá za realizaci školení; náplní práce obstaravatele služeb je pak zejména plánování školení. Poradce by měl analyzovat stav v organizaci a doporučovat možná řešení případných problémů, lektor v roli zlepšovatele by měl být pomocníkem managementu při realizaci změny. A konečně manažer, který řeší plánování, organizaci, kontrolu, a vývoj funkce školení. V českém prostředí se dané rozdělení rolí lektora týká především interních trenérů, kteří jsou zaměstnanci dané organizace a cíleně a systematicky se podílí na rozvoji zaměstnanců (Buckley, Caple, 2004, s. 237 – 239).



Obrázek 3: Hlavní role instruktora (Benett in Buckley, Caple, 2004, s. 238)

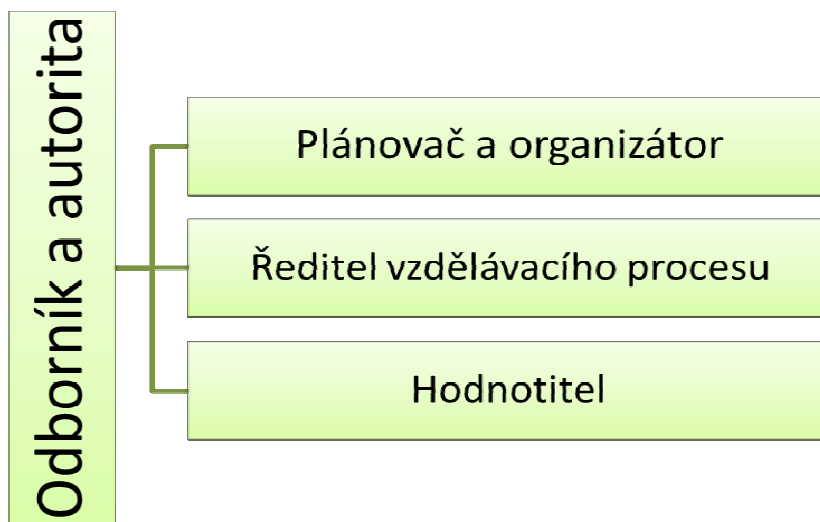
Ve snaze formulovat jednotný koncept lektorských kompetencí je třeba si uvědomit, že každá role má svá specifika a z nich vyplývající požadavky právě na kompetence a kvalitu lektora. Pro naplnění stanovených cílů a úspěch rozvojové akce je zásadní včasné a

⁶ „Učící organizací rozumí Senge „...organizace, kde lidé soustavně rozvíjejí svoji schopnost tvořit skutečně požadované výsledky, kde jsou živeny nové a expanzivní způsoby myšlení, (...) a kde se lidé průběžně učí, jak se společně učit.“ (Senge in Truneček, 2004, s. 92).

jasné vymezení rolí a z nich plynoucích odpovědností a následné vyjasnění vzájemných očekávání.

3.5 Specifikace rolí lektora jako předpoklad vymezení lektorských kompetencí

Přes nejednotnost přístupů některých autorů je možné vyjít při vymezení role lektora z Palánovy definice. Lektor je Palánem popisován jako vzdělavatel v dalším vzdělávání, který řídí výukový proces, lektor je vnímán jako základní činitel pro naplnění učebních cílů. (Palán, 2002, s. 110). Palán dále konkretizuje funkci lektora ve vzdělávacím procesu a jmenuje čtyři základní činnosti: plánování, organizování, řízení vyučovacího procesu a kontrolu. Jako předpoklad pro kvalitní vykonávání daných činností předpokládá lektorskou způsobilost zahrnující odbornou zdatnost, andragogické vybavení, životní zralost a morální odpovědnost. (Palán, 2002, s. 111) Tyto činnosti a předpoklady jsou vodítkem při vymezení role lektora během vzdělávacího procesu. Vzniklý model vymežující role lektora je znázorněn na Obrázku 4.



Obrázek 4: Role lektora během vzdělávacího procesu

Veškeré lektorské působení musí být založeno na odbornosti, a to jak tematické, tak andragogické. Lektor by měl tedy bezchybně ovládat nejen odbornost tématu, ale měl by být i odborníkem na vzdělávací proces. Zároveň by měl být pro účastníky nejen odbornou,

ale i lidskou autoritou. Role **odborníka a autority** zahrnuje jak Svatošovu a Lebedovu lidskou a odbornou autoritu (viz strana 29), tak Buckleyho a Capleovu roli poradce (viz strana 32). Zároveň zahrnuje výše zmíněnou Palánovu životní zralost. Role odborníka a autority je předpokladem pro úspěšné zastávání dalších tří rolí, role plánovače a organizátora, role ředitele vzdělávací akce a role hodnotitele.

Druhá role shrnuje dvě úzce související činnosti a to plánování a organizování. Lektor v roli plánovače se v případě vzdělávání v organizacích často setkává se zadavatelem vzdělávací akce. V tom případě i na základě požadavků ze strany zadavatele stanovuje výukové cíle a vytváří vzdělávací plán na základě analýzy dostupných informací. Obě tyto činnosti by měly vzdělávacímu procesu nejen předcházet, ale být realizovány i v průběhu vzdělávací akce. Pro úspěch vzdělávání je nezbytné upravovat vzdělávací proces v průběhu podle aktuálních potřeb účastníků na základě průběžné zpětné vazby. Role **plánovače a organizátora** zahrnuje role dramaturga, logistika a vedoucího týmu ze Svatošova a Lebedova pojetí a doplňuje je o obstaravatele služeb z koncepce Buckleyho a Capla.

Ředitel vzdělávacího procesu je třetí rolí lektora v průběhu vzdělávací akce. Zahrnuje jak přímé lektorské působení lektora na účastníky, tedy jeho projev a organizaci jednotlivých vzdělávacích aktivit, tak neustálou interakci s účastníky umožňující jejich aktivizaci. Zastávání této role předpokládá výbornou znalost využívaných metod a schopnost průběžné motivace účastníků, jakož i operativní přizpůsobení vzdělávacího procesu. Tato role pojímá množství rolí vymezených Svatošem a Lebedou (iniciátora, pozorovatele a facilitátora) (viz strana 29) roli agenta změny Rogerse a Horrocksové (viz strana 31) a roli instruktora z pojetí rolí Buckleyho a Capla.

Poslední rolí lektora je **hodnotitel**. Výše zmiňovaná nezbytnost reagování na aktuální stav a potřeby účastníků je možná pouze s využíváním průběžné kontroly a hodnocení úrovně dosahování stanovených cílů. Hodnocením je pak myšlena zejména závěrečná evaluace a neustálé porovnávání aktuálního a cílového stavu. Nezbytnou součástí hodnocení je sebereflexe umožňující neustálý osobnostní rozvoj a zvyšování kvality lektorského působení. Role hodnotitele zahrnuje Palánovu kontrolní činnost (viz strana 33), Svatošovu a Lebedovu roli hodnotitele (viz strana 29) a roli diváka z koncepce Rogerse a Horrocksové (viz strana 31).

Vzniklý model tvoří základ pro formulování lektorských kompetencí. V kombinaci se specifiky vzdělávání dospělých umožní přesné vymezení nezbytných kompetencí tvořících předpoklad vykonávání lektorské činnosti.

4 Kompetence

Termín kompetence se v současné době používá v několika významech. Kompetence v původním významu znamenala oprávnění, možnost vyjádřit se k nějakému problému. Obecně jsou kompetence chápány jako „...souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007. s. 14.)

Veteška a Tureckiová vymezují pojem kompetence následující definicí jako „... jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008b s. 21) Oba autoři dále zmiňují překlad pojmu „competency“ jako „...způsobilost – schopnost uplatňovat vědomosti, dovednosti a know-how v běžných i nových situacích...“ (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 21).

Klíčové kompetence popsal poprvé již v roce 1974 Dieter Mertens, tehdejší ředitel Institutu pro výzkum povolání a trhu práce. Mertens tehdy poukázal na nezbytnost flexibilního a rychlého reagování na nové požadavky trhu práce, přičemž je třeba využívat dosavadní kvalifikace a tu pouze přizpůsobit nově vzniklým požadavkům (*Definition Schlüsselqualifikation*, 2010).

Belz a Siegriest pod pojem klíčové kompetence zahrnují „celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.“ (Belz, Siegriest, 2001, s. 165)

Další vymezení pojmu kompetence nabízí Vyhnánková. Ta definuje kompetence jako „...soubor všech znalostí a psychických vlastností, které daný jedinec má a užívá je, tvoří vlastně imaginární konto výsledků učení...“ (Vyhnánková, 2007, s. 113) Bližší rozpracování pojmu je zřejmé v Tabulce 2, kde Vyhnánková upravuje vztahy mezi pojmy znalost, vědomost, dovednost, zkušenost a kompetence.

Faktická znalost (naučené poznatky)	Vědomosti (často se používá pojem znalosti)	Kompetence = znalosti + psychické vlastnosti
Teoretická znalost (získaná výzkumem)		
Procedurální znalost (znalost postupů)	Dovednosti	
Praktická znalost		
Zkušební znalost	Zkušenosti	

Tabulka 1. Vymezení pojmu kompetence (Vyhnánková, 2010, s. 112)

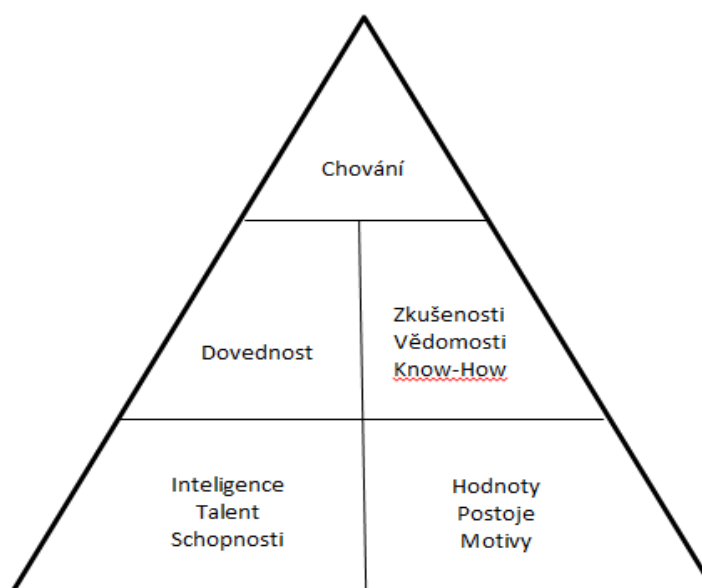
Vzhledem k tomu, že dané termíny bývají velmi často zaměňovány, uvádím pro ilustraci jeden z možných modelů. Ani odborná literatura se ve vymezení pojmu neshoduje, je tedy těžké pracovat pouze s jedním vysvětlením.

Prolínání výrazů kompetence, znalost, dovednost, zkušenost a vlastnost je vidět i v definici Hroníka, který kompetence vidí právě jako „...trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle.“ (Hroník, 2007, s. 61) Hroník dále uvádí také univerzální model kompetencí vymezený třemi charakteristikami, které podmiňují výkon v každé práci, a dodává, že nedostatek v jedné oblasti nelze kompenzovat zvýšením úsilí v oblasti jiné. Třemi charakteristikami míní Hroník kognitivní schopnosti, vitalitu – energii související s temperamentem – a centralitu práce (pohlčení, zaujetí prací), která splývá s pracovní motivací (nasměrování energie správným směrem) (Hroník, 2002, s. 80).

Psychologický slovník vymezuje znalost jako systém poznatků, který může být dělen na praktické a teoretické (Hartl, Hartlová, 2009, s. 705). Dovednost je zde definována jako „...učení získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou...“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 121). Schopnost je tu vymezována jako „...soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, dovednosti, vyvíjející se na základě vloh a to učení...“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 537).

4.1 Hierarchický model struktury kompetence

Kubeš, Spillerová a Kurnický tvrdí, že jako kompetence je někdy označováno to, jak se osoba chová. Polemizují tedy, jestli je za kompetenci považováno spíše chování, které lze pozorovat, nebo se pojmem kompetence rozumí pouze předpoklady chování (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 27). Jako jeden z modelů, co vše stojí za kompetencí neboli naším projevem, uvádí výše zmiňovaní autoři hierarchický model struktury kompetence jako přepracovanou verzi původních autorů Lucia a Lepsingera, viz Obrázek 5.



Obrázek 5: Hierarchický model struktury kompetencí (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28)

Porovnáme-li Hierarchický model struktury kompetence s vymezením pojmu kompetence od Vyhnánkové (viz Tabulka 1), lze vysledovat výrazný překryv. Oba modely poukazují na kompetence jako na propojení psychických vlastností a dosavadních znalostí (nezávisle na způsoby jejich nabytí). Pro další práci s pojmem kompetence je zásadní poznatek, který vyplývá z obou modelů – kompetencím se nelze v plné míře naučit, určitá míra jejich naplnění je vrozená, jelikož vychází z našich psychických vlastností, hodnot, inteligence a talentu.

4.2 Klasifikace kompetencí

Pro upřesnění pojmu kompetence je v odborné literatuře používáno rozdělení a rozčlenění tohoto pojmu. Jednu z možných koncepcí rozdělení nabízejí výše zmiňovaní autoři Belz a Siegriest. Ti kompetence formulují jako soubor tří složek, a to kompetence sociální, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod (Belz, Siegriest, 2004). Belz a Siegriest dále uvádějí, že jednotlivé složky kompetence se skládají ze schopností. Mezi dané schopnosti řadí autoři komunikaci a kooperaci, řešení problémů a tvořivost, samostatnost a výkonnost, odpovědnost, přemýšlení a učení a argumentaci a hodnocení (Belz, Siegriest, 2004).

Výše zmiňovaný Mertens rozlišil čtyři základní formy klíčových kvalifikací⁷:

- Základní kvalifikace obecné povahy (logické, kritické a analytické myšlení, kreativita nebo schopnost vyvozovat souvislosti).
- Horizontální kvalifikace – schopnosti, které nám umožní si samostatně opatřovat informace a efektivně je využívat (vyhledání, identifikování, porozumění a přepracování relevantní informace).
- Rozšiřující prvky Mertens vnímá jako obecné znalosti a dovednosti, které využíváme při opakujících se činnostech zejména v zaměstnání (sem řadí čtení, psaní, počítačovou gramotnost, jazykové znalosti, znalosti bezpečnosti práce a techniky práce).
- Faktory získávání – mají sloužit k překonání rozdílů ve znalostech a dovednostech mezi generacemi; řadí sem například znalosti historie, náboženské výuky, multikulturní vědění či základy matematiky a fyziky (*Was sind eigentlich Schlüsselqualifikationen?*, 2012).

Uvedený Mertensův výčet kvalifikací je poměrně obecný a zaměřený zejména na pracovní život. Téměř vynechává osobnostní faktory a je v dnešní době již překonaný. Jako aktuální přehled uvádí tentýž pracovní portál následující tři oblasti kompetencí:

⁷ V sedmdesátých letech dvacátého století byl v Německu termín kvalifikace (Qualifikation) ekvivalentní dnešnímu pomu kompetence (Kompetenz). Teprve později bylo Radou pro vzdělávání upřesněno využívání pojmů kvalifikace a kompetence, kdy kvalifikace odpovídala termínu dovednost a kompetence zahrnovala schopnosti a dovednosti. Přes snahu přesného vymezení pojmů dochází stále k jejich častému zaměňování. (Schott, 2003, s. 5)

- Odborná a metodická kompetence spočívají v schopnostech poskytovat uspokojivý pracovní výkon (schopnost řešení problémů, rozhodování, práce s informacemi, schopnost prezentace, schopnost práce s informačními a komunikačními technologiemi, řeč a rétorika).
- Sociální kompetence jsou schopnosti bezproblémového sociálního kontaktu s lidmi z odlišných skupin a kultur (schopnost navázání vztahů, spolupráce, řešení konfliktů) a jako předpoklad je zde uveden respekt, sebehodnocení a empatie.
- Třetí složku tvoří tzv. „Já kompetence“, kam jsou zařazeny adekvátní motivace, vlastní nastavení hodnotové a výkonové orientace, charakterové vlastnosti, přístup k učení či flexibilitu (*Was sind eigentlich Schlüsselqualifikationen?*, 2012).

Výše uvedené modely kompetencí slouží jako základní východiska pro klasifikaci kompetencí a tvorbu modelů lektorských kompetencí.

5 Lektorské kompetence

Odborná literatura nabízí několik možných koncepcí lektorských kompetencí. Prozatím neexistuje shoda mezi autory na jednom univerzálním pojetí. Je velmi složité v dynamickém prostředí lektorské práce stanovit jasné vymezení kompetencí. Lektorská práce se velmi liší v závislosti na typu vedených kurzů. Kompetence nezbytné pro výkon lektorského povolání se mohou lišit také v konkrétních vzdělávacích metodách, které lektor využívá, dále také podle typu vzdělávání dospělých, v němž se lektor pohybuje. Velké rozdíly práce jsou například mezi lektory pracujícím ve formálním vzdělávání s dospělými, kteří si formální vzdělávání doplňují a mezi lektory firemního vzdělávání, dále také mezi lektory odborných předmětů. Zejména na odborné kurzy jsou lektoři vybíráni „...spíše na základě svých technologických znalostí a méně na základě osobnostních a pedagogických předpokladů.“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 117) Avšak osobnostní předpoklady i andragogické dovednosti jsou významným vodítkem, které by mělo být při výběru lektora zohledněno.

Na druhou stranu existují principy uplatnitelné na většinu typů lektorské práce. Koncepcí věnujících se těmto principům existuje několik. V zásadě je možné v literatuře vysledovat dva odlišné přístupy. Přístup teoretiků, kam patří například Matulčík dělící požadavky na lektorské kompetence do tří skupin či Malach a jeho osm typů lektorských kompetencí. Dále pak také Mužík a jeho model kompetencí. Druhou skupinu tvoří autoři zaměřující své publikace více prakticky. Sem lze zařadit Svatoše a Lebedu s jejich modelem hlavních zdrojů autority lektora, Medlíkovou a její čtyři zdroje způsobilosti či Plamínka členícího klíčové kompetence lektora do šesti oblastí. Nelze vynechat ani Prokopenka a Kubra, kteří prezentovali výsledky studie zaměřené na sledování kompetencí odborníka na rozvoj lidských zdrojů.

5.1 Lektorské kompetence v pojetí teoretiků

Jedno z komplexních pojetí nabízí Matulčík. Pojem kompetence definuje jako schopnost člověka využít veškeré vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a zkušenosti včetně individuálních způsobilostí, schopností a potenciálu. Člení požadavky do tří základních skupin, na požadavky odborné a andragogické (obě tyto oblasti se překrývají s

definicí lektora v Palánově pojetí (viz strana 33)), ke kterým doplňuje ještě požadavky osobnostní (Matulčík, 2009, s. 6 – 7).

Matulčík pod odbornými kompetencemi rozumí hlavně orientaci v oboru, jenž lektor vyučuje, ale i dostatečné zkušenosti v dané oblasti. Zároveň ale dodává, že se předpokládá i schopnost osvojovat si poznatky nové, inovovat dosavadní vědomosti, v neposlední řadě pak veškeré vědění uspořádat a didakticky podat tak, aby bylo předávané učivo pro účastníka srozumitelné. Všeobecné vzdělání a kulturní rozhled považuje Matulčík za samozřejmost u každého lektora.

Andragogické požadavky autor dále člení na odborné kompetence z teorie vzdělávání a učení se dospělých, jejichž ovládnutí má ulehčit a zefektivnit proces učení. Metodickou kompetencí nazývá didaktické schopnosti lektora, uvážlivé zařazování adekvátních metod a využívání efektivních didaktických prostředků. Trojici uzavírá sociálními a komunikačními kompetencemi, u nichž upozorňuje zejména na výraznou odlišnost od pedagogického prostředí a na riziko, že si tuto diferenci nemusí lektor dostatečně uvědomovat (Matulčík, 2009, s. 6 – 7).

Již výše zmiňovaný autor Malach dělí kompetence lektora na následující:

- motivační kompetence,
- perceptivní kompetence,
- expresivní kompetence,
- komunikační kompetence,
- didaktické kompetence,
- konstruktivní kompetence,
- organizační kompetence,
- diagnostické a evaluační kompetence.

Jako motivační kompetence označuje Malach tu možnost lektorů „...ovlivňovat snahu a zájem účastníků...“ (Malach, 2003, s. 26). Dodává, že lektor by měl znát motivační strukturu studentů a ovládat metody, které motivaci podporují.

Perceptivní kompetencí pak autor rozumí „...citlivost lektora vůči účastníkům a schopnost vcítit se do jejich role...“ (Malach, 2003, s. 26). V praxi jde o schopnost vyhodnocovat a usměrňovat aktuální klima v učební skupině tak, aby nabývalo pozitivních hodnot podporujících proces učení. Malach prezentuje výsledky výzkumu Laška a Mareše, v němž je popsáno pět charakteristik klimatu – spokojenost v učební skupině, třenice ve

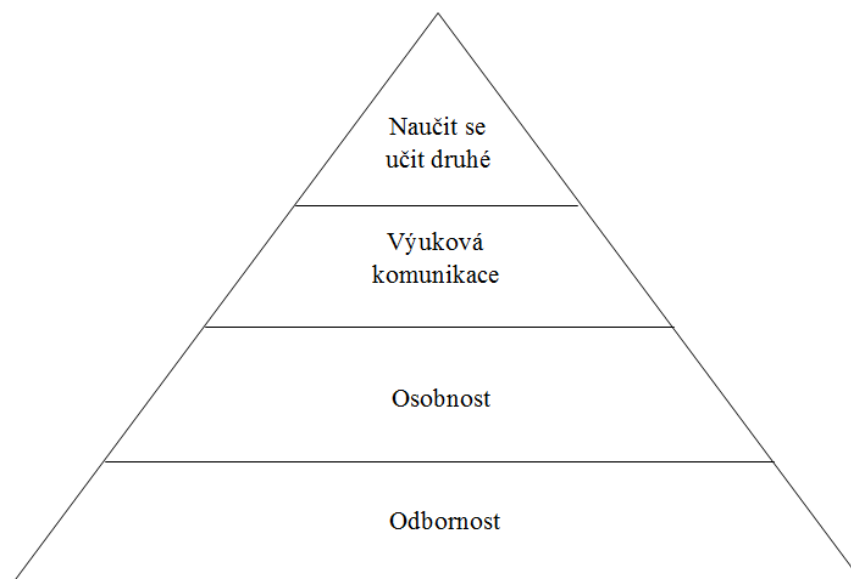
skupině, její soutěživost a soudržnost a také obtížnost učení. Dle autorů průzkumu je lektorovým úkolem docílit takového stavu, kdy spokojenost a soudržnost nabývají co nejvíce kladné hodnoty a proměnné třenice, soutěživost a obtížnost učení dosahují hodnoty co nejnižší.

Synonymem pro expresivní kompetenci je také kompetence rétorická. „Expresivní dovednosti spočívají v nalezení adekvátní formy vyjádření určitého obsahu.“ (Malach, 2007, s. 26) Didaktické kompetence jsou podle Malacha tvořeny „...souborem znalostí o specifice vzdělávání dospělých, schopností respektovat principy vzdělávání dospělých, dovednosti formulovat cíle a učební úlohy zaměřené na ověření jejich dosažení, dovedností volit k dosažení cílů adekvátní organizační formy, didaktické metody a efektivní materiální didaktické prostředky.“ (Malach, 2007, s. 28)

Šestá Malachova kompetence, kompetence konstruktivní se týká aktivní tvorby vzdělávacích projektů. Na tomto postupu se v běžné praxi podílí řada lektorů. Lektor by měl znát schéma projektování vzdělávací akce a být schopen jako spolutvůrce či tvůrce programu tento přizpůsobit potřebám účastníků a cílům vzdělávací akce. S konstruktivní kompetencí úzce souvisí i kompetence organizační. Nutnost ovládnutí této kompetence odpadá, pokud lektor pracuje pro vzdělávací organizaci, která celou akci zajišťuje. Na druhou stranu v praxi může být i takový lektor vystaven situaci, kdy bude muset organizační otázky řešit, už jen v podobě zařazování přestávek.

Jako poslední zmiňuje Malach kompetence diagnostické a evaluační (Malach, 2007, s. 25 – 28). Diagnostika je definována jako „...určení diagnózy – projevů a příznaků...“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 111). Do edukativního prostředí přenáší definici diagnostiky i Vališová a Kasíková, které vymezují diagnostiku přirozenou jako „...detekci vzdělávacího problému...“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 303). Zatímco diagnostika pomáhá formulovat vzdělávací cíle, evaluace je „...komplexní činností, která interpretuje edukační proces a vypovídá o kvalitách a míře úspěšnosti...“ (Průcha, 2009, s. 587).

Dalším z možných přístupů k lektorským kompetencím je Mužíkův model kompetencí, který dělí lektorské kompetence do čtyř oblastí, viz Obrázek 6.



Obrázek 6: Model kompetencí lektorů (Mužík, 2010, s. 230)

Odbornost popisuje Mužík jako „...úroveň znalostí, nabytí zkušeností i pracovní výsledky v oblasti, v níž lektor působí.“ (Mužík, 2010, s. 230) Tamtéž (Mužík, 2010, s. 230) uvádí autor problematiku sledování odbornosti a uvádí příklady, kdy vzdělávací akce vedou neoborní lektori. Významnost druhé oblasti, oblasti osobnosti, dokládá Mužík na průzkumu profesora Urklina. Z toho vyplynulo charisma lektora jako nejdůležitější podmínka úspěchu (Mužík, 2010, s. 230). Při porovnání s obecnými charakteristikami kompetencí (viz kapitola 3.1) odpovídá Mužíkova druhá složka spíše psychickým vlastnostem, což dokládá i jím zmiňovaná důležitost charismatu. To pouze potvrzuje fakt, že ne všechny kompetence se lze naučit.

U výukové komunikace autor zmiňuje rozdíl mezi tradičním a interaktivním přístupem lektora. Jiným pojmem pro interaktivní přístup je přístup participativní. Účastníci se sami podílí na vzdělávacím procesu, program jako takový je obohacen aktivitami, které vyžadují zapojení účastníků a trenér vystupuje v roli facilitátora. Cílem je objevení nových znalostí, dovedností a schopností (například schopnosti pracovat ve skupině). Tradiční přístup je oproti tomu zaměřen na předávání vědomostí, kdy účastníci převážně pasivně absorbují předávané informace a program je z převážné části dopředu určen lektorem. Lektor tu vystupuje v roli experta (Mužík, 2010, s. 230).

Mužíkova koncepce výukové komunikace koresponduje s facilitačním a expertním přístupem v pojetí Svatoše a Lebedy. Ten popisuje tzv. přístup experta, který účastníky rovnou seznamuje se správným způsobem řešení problémů a aktivity případně používá jako ilustraci a k procvičení. Lektora v roli facilitátora prezentují jako iniciátora procesu učení, který by měl vytvářet potřebné podmínky a podporovat tvůrčí atmosféru, iniciovat diskusi a shrnovat a formulovat závěry. (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 104 – 116)

Do poslední oblasti, oblasti „naučit se učit druhé“ spadá ovládání poznatků z „...andragogiky a didaktiky dospělých, psychologie učení, sociální psychologie...“ (Mužík, 2010, s. 231). V praxi jde o řízení a regulaci vzdělávacího procesu, zvolení vhodných forem, metod či vytváření pozitivního učebního klimatu.

Je velmi obtížné zvolit jedno rozdělení lektorských kompetencí, které by bylo univerzálně aplikovatelné. V rámci projektu Quaultrainers⁸, jehož cílem je vytvořit „prototyp“ trenéra dospělých, se zmiňují dva typy pracovníků ve vzdělávání dospělých, a tím i dvojí klíčové kompetence. V rámci konference v květnu 2010 byl vydán dokument blíže popisující oba typy pracovníků – expert na vzdělávání dospělých (Expert Adult Trainer) a odborník ve vzdělávání dospělých (Adult Learning Professional).

Expert na vzdělávání dospělých (Expert Adult Trainer), který by měl být profesně více zaměřen na výuku, by měl ovládat následující:

- přizpůsobit obsah výuky kontextu a cílové skupině,
- plánovat, připravovat a vést výukové jednotky,
- nastavovat a navazovat pedagogické a andragogické vztahy se skupinou účastníků prostřednictvím jejich podpory, facilitovat vzdělávací proces a vytvářet atmosféru motivující k učení,
- přizpůsobovat výukový proces aktuálnímu tempu a stavu skupiny,
- vyhodnocovat efektivitu a účinnost výuky.

⁸ Cílem projektu realizovaného v letech 2008 – 2010 bylo zmapovat současnou situaci ve vzdělávání lektorů a jejich certifikaci v členských zemích Evropské Unie, vytvořit otevřený dialog mezi odbornou veřejností a navrhnout rámec spolupráce národních i mezinárodních asociací. V neposlední řadě byla jako cíl stanovena diagnostika realizace koordinačního mechanismu pro zajištění evropského rámce kvalifikací pro lektory ve vzdělávání dospělých.

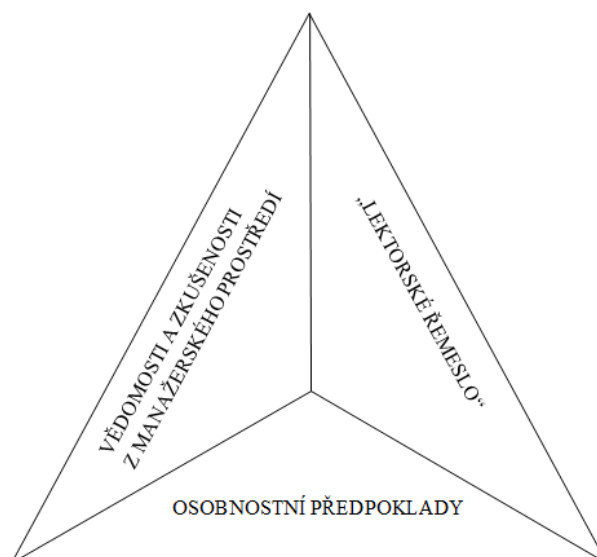
Odborník ve vzdělávání dospělých (Adult Learning Professional), tedy nejčastěji manažer vzdělávání, metodik vzdělávání, designér vzdělávacích aktivit, se více zaměřuje na plánování výuky. Jeho profil je následující:

- plánování, koordinace, vedení výukových a tréninkových programů,
- tvorba výukových a vyučovacích procesů pro jednotlivce i skupiny, kombinování různorodých metod,
- podpora IT expertů a spolupůsobení na tvorbě e-learningových programů,
- hodnocení vzdělávání ve vztahu ke stanoveným cílům,
- zajištění, revize a zlepšování kvality výuky (*QUADULTRAINERS*, 2010).

Realizovaný projekt prozatím nemá žádné přímé důsledky na kvalifikaci lektorů v České republice.

5.2 Lektorské kompetence v pojetí lektorů – praktiků

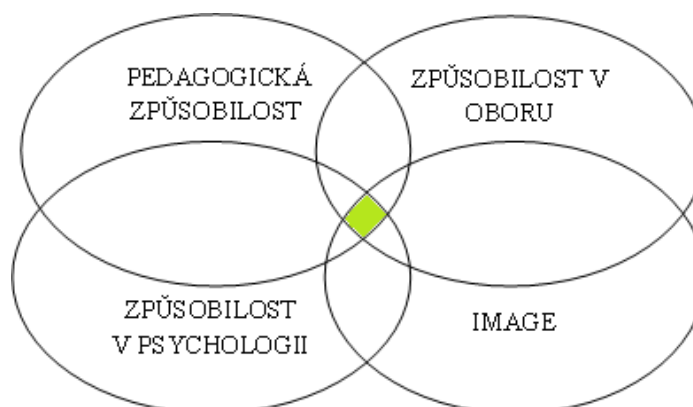
Autory odborných publikací jsou v současné době i lektoři – praktikové. Jejich modely vycházejí často z mnohaleté odborné praxe a převádějí praktické zkušenosti do teoretických, obecně uplatnitelných koncepcí. Jako první uvádím model autorů Svatoše a Lebedy, viz Obrázek 7 (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 119). Považuji ho za obecně platný a pro prvotní seznámení s různými typy členění lektorských kompetencí velmi výstižný. Autoři volili kombinaci tří složek, lektorského řemesla, osobnostních předpokladů a vědomostí a zkušeností z manažerského prostředí. Poslední složku, vědomosti a zkušenosti z manažerského prostředí lze při zobecnění pojmenovat jako složku odbornou. Jejich model je formulován zejména pro lektory manažerského vzdělávání. Znalost manažerského prostředí by měla být součástí odbornosti každého lektora působícího v tomto oboru.



Obrázek 7: Hlavní zdroje autority lektora (Svatoš, Lebeda, 2004, s. 119)

Jejich pojetí se překrývá s teoretickým pojetím Matulčíka, který dělí lektorské kompetence do tří oblastí (viz kapitola 5.1) – na odbornost, která odpovídá Svatošově a Lebedově znalosti manažerského prostředí, andragogické dovednosti odpovídající lektorskému řemeslu a konečně osobnostní požadavky, které se překrývají i v názvu.

K lektorským kompetencím se vyjadřuje i Medlíková (2010, s. 20 – 31). Její pojetí vychází z praxe a zakládá se na očekávání klienta vůči lektorovi. Medlíková popisuje žádaného lektora jako „...kompetentní osobu, ideálně s praxí, se schopností zaujmout lidi a naučit je potřebné penzum znalostí či dovedností a navíc – osobnost...“ (2010, s. 20). Předpoklady pro takové působení shrnuje do modelu lektorských dovedností, viz Obrázek 8. Jedině lektor, u nějž dochází k prolínání všech 4 způsobilostí, může naplnit očekávání klienta.



Obrázek 8: Lektorské způsobilosti (Medlíková, 2010, s. 20), upraveno autorkou

Medlíková dále upřesňuje klíčové kompetence lektora jako jeho „...znalosti, dovednosti, vztah k lidem, názory na určité skutečnosti, to čemu věří...“ (Medlíková, 2010, s. 27) Konkrétně uvádí kompetence uvedené v Tabulce 2.

Kompetence lektora podle Medlíkové	
schopnost učit	schopnost řešit konflikty
aktivita a angažovanost	empatie
odborný růst	individuální přístup
jasné definování cílů vzdělávací akce	kreativita a inovativnost
srozumitelnost	akceptování rozdílnosti
komunikativnost	práce v zátěži
prezentace a sebe prezentace	

Tabulka 2: Kompetence lektora (Medlíková, 2010, s 27)

Zejména u tohoto výčtu je patrné svévolné pracování s pojmem kompetence, jelikož například „odborný růst“ lze mezi kompetence řadit pouze se značnou benevolencí.

Požadavky na lektora vymezují i Jíra, Rampouchová a Veselý (2004, s. 74 – 76). Ve své práci člení požadavky do čtyř oblastí; osobních vlastností (smysl pro zodpovědnost, smysl pro spravedlnost, tolerance, důslednost, duševní vyrovnanost a sebeovládání, životní elán a pozitivní postoj, schopnost a ochota dále se vzdělávat), vědomostí a dovedností obecnějšího charakteru (vědomosti a dovednosti z andragogiky, psychologie, vědomosti o prostředí, ve kterém lektor působí, sociální dovednosti), oborové odbornosti (dostatečný rozsah znalostí a zkušeností v oboru, schopnost je sdělit a aplikovat, schopnost konfrontace teorie a praxe, efektivní práce s informacemi, dovednost komunikace) a didaktických dovedností (plánování, řízení, organizace, koordinace a kontrola vzdělávacího procesu, stanovování cílů, využívání vzdělávacích prostředků, dodržování didaktických zásad).

Ve výčtu možných přístupů není možné vynechat jednoho z nejnápadnějších autorů z oblasti vzdělávání dospělých, Jiřího Plamínka. Ten rozdělil klíčové kompetence do následujících oblastí: osobnost, znalosti, dovednosti a návyky, vzdělání, postoje a výkony (Plamínek, 2010, s. 277).

Do kategorie osobnostní typ lektora, který má podle autora, který využil jazyk typologie MBTI⁹, předpoklady pro vysoké výkony, patří tzv. extravertoformní introverti – tedy ti, kteří si jako introverti osvojili některé návyky extrovertů (Plamínek, 2010, s. 274). Plamínek dodává, že jejich perfektní výkon je mnohdy za cenu následného vyčerpání a nechuti k dalším sociálním kontaktům.

V oblasti znalostí zmiňuje Plamínek znalosti témat. Ty jsou podle autora nadmíru důležité zejména v České republice, kde účastníci kladou na lektora velké nároky. S neznalostí byť jen drobnosti rapidně klesá důvěryhodnost lektora (Plamínek, 2010, s. 275). Dále popisuje Plamínek znalosti učení, které odpovídají andragogické kompetenci v pojetí Matulčíka (viz strana 41) a jako třetí okruh znalostí popisuje souvislosti, kam řadí nejen souvislosti uvnitř vyučovaného oboru, ale i souvislosti mimooborové. Plamínek důrazně upozorňuje na nutnost odlišování objektivních znalostí od subjektivního názoru a jeho následného šíření pod hlavičkou faktu (Plamínek, 2010, s. 277).

Jako třetí oblast, která se podle Plamínka vyvíjí s postupující praxí, jsou označovány dovednosti a návyky. Autor definuje následující položky:

- říkat jen to, co prospěje účastníkům,
- návyk depersonifikace,
- empatie,
- umění ptát se a mlčet,
- odolávání setrvačnosti,
- vhodně zvolit poměr mezi poučením, zábavou a motivací (Plamínek, 2010, s. 277).

Další oblast, kterou Plamínek prezentuje, je vzdělání. Nemluví zde ale o dosaženém vzdělání, o vlastnictví certifikátů či diplomů, nýbrž o jeho vlastním zjištění, že přírodovědecké či technické vzdělání může být u lektorů velkou výhodou (Plamínek, 2010, s. 278).

⁹ MBTI typologie, Myers-Briggs Type Indicator je test osobnosti, který vypovídá o osobnosti ve čtyřech oblastech – vnímání okolního prostředí (extraverze či introverze), získávání informací (pomocí smyslů či pomocí intuice), zpracování získaných informací (myšlením nebo cítěním) a životní styl (rozdíl usuzování či vnímání). Výsledkem kombinace 8 indikátorů je pak jeden z 16 osobnostních typů.

V oblasti postojů mluví pak Plamínek o nutnosti mít dobrý vztah k lidem, v oblasti výkonu pak o tom, že nejlepším ukazatelem výkonu lektora je volný trh. S druhou částí jeho tvrzení by se dalo polemizovat, o čemž svědčí zejména tlak na vytvoření určité referenční úrovně, zavedení systému certifikace lektorů a snaha o měření kvality. Je ale pravdou, že vynikající lektoři jsou ceněni i bez jakýchkoli „objektivních“ ukazatelů kvality (Plamínek, 2010, s. 272 – 281).

5.3 Kompetence lektora z pohledu manažerského vzdělávání

Jak bylo zmíněno v první kapitole, největší pozornost je věnována profesnímu vzdělávání. Kompetencím lektora profesního podnikového vzdělávání se věnují Prokopenko a Kubr, kteří prezentovali výsledky studie, jež vytypovala 35 kompetencí odborníka rozvoje lidských zdrojů a rozdělila je do 4 oblastí:

„11 technických dovedností:

- znalost problematiky učení dospělých,
- znalost problematiky rozvoje kariéry,
- znalost manažerských profilů,
- vzdělávání a školení včetně řešení přidružených problémů,
- identifikace dovedností,
- znalost elektronických systémů,
- zajišťování učebních prostor a pomůcek,
- vytyčování cílů,
- sledování výkonnosti,
- logistická kompetence,
- výzkumná kompetence.

9 podnikatelsko-manažerských kompetencí:

- pochopení podniku a podnikání,
- pochopení odvětví,
- pochopení chování organizace, jejího rozvoje a aktuálního fungování,
- administrativa,
- dovednosti ve sféře analýzy nákladů a výnosů,
- delegování pravomocí,
- projektový management.

8 interpersonálních kompetencí:

- dovednost koučování,
- schopnost poskytovat i přijímat zpětnou vazbu,
- znalost skupinových procesů,
- schopnost vyjednávání,
- schopnost prezentace,

- schopnost kladení otázek,
- schopnost písemného projevu.
- schopnost navazování vztahů,

7 intelektuálních kompetencí:

- schopnost redukce dat,
 - schopnost vytváření vize,
 - schopnost vyhledávání informací,
 - myšlenková všestrannost,
 - schopnost modelování,
 - schopnost sebepoznání.“
 - schopnost pozorování,
- (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 540)

5.4 Doporučení Evropské unie v oblasti lektorských kompetencí

Další snaha o vytvoření modelu klíčových kompetencí je patrná i z výsledků výzkumu provedeného nizozemským Ústavem pro výzkum politiky. V rámci projektu Key competences for adult learning professionals (Klíčové kompetence vzdělavatelů dospělých) financovaném Evropskou komisí je patrné úsilí o sjednocení diverzity na poli vzdělávání dospělých. Cílem projektu bylo vytvoření soboru klíčových kompetencí, který by fungoval jako jednotné měřítko a mohl být dobrovolně využíván členskými státy Evropské unie. Na Obrázku 1 v Příloze F je vyobrazen vzniklý model. Sedm základních a dvanáct specifických kompetencí je zde doplněno o vrstvu aktivit a vrstvu kontextu – souvislostí. Vrstva aktivit zahrnuje oblasti práce vzdělavatele dospělých, které přímo nesouvisí s vedením konkrétního výukového kurzu. Jako příklad je uveden marketing, vývoj programů či finanční management. Do vrstvy souvislostí spadají zejména specifika účastnické skupiny, prostředí, zaměření společnosti, která případně vysílá své zaměstnance a další.

Sedm základních klíčových kompetencí (Generic competences):

- *Osobní kompetence* k systematické reflexi vlastní praxe a vlastního učení v kontextu celoživotního učení.
- *Interpersonální kompetence* umožňující komunikaci a spolupráci s účastníky vzdělávání, s kolegy i všemi dalšími zainteresovanými osobami.
- *Profesionální kompetence* jako osobní odpovědnost za další rozvoj oblasti dalšího vzdělávání.
- *Teoretické a praktické odborné znalosti* nutné pro profesionální využívání dostupných výukových zdrojů a materiálů.

- *Didaktické kompetence* umožňující využívání různorodých vyučovacích metod, stylů a technik podrobené kritice.
- Kompetence umožňující *motivaci a podporu dospělých účastníků* vzdělávání.
- Kompetence zajišťující *profesionální zacházení s heterogenitou ve skupinách*.

Dvanáct specifických klíčových kompetencí:

- Kompetence k profesionálnímu odhadu studijních potřeb, motivací a zkušeností dospělých.
- Odborné znalosti pro plánování a sestavování konkrétních výukových postupů.
- Kompetence k ulehčování výukového procesu dospělým.
- Kompetence k průběžnému evaluování výsledků a průběhu vyučovacího procesu.
- Způsobilost k poradenství.
- Kompetence k vývoji a vytváření komplexních systematických vzdělávacích programů.

Následující specifické kompetence jsou vnímány jako doprovodné, nepřímo související se vzdělávacím procesem.

- Kompetence k práci s finančními zdroji.
- Kompetence ke zvládnání úkolů personálního managementu v rámci institucí ve vzdělávání dospělých.
- Kompetence ke zvládnání úkolů obecného managementu v rámci institucí ve vzdělávání dospělých.
- Kompetence v marketingu a PR umožňující cílenou reklamu a propagaci vzdělávání dospělých.
- Kompetence umožňující administrativní práci ve vzdělávání dospělých.
- Kompetence k poskytování podpory v oblasti internetových a komunikačních technologií ve vzdělávání dospělých a to jak kolegům, tak účastníkům vzdělávání. (*Key competences for adult learning professionals, 2010*)

Ve výsledcích provedeného výzkumu je explicitně uvedeno, že prezentovaný komplex má v současné době pro členské státy EU pouze doporučující, nikoli normativní charakter.

5.5 Kompetenční profil lektora dalšího vzdělávání v České republice

V roce 2008 vznikla Příručka pro certifikaci personálu dalšího vzdělávání autorů Dočkala a Martínkové, kde byl zveřejněn kompetenční profil lektora. Lektor je definován jako „...pracovník s vysokou kvalifikací, který provádí výuku a praktický výcvik ve specializovaných odborných kurzech v příslušném oboru činnosti a zajišťuje koncepční a metodickou činnost při realizaci odborných kurzů...“ (Dočkal, Martínková, 2008, s. 10). Ve stejné publikaci jsou kompetence děleny na odborné a andragogické, sociální a individuální a jsou doplněny o prezentační dovednosti. Kompetenční profil je ještě doplněn dalšími požadavky, mezi něž autoři zařadili znalost a respektování etických norem. Kompletní přehled kompetencí je vyobrazen na Obrázku 1 v Příloze A.

Tvorba kompetenčního profilu lektora dalšího vzdělávání v České republice umožnila lépe stanovit požadavky na certifikaci lektorů a nyní slouží jako podklad pro obsah kurzu umožňujícího certifikaci lektorů podle normy ČSN EN ISO / IEC 17024. Program kurzu je tvořen následujícími oblastmi:

- „...manažerské dovednosti lektora
- psychologické základy vzdělávání dospělých
- metodika vzdělávání dospělých
- komunikační dovednosti
- hodnocení vzdělávání dospělých.“ (Tureckiová, Veteška, 2011, s. 46)

Výše uvedených pět oblastí pokrývá širokou oblast nezbytných kompetencí pro práci lektora a umožňuje mu zastávat všechny role, do nichž se v průběhu kurzu může dostat (viz kapitola 3.3) a to včetně veškerých předkurzovních příprav a závěrečné evaluace kurzu i účastníků a podílení se na měření efektivity vzdělávání.

5.6 Lektor v Národní soustavě povolání

„Národní soustava povolání (...) monitoruje a eviduje požadavky na výkon jednotlivých povolání na trhu práce (...). Vzniká tak otevřená, všeobecně dostupná databáze povolání, která reálně odráží situaci na trhu práce.“ (*Národní soustava povolání*)
V této databázi je možné najít několik typů lektorské profese ve vzdělávání dospělých rozdělených v závislosti na kvalifikační úrovni:

- Lektor, kvalifikační úroveň NSP 4

- Odborný lektor, kvalifikační úroveň NSP 6
- Lektor specialista, kvalifikační úroveň NSP 7

Ministerstvo práce a sociálních věcí jako správce portálu usiluje o uvedení měkkých kompetencí, obecných dovedností, odborných znalostí a odborných dovedností pro každou profesi. V současné době tyto podrobnosti u lektorských povolání uvedeny nejsou. Pro potřeby Národní soustavy povolání jsou tyto čtyři složky definovány následovně:

- „Měkké kompetence jsou souborem požadavků potřebných pro kvalitní výkon jednotky práce, nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka.
- Obecné dovednosti jsou souborem obecných požadavků potřebných pro výkon práce, které zcela výhradně nesouvisí s určitou profesí.
- Odborné znalosti, dovednosti jsou souborem odborných požadavků (teoretických vědomostí, praktických dovedností) potřebných pro výkon jednotky práce.“ (*Databáze kompetencí*, 2010)

Národní soustava povolání řadí lektora do kvalifikační úrovně NSP 4, jako vhodnou přípravu pro tato povolání doporučuje střední vzdělání s maturitní zkouškou. Pro toto povolání nejsou stanoveny měkké kompetence ani obecné dovednosti, z hlediska odborných znalostí je vyžadována výuka odborných disciplín, metody a postupy lektorství v odborných kurzech a didaktika a didaktická technika (*Databáze kompetencí*, 2010). Do odborných znalostí je pak zařazeno vyučování formou příkladů, problémových situací, vedení k vlastnímu objevování, organizace samostatné činnosti účastníků vzdělávání, rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny, provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků a zjišťování, jak vzdělávání pochopili učivo (*Databáze kompetencí*, 2010). Dále jsou v rámci databáze vyjmenovány konkrétní pracovní činnosti a alternativní názvy profese. Z nich pak vyplývá, že lektorem je myšlen například instruktor v autoškole, lektor odborných předmětů či lektor jazykového vzdělávání.

Odborný lektor je zařazen do kvalifikační úrovně NSP 6, od předchozí profese se liší pouze vyšší mírou nároků na jednotlivé činnosti v rámci odborných znalostí. Odborné dovednosti jsou rozšířeny o „rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů, řízení diskuzí, projektování vzdělávacích akcí dalšího profesního vzdělávání, stanovování a plánování personálního a materiálně technického zabezpečení

kurzů a o organizaci kurzů dalšího vzdělávání“ (*Databáze kompetencí*, 2010). Vhodná příprava je vyšší odborné vzdělání nebo bakalářský studijní program. Jako možné konkrétní povolání je uvedena například výuka ve vysoce specializovaných odborných kurzech zaměřených na zvyšování nebo rozšiřování kvalifikace nebo na rekvalifikaci. Měkké kompetence a obecné dovednosti dosud definovány nebyly.

Lektor specialista je zařazen do kvalifikační úrovně NSP 7. Odborné dovednosti jsou oproti předchozí pozici odborného lektora doplněny o hodnocení, testování a měření ve vzdělávání a pedagogické projektování a vývoj kurikula. Ostatní činnosti jsou stejné, pouze s vyššími nároky na jejich ovládní. K odborným znalostem je doplněna „...tvorba kurikula vzdělávacích programů, projektování vzdělávacích akcí dalšího profesního vzdělávání, stanovování a plánování personálního a materiálně technického zabezpečení kurzů, navrhování metod výuky v oblasti dalšího profesního vzdělávání, koncipování kurzů dalšího profesního vzdělávání, analyzování účinnosti vzdělávání...“ (*Databáze kompetencí*, 2010). Předpokládanou kvalifikací je u lektora specialisty absolvování magisterského studijního programu. Příkladem povolání lektora specialisty výuku a trénink ve vysoce specializovaných odborných kurzech (kvalifikačních, rekvalifikačních) či koncepční, metodickou a obsahovou přípravu kurzů knihovnicko-bibliografické a informační gramotnosti v knihovnách s národní a regionální působností.

5.7 Klasifikace lektorských kompetencí ve vztahu k rolím lektora

Ze všech doposud uvedených modelů a členění lektorských kompetencí vyplývá, že se odborníci v mnohém shodují, pouze danou kompetenci jinak nazývají či se liší v detailech. Rozdílnost pojetí často pramení z nejednoznačnosti pojmů, jež mnohdy skýtá prostor pro rozpory. Podle Vetešky a Tureckiové je nejčastější dělení kompetencí na „...odborné, metodické, sociální a osobnostní.“ (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 49) Tento koncept poskytl východisko pro tvorbu klasifikace kompetencí vzhledem k rolím lektora v průběhu vzdělávací akce. Spolu s koncepty kompetencí jsem při klasifikaci lektorských kompetencí zohlednila i výše uvedený model rolí (viz kapitola 3.5) a specifika vzdělávání dospělých (viz kapitola 2).

Všechny čtyři role uvedené v kapitole 4.2, tedy odborník a autorita, plánovač, ředitel vzdělávacího procesu a hodnotitel vyžadují v závislosti na konkrétní činnosti ovládní několika kompetencí. Není možné přiřadit jednotlivé kompetence vždy pouze k jedné roli.

Vzhledem k výše zmíněné skutečnosti, že tím, koho se působení lektora dotýká přímo, je účastník, jsem se rozhodla zpracovat klasifikaci kompetencí s ohledem na role lektora, jejichž kompetentní zastávání má na účastníka přímý dopad.

Osobnostní kompetence zahrnující zejména motivaci, nastavení hodnot a orientaci na výkon tvoří předpoklad pro úspěch v každém povolání. Zásadní pro kvalitu lektorského působení jsou zejména kompetence odborné a metodické (jedná se o povolání založené na předávání odborných znalostí a dovedností účastníkům vzdělávání, odbornost je nezbytnou podmínkou pro vykonávání lektorské činnosti) a kompetence sociální (lektor je v neustálé interakci s účastníkem případně zadavatelem vzdělávací akce).

Výsledkem provedené syntézy dostupných modelů a klasifikací se zřetelem na působení na účastníka je klasifikace kompetencí uvedená v Tabulce 3. Pro působení lektora v jakékoli roli jsou zásadní lektorské dovednosti, jež korespondují s Matulčíkovým pojetím andragogické kompetence – viz strana 42 a zahrnují tak zejména andragogické a didaktické dovednosti a organizační schopnosti. Nejširší a tím i základní role odborníka a autority vyžaduje zejména odborné kompetence. Předpokladem tematické odbornosti je zejména absolvování adekvátního stupně vzdělání doplněného o vlastní rozvojové aktivity vedoucí ke zvýšení kvalifikace, zájem o obor a v ideálním případě i praxe ve vyučovaném oboru. Zejména poslední bod koresponduje s jedním ze specifíků vzdělávání dospělých (viz kapitola 2) – s požadavkem na praktickou využitelnost poznatků. Všeobecná informovanost a znalosti v oblasti ICT zvyšují autoritu lektora, jelikož účastníci přicházejí do vzdělávacího procesu s vlastními zkušenostmi, znalostmi a dovednostmi (viz kapitola 2) a lektorova neznalost informací známých účastníkům může mít negativní dopad na odbornou autoritu lektora. Výborné prezentační a komunikační dovednosti tvoří základ role ředitele vzdělávacího procesu. Jak bylo popsáno výše (viz kapitola 3.5), úkolem lektora v roli ředitele vzdělávacího procesu je zejména vlastní předání informací a přizpůsobování procesu aktuálním potřebám účastníků. Obojí je možné jedině při vynikajícím ovládnutí prezentačních a komunikačních dovedností. Schopnost reflexe a sebereflexe představuje základní kompetenci pro zastávání role hodnotitele.

V oblasti sociálních kompetencí je zásadní zejména respekt k účastníkům, což vyplývá i ze specifíků cílové skupiny dospělých. Příjemné vystupování a schopnost empatie umožňuje pomoci dospělým vyrovnat se s jejich nejistotou, pokud již odvykli procesu učení. Vzhledem k velmi různorodým typům účastníků je nezbytným předpokladem

úspěšné činnosti lektora také asertivní jednání a zvládání konfliktů a to zejména v případě, kdy se jedná o problematické účastníky.

Lektorské dovednosti	Odborník a autorita	Odborné kompetence	Všeobecná informovanost
			Znalosti v oblasti ICT
		Sociální kompetence	Respekt k účastníkům
			Přirozená autorita
			Etické vystupování
	Plánovač	Sociální kompetence	Příjemné vystupování
	Ředitel vzdělávacího procesu	Odborné kompetence	Asertivní jednání
			Výborné prezentační dovednosti
		Sociální kompetence	Komunikační schopnosti
	Hodnotitel	Odborné kompetence	Asertivní jednání
Schopnost empatie			
			Schopnost reflexe a sebereflexe

Tabulka 3: Klasifikace lektorských kompetencí

Předložená klasifikace není kompetenčním modelem povolání lektora. Existující kompetenční profil byl již popsán v kapitole 5.5. Klasifikace však akcentuje specifika vzdělávání dospělých a vztahuje se k rolím, které lektor zastává v průběhu vzdělávacího procesu. Vytvořená klasifikace představovala podklad pro provedené dotazníkové šetření.

6 Průzkum lektorských kompetencí

6.1 Charakteristika průzkumu

V návaznosti na vytvořenou klasifikaci lektorských kompetencí byl proveden průzkum mezi třemi skupinami respondentů: mezi účastníky vzdělávání, mezi lektory vzdělávání dospělých a mezi zadavateli vzdělávacích programů. Celý průzkum se uskutečnil v období leden – duben 2012.

Ve vzdělávacím procesu jsou nejčastěji tři skupiny zainteresovaných. Účastník vzdělávání, lektor a zadavatel. Pro účely průzkumu je za účastníka považován ten, kdo navštěvuje vzdělávací aktivitu v rámci profesního, občanského či zájmového vzdělávání a setkává se tak s lektorem vzdělávání dospělých a jeho přímým výkonem. Lektorem se rozumí ten, kdo vede danou výukovou jednotku, ať už se jedná o vícedenní modul či hodinový zájmový seminář. Zadavatelem se pak rozumí osoba zodpovědná za výběr lektora do dané vzdělávací jednotky. Vzhledem k převaze profesního podnikového vzdělávání to nejčastěji bývá personalista; v závislosti na velikosti organizace a personálního oddělení buď personalista generalista, nebo personalista zaměřený na vzdělávání, manažer vzdělávání či v další obdobné funkci. Často se na přímém výběru podílí i linioví manažeři, kteří vzdělávání pro své podřízené zařizují. Další možností jsou metodici vzdělávání ve vzdělávacích firmách zodpovědní za výběr konkrétního lektora pro konkrétní vyučovací jednotku nebo metodici v institucích státní správy či ředitelé odborných škol. V případě zájmového či občanského vzdělávání mohou být zadavatelé programu členy pořádající organizace.

Vzhledem k charakteru zjišťovaných dat jsem zvolila empirický aplikovaný kvantitativní průzkum. Jako základní metodu jsem zvolila dotazníkové šetření. Pro zvýšení přístupnosti a zjednodušení práce respondentů jsem dotazník zveřejnila on-line, jeho vzor je k nahlédnutí v Příloze G. Dotazník má dvě části. V první jsou základní údaje o respondentovi a tato první část byla pro každou ze tří skupin respondentů odlišná. Část druhá, identická pro všechny tři skupiny, obsahuje seznam lektorských kompetencí a předpokladů ke kompetenci odborné. Kompletní výčet hodnocených kompetencí a předpokladů představuje Tabulka 4.

Požadavky na odbornou kompetenci	Odborné kompetence	Sociální kompetence
Certifikáty ze vzdělávacích kurzů	Všeobecná informovanost	Respekt k účastníkům
Lektorské certifikáty	Znalosti v oblasti ICT	Přirozená autorita
Absolvování VŠ ve vyučovaném oboru	Výborné prezentační dovednosti	Etické vystupování
Zkušenosti z praxe vyučovaného oboru	Komunikační schopnosti	Příjemný vzhled a vystupování
Členství v ATKM	Schopnost reflexe a sebereflexe	Asertivní jednání
	Lektorské dovednosti	Schopnost empatie

Tabulka 4: Lektorské kompetence a požadavky na odbornou kompetenci

Každé z jednotlivých položek přiřazovali respondenti hodnotu významnosti v rozmezí od jedné do pěti, přičemž hodnota jedna znamenala nejnižší a hodnota pět nejvyšší možnou významnost.

6.2 Výhodiska průzkumu

Před začátkem dotazníkového šetření jsem si stanovila následující hypotézy:

- Lektorské dovednosti budou všemi třemi skupinami respondentů vnímány jako nejvýznamnější kompetence.* V případě, že se hypotéza potvrdí, provedený průzkum pouze ověří výše uvedenou kvalifikaci kompetencí ve vztahu k rolím lektora na kurzu – viz kapitola 5.7, podle níž tvoří lektorské dovednosti základ pro zastávání všech rolí.
- Odborné kompetence budou v průměru u všech skupin vnímány jako více významné, než kompetence sociální.* V případě, že se potvrdí tato hypotéza, bude možné vhodně doplnit obsah vzdělávacích kurzů pro lektory, které povedou zejména k získávání odborné složky lektorských kompetencí. Pokud budou odborné kompetence opravdu považovány za významnější, podpoří to potřebu zavedení jednotného zkušebního referenčního rámce jako podmínky pro získání živnostenského oprávnění, jelikož ověření odbornosti je v praxi snáze proveditelné, než ověření míry sociálních kompetencí.
- Zadavatelé a účastníci budou hodnotit vlastnictví certifikátů jako významnější, než respondenti ze skupiny lektorů.* Potvrzení této hypotézy podpoří následující tvrzení

Tureckiové a Vetešky. „Společnost hledá nástroje měření a hodnocení kvality, které by vypovídalo o dosaženém stavu určitého subjektu na trhu vzdělávání. O stavu, který by byl měřitelný a jednotlivé parametry transparentně diagnostikovány.“ (Tureckiová, Veteška, 2011, s. 39) V současné době se účastníkům i zadavatelům může vlastnictví certifikátů jevit jako objektivní a transparentní hledisko, které rozhoduje o kvalitě lektora.

6.3 Skupina respondentů

Průzkum proběhl ve třech skupinách, které byly, co se týká počtu respondentů, zastoupeny velmi podobně. V rámci účastnické skupiny odpovídalo 49 respondentů, v rámci skupiny lektorů pak 48 respondentů a za skupinu zadavatelů se průzkumu zúčastnilo 50 respondentů.

V rámci skupiny účastníků vzdělávání se průzkumu zúčastnilo patnáct mužů a třicet čtyři žen. Jak ukazuje Graf 1 v Příloze B, převážná většina respondentů má vysokoškolské vzdělání. Další zjišťovanou charakteristikou, která byla významná zejména pro následné zpracování dat, byla dosavadní zkušenost se vzdělávacími kurzy. V Příloze B je k dispozici Graf 2, který znázorňuje zkušenost účastníků s profesním vzděláváním a Graf 3, který dokládá zkušenost se vzděláváním zájmovým. Dále uvedený Graf 4 shrnuje výsledky dohromady. Tato data byla dále vodítkem pro rozdělení respondentů do dvou podskupin podle dosavadní praxe se vzdělávacími kurzy. Zde jsem porovnávala, zdali mají dosavadní zkušenosti významný vliv na nároky na lektora ze strany účastníků.

Skupina lektorů zahrnuje nejen lektory profesních kurzů, ale i lektory z oblasti zájmového vzdělávání a to osmnáct mužů a třicet žen. Rozložení dosaženého vzdělání je více přesunuto směrem k vysokoškolskému a vyššímu vzdělání, viz Graf 5 v Příloze B. Celkem 90 % respondentů je absolventem vysokoškolského a vyšší vzdělání. Stejně jako u účastníků i u skupiny lektorů jsem se dotazovala na délku dosavadní praxe, již lze u lektorské činnosti stanovit jednodušším způsobem. Průzkumu se z velké části zúčastnili zkušenější lektori s praxí čtyři a více let, pouze dvanáct respondentů má praxi kratší, z toho pouze dva kratší než jeden rok, jak znázorňuje Graf 6 v Příloze B. Vzhledem ke skutečnosti, že jedním z možných předpokladů zvyšování odborné kompetence je absolvování certifikovaných kurzů, jedna z otázek byla zaměřena na konkrétní názvy vlastněných certifikátů. Kompletní výčet je k dispozici v Příloze C, souhrnně lze

konstatovat, že ze vzorku 49 respondentů jich patnáct vlastní alespoň jeden certifikát vztahující se k výkonu lektorské profese. Tento počet představuje 31 % vzorku.

K rozšíření dotazníku mezi třetí skupinu respondentů, mezi zadavatele vzdělávacích akcí jsem využila rozšíření on-line verze dotazníků prostřednictvím sítě LinkedIn¹⁰. V rámci této sítě existuje skupina HR Forum CZ, která sdružuje profesionály v oblasti personalistiky. Získala jsem tak velmi zajímavé respondenty z praxe, z nichž většina projevila zájem o výsledky průzkumu. Celkem jsem získala 50 respondentů, převaha žen (39 žen) nad muži (11 mužů) byla v této skupině nejvyšší. Vysokoškolské a vyšší vzdělání má 86 % respondentů, tedy o 4 % méně, než u lektorů. Přesné rozložení reprezentuje Graf 5 v Příloze B. Velké rozdíly se projevily v délce dosavadní praxe jednotlivých respondentů ze skupiny zadavatelů. Zvolila jsem dvě kritéria, jedním byla praxe v oblasti vzdělávání dospělých, druhým, pro další zpracování dat používaným jako rozhodujícím, délku rozhodování o výběru lektora. Jak dokládá Graf 5 v Příloze B, zadavatelé s kratší dobou praxe rozhodování (pod 3 roky) tvořili většinu, 60 % celkového vzorku zadavatelů. Pokud bychom brali jako rozhodující kritérium délku praxe v oblasti vzdělávání dospělých, pak by zadavatelé s krátkou praxí tvořili pouhých 15 %. Z hlediska průzkumu však považuji zařazení otázky na délku praxe ve vzdělávání dospělých za významné. Výsledky u dané otázky prokazují dostatečnou zkušenost respondentů a zvyšují výpovědní hodnotu získaných dat.

6.4 Výsledky průzkumu

První hypotéza předpokládala, že lektorské dovednosti budou vnímány jako nejvýznamnější složka lektorské kompetence. Tato hypotéza se potvrdila. V průměru hodnotili účastníci průzkumu významnost lektorských dovedností známkou 4,8, přičemž známka 5 je maximální možná. Pokud se výsledky rozdělí podle tří skupin respondentů, lektorské dovednosti se objevují na prvním místě výsledného pořadí všech kompetencí a předpokladů odborných kompetencí jak u skupiny lektorů, tak u skupiny účastníků.

¹⁰LinkedIn je profesionální sociální síť sdružující odborníky z různých oblastí profesní sféry. V rámci této sítě mají odborníci každý svůj profil, který je zaměřen na dosavadní kariéru a vzdělání, obsahuje případné reference, jsou v něm popsány znalosti a dovednosti pracovníků. V rámci sítě se sdružují lidé do skupin. Jednou z nich je HR Forum CZ, zaměřené na oblast personalistiky.

Skupina zadavatelů ohodnotila lektorské dovednosti až jako čtvrté nejvýznamnější. Na první tři místa ve výsledném pořadí zařadila prezentační dovednosti, komunikační schopnosti a respekt k účastníkům. Kompletní přehled pořadí je uveden v Příloze E, v Grafech 1 – 4. Vzhledem k výsledkům průzkumu a prokázání dané hypotézy se pouze potvrzuje vymezení lektorských dovedností jako základní kompetence lektora. Vzhledem ke klasifikaci uvedené v kapitole 5.7 není možné zastávat jakoukoli roli lektora na kurzu, pokud nejsou dostatečně ovládnuty lektorské dovednosti. Zařazení praktického tréninku lektorských dovedností do vzdělávacích kurzů a programů pro lektory vzdělávání dospělých se jeví jako nezbytné. Pokud dojde k zavedení jednotného zkušebního rámce, jehož absolvováním by byl podmíněn vznik nároku na živnostenské oprávnění, měla by být tato složka jednou z kontrolovaných a ověřovaných lektorských kompetencí,

Hodnocení odborných kompetencí jako významnějších v porovnání s osobnostními kompetencemi bylo východiskem pro druhou hypotézu. Odborné kompetence s průměrným hodnocením 4,22 (maximální možná hodnota je 5) byly hodnoceny jako významnější, než kompetence osobnostní s hodnocením 4,08. Přestože průměrná hodnota jednoho souboru je vyšší, bylo pomocí statistického T. Testu zjištěno, že rozdíl mezi oběma hodnotami není statisticky významný¹¹. Vyvozovat ze statisticky nevýznamného rozdílu další souvislosti by bylo neodborné. Jako možné vysvětlení nízkého rozdílu se nabízí velmi vysoké hodnocení odborných i osobnostních kompetencí, což zapříčinilo malé rozdíly a to u všech skupin respondentů. Druhá hypotéza se tedy nepotvrdila.

Třetí hypotéza se zaměřovala na vlastnictví certifikátů. Tvzení, že zadavatelé a účastníci budou hodnotit vlastnictví certifikátů představujících předpoklad zvyšování tematické odborné kompetence jako významnější, než lektoři, se potvrdilo. Jak dokládá Graf 1 v Příloze D, rozdíly v hodnocení se vyskytovaly u obou typů certifikátů – u certifikátů týkajících se lektorské činnosti i u certifikátů prokazujících absolvování tematických vzdělávacích kurzů. Zatímco zadavatelé i účastníci hodnotili vlastnictví certifikátů téměř identicky, lektoři se s druhými dvěma skupinami neshodovali a to statisticky významně¹². Tento významný rozdíl poukazuje na fakt, že se účastníci i

¹¹ Hodnota T. Testu byla vypočtena na 0,34

¹² Statistická významnost byla opět určována z hodnot T. Testu, které se pohybovaly pod hraniční hodnotou 0,05.

zadavatelé vzdělávacích akcí snaží využívat objektivní, transparentní a vzájemně komparovatelné identifikátory kvality. Vzhledem k současnému stavu certifikace lektorů bohužel toto hledisko objektivní není, jak poukazují Tureckiová s Veteškou: „Některé certifikáty však mnohdy nesplňují požadavky na systém certifikace ve smyslu získání, prokazování a udržování odborných a lektorských kompetencí.“ (Tureckiová, Veteška, 2011, s. 42) Pro odborníky je to zřetelný impuls k zavedení jednotného referenčního rámce a podmínění vydání živnostenského oprávnění získáním uznávané certifikace. Jako možné východisko, jak postupovat jako účastník či zadavatel v současné situaci, se jeví následující možnost. Pokud se účastník rozhoduje, jakého lektora zvolí, měl by trvat na ukázkové hodině či možném nahlédnutí do jiného, stejným lektorem vedeného, kurzu. To platí zejména v oblasti veřejných kurzů. Ve sféře vzdělávání v organizacích by tuto úlohu na sebe měl přebírat zadavatel. V praxi by se tedy i zadavatelé měli uchylovat více k osobním setkáním než k pouhému „papírovému“ porovnání kvality lektorů. Osobní setkání, ideálně praktická ukázka lektorovy práce (například i formou videoukázky) má v současné době výrazně vyšší vypovídací hodnotu o kvalitě lektora než vlastnictví certifikátu. V praxi se k tomuto postupu přistupuje například u velkých výběrových řízení s dlouhodobými kontrakty se vzdělávací organizací.

7 Závěr

Cílem mé práce bylo vytvoření klasifikace kompetencí lektora, která by plně akceptovala specifika dospělých jako cílové skupiny a vycházela z rolí lektora během vzdělávacího procesu. Tato klasifikace má sloužit jako podklad pro vytvoření referenčního rámce, který by se stal předlohou pro zkušební schéma umožňující objektivní certifikaci lektorů. V současnosti se vzdělávání dospělých vyznačuje dvěma zásadními charakteristikami: zvyšující se poptávka po vzdělávání dospělých pramenící z rozšiřování myšlenky celoživotního učení a stoupající požadavky na kvalitu vzdělávání. Právě jednotná a povinná certifikace lektorů by měla sloužit jako prostředek ke zvyšování kvality vzdělávání, jelikož lektor je ten, jehož kvalita má přímý vliv na úspěšnost vzdělávacího procesu.

Klasifikace kompetencí lektora musí respektovat specifika vzdělávání dospělých a kompetence nezbytné pro zastávání všech rolí lektora během vzdělávací akce. Čtyři základní specifika vzdělávání dospělých jsou dosavadní zkušenost účastníků, potřeba v praxi využitelných poznatků, ztráta návyku učení a nezbytnost vysokého respektu k účastníkům. Klasifikace lektorských kompetencí zahrnuje jak kompetence odborné, nezbytné pro kvalitní a expertní vedení výukového procesu, tak kompetence sociální reflektující neustálý kontakt s účastníky vzdělávání. Tyto kompetence jsou nezbytné pro zastávání všech rolí lektora během vzdělávacího procesu. Těmito rolemi jsou role odborníka a autority vytvářející nezbytný předpoklad pro zastávání dalších tří rolí – role plánovače a organizátora, role ředitele vzdělávací akce a role hodnotitele. Klasifikace kompetencí tvořící základ referenčního rámce nedokáže plně reflektovat šíři lektorského povolání a jeho značné rozmanitosti a je tedy pouhým nezbytným základem, na který je třeba dále navazovat rozšiřujícími moduly.

Na základě vytvořené klasifikace kompetencí byl realizován průzkum zaměřený na vnímání významnosti jednotlivých lektorských kompetencí mezi třemi skupinami respondentů: účastníky vzdělávání, lektory a zadavateli vzdělávacích programů. Výsledky průzkumu prezentované v kapitole 6.4 ukázaly, že nejvýznamnější složkou lektorských kompetencí jsou lektorské dovednosti. Pokud je tato dovednost vnímána jako nejvýznamnější, je nezbytné vyžadovat její dokonalé ovládnutí všemi lektory působícími na

trhu, což v současné době není možné. I k tomu by mělo sloužit zavedení jednotného zkušebního schématu.

Z výsledků provedeného průzkumu dále vyplývá potřeba vytvoření jednotného referenčního rámce, který by umožnil vzájemnou komparaci kvality lektorů. Účastníci vzdělávání i zadavatelé vzdělávacích akcí v tuto chvíli takové objektivní měřítko postrádají. Jeho absenci nahrazují vlastní či převzatou zkušeností s daným lektorem a využíváním dostupných referencí. To se však jeví jako nedostatečný ukazatel kvality, jenž je navíc nepřístupný účastníkům a zadavatelům, kteří zkušenosti ani případné kontakty na zkušenější kolegy nemají.

Potřeba vytvoření zmiňovaného rámce, který by akceptoval specifika vzdělávání dospělých, role lektora během vzdělávací akce a kompetence akcentované účastníky průzkumu, se jeví jako akutní. Objektivní posouzení kvality a vzájemné porovnání umožní pouze vyžadovaný certifikát, kterým by bylo také podmíněno získání živnostenského oprávnění. Tím by došlo k přesunu lektorské činnosti ze živnosti volné do oblasti živností vázaných. Požadavky, jejichž splněním by byl podmíněn zisk certifikátu, musí vycházet z výše zmiňovaných specifik, rolí lektora a požadavků účastníků jako přímých „konzumentů“ vzdělávání.

K řešení je možné využít dosavadních principů využívaných v přidělování kvalifikací uveřejněných v národní soustavě kvalifikací, kde jsou přesně vymezeny požadavky pro získání dané kvalifikace. Jejich splnění je ověřováno zkušební komisí a zisk kvalifikace není podmíněn absolvováním kurzu či speciálního výcviku, pokud je nastavená potřebná úroveň splněna, což plně akceptuje principy informálního učení a uznávání výsledků takového učení. Druhou možností by bylo zavedení nezbytnosti vysokoškolského vzdělání. To by vyžadovalo vznik nového oboru, úpravu stávajících studijních programů či zavedení přímé specializace v rámci vysokoškolského studia. Zde by bylo možné využít vzoru pedagogických studijních oborů, jelikož na učitele ve formálním vzdělání jsou kladeny výrazně vyšší nároky než na lektora vzdělávání dospělých. Třetí možnost postupu spatřuji ve formulování obsahu certifikovaného kurzu. Obsah by měl zahrnovat rozvoj veškerých lektorských kompetencí uvedených v klasifikaci (viz kapitola 5.7), a to jak odborných, tak sociálních. Tato myšlenka pramení z výsledků provedeného průzkumu, při němž respondenti označovali jako významné nejen odborné, ale i sociální dovednosti. Druhé jmenované dovednosti se snáze získávají praktickým nácvikem a zkušenostmi.

Udělení certifikátu by mělo být dále podmíněno relevantně dlouhou praxí v oblasti vzdělávání dospělých. Zaměření kurzu by mělo obsáhnout veškeré činnosti, které umožní zastávání všech rolí uvedených v modelu rolí lektora v průběhu vzdělávací akce.

Do té doby, než bude implementováno některé z navrhovaných řešení nebo jejich adekvátní náhrada, je potřeba nastavit prozatímní postup. Jediným možným transparentním a objektivním východiskem, které by pomohlo jak účastníkům, tak zadavatelům vzdělávacích akcí, je vyžadovat osobní schůzky s lektorem a ukázkou jeho práce v praxi. Ve veřejných kurzech lze využít zavedení ukázkových hodin, v kurzech vzdělávání v organizacích je možné trvat na ukázkových hodinách či využít přístupné videozáznamy. Lektoři by měli tento postup akceptovat a vítat, jelikož vše přispívá ke zvýšení kvality vzdělávání, zvýšení efektivity vzdělávacího procesu, a tím i spokojenosti účastníka.

Soupis bibliografických citací

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, 197 s. ISBN 978-808-7197-127.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2941-5.

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-169-0.

BĚLOHLÁVEK, František, Pavol KOŠŤAN a Oldřich ŠULEŘ. *Management*. Brno: ComputerPress, 2006. ISBN 80-251-0396-X.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-802-4725-802.

Berufsbild Erwachsenenbildner/in. *Erwachsenenbildung.at: Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener* [online]. 2012 [cit. 2012-04-18]. Dostupné z:

http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/berufsbild_ueberblick.php

BŘÍZA, Kamil, Irena LHOTKOVÁ a Jana MARKOVÁ. *Příručka Tutora: v projektu Professionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-501-0.

BUCKLEY, Roger a Jim CAPLE. *Trénink a školení*. Vyd. 1. Brno: ComputerPress, 2004, 288 s. ISBN 80-251-0358-7.

Definition Schlüsselqualifikation. Schlüsselqualifikationen von Führungskräften [online]. 2010 [cit. 2012-04-10]. Dostupné z:

<http://qualifikation.kenline.de/qualifikation/schluesselqualifikation.htm>

DOČKAL, Zdeněk a Irena MARTÍNKOVÁ. *Příručka pro certifikaci personálu dalšího vzdělávání: Informace pro zájemce o certifikace* [online]. 2008 [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir_certifikace_personal.pdf

FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 238 s. ISBN 978-80-247-3067-7 (BROŽ.).

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-807-3675-691.

HOLÁ, Lenka. *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. Vyd. 1. Praha: Grada Pub., 2003, 190 s. Psyché. ISBN 80-247-0467-6.

Informace o dalším vzdělávání. Informace o dalším vzdělávání [online]. 2006 [cit. 2012-04-07]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/JSInformaceodalsimvzdelavani.htm>

JARVIS, Peter. *Adult and continuing education: Theory and practice*. Londýn: Croom Helm, 1983. ISBN 0-89397-174-4.

JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 3rd ed. New York, NY: Routledge Falmer, 2004, 382 s. ISBN 04-153-1493-3.

JÍRA, Otakar, Jaroslava RAMPOUCHOVÁ a Vladimír VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-07-X.

Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference Framework of key competences for adult learning professionals [online]. 2010 [cit. 2012-04-08]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf#schl%C3%BCssel>

KNOWLES, Malcolm S, Elwood F HOLTON a Richard A SWANSON. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 6th ed. Boston: Elsevier, 2005, 378 s. ISBN 07-506-7837-2.

KOPECKÁ, Jana. *Interaktivita ve vzdělávání dospělých*. Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých. Praha: DAHA, 199--, roč. 13, prosinec 2009, s. 2. ISSN 1211-6378.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 2. vyd. Praha: Management Press, 1998, 350 s. ISBN 80-859-4351-4.

KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.

LANGER, Tomáš. *Vzdělávání dospělých pohledem laické a odborné veřejnosti*. Andragogika. 2010, roč. 13, březen. ISSN 1211-6378.

MALACH, Josef. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-945-3.

- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 168 s. Komunikace. ISBN 978-802-4732-367.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- MUŽÍK. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001[cit. 2012-04-02]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/BilaKniha.pdf>
- Národní soustava kvalifikací*. Národní soustava kvalifikací [online]. 2006, 2012 [cit. 2012-04-09]. Dostupné z: <http://www.narodni-kvalifikace.cz/skupinyVzdelani.aspx>
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 318 s. ISBN 978-802-4732-350.
- PROKOPENKO, Joseph a Milan KUBR. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- QUADULTRAINERS* [online]. 2010 [cit. 2012-04-04]. Dostupné z: <http://www.quadultrainers.eu/public/wp/139.pdf>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)* [online]. Praha: VÚP, 2007[cit. 2012-04-13]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

- ROGERS, Alan a Naomi HORROCKS. *Teaching adults* [online]. 4th ed. Berkshire, England: Open University Press, 2010, 348 s. [cit. 2012-04-02]. ISBN 9780335240364. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/docDetail.action?docID=10413320>
- SCHOTT, Eileen. *Berufliche Kompetenzen* [online]. München: GRIN Verlag GmbH, 2003 [cit. 2012-05-02]. ISBN 978-3-638-23141-1. Dostupné z: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/18889.html>
- Souhrnná zpráva o vzdělávání dospělých*. In: [online]. [cit. 2012-04-02]. Dostupné z: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/News/GRALE_ExSummary_Czech.pdf
- SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0318-1.
- ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-807-3675-516.
- THEORY NAME: Andragogy: ASSOCIATED LEARNING THEORY / APPROACH*. Suny Cortland: Facultyweb [online]. [cit. 2012-04-05]. Dostupné z: <http://web.cortland.edu/frieda/id/IDtheories/42.html>
- TRUNEČEK, Jan. *Management znalostí*. Vyd. 1. Praha: C. H. Beck, 2004, 131 s. ISBN 80-717-9884-3.
- TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet, 2011, 60 s. ISBN 978-80-904824-3-2.
- URBAN, Jan. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2004, 207 s. ISBN 80-735-7019-X.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008a, 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-708.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008b, 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 136 s. ISBN 978-808-6723-464.

Was sind eigentlich Schlüsselqualifikationen?. Arbeits-abc.de [online]. 2012, [cit. 2012-04-04]. Dostupné z: <http://arbeits-abc.de/was-sind-eigentlich-schlueselqualifikationen/>

WILSON, Carol, John WHITMORE a Richard BRANSON. *Best practice in performance coaching a handbook for leaders, coaches, HR professionals and organizations*. London: Kogan Page, 2007. ISBN 978-074-9452-513.

Přílohy

Příloha A: Kompetenční profil lektora dalšího vzdělávání.....	73
Příloha B: Charakteristika respondentů	74
Příloha C: Lektorské certifikáty podle výsledků průzkumu	78
Příloha D: Významnost vlastnictví certifikátů.....	79
Příloha E: Výsledky průzkumu – kompletní výsledky	80
Příloha F: Klíčové kompetence vzdělavatele dospělých.....	84
Příloha G: Vzor dotazníku	85

Příloha A: Kompetenční profil lektora dalšího vzdělávání

KOMPETENČNÍ PROFIL „LEKTORA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ“

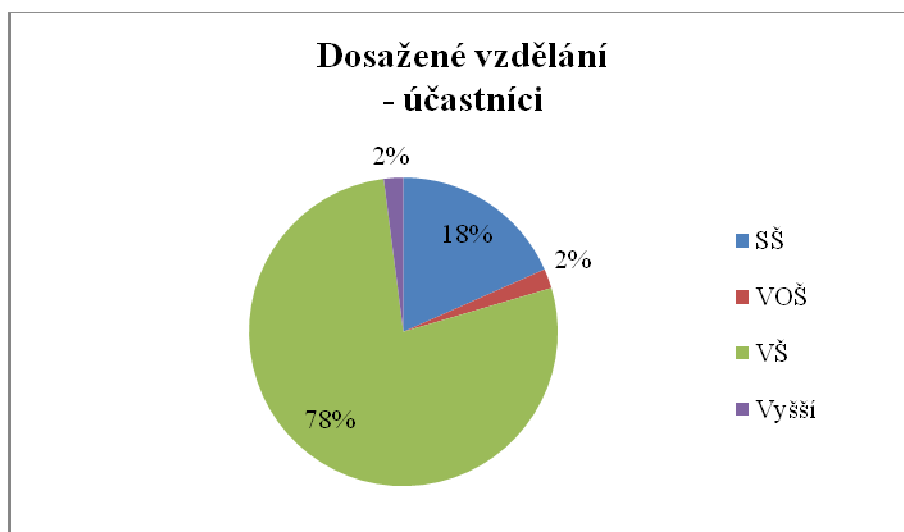
- a) Odborné a andragogické kompetence
 - znalosti a dovednosti z vlastního (vyučovaného) oboru
 - odborný rozvoj v příslušném oboru činnosti
 - znalosti základů andragogiky
 - znalost trendů ve vzdělávání dospělých
 - znalost didaktiky ve vzdělávání dospělých a její aplikace
 - základní znalosti pedagogické psychologie a dovednost její aplikace
 - sociálně-psychologické znalosti a dovednosti
 - práce s informacemi a ICT
 - znalosti a dovednosti pro tzv. kariérové poradenství
 - dovednosti v oblasti řízení a organizace vzdělávání
- b) Sociální kompetence
 - dovednost komunikace s jednotlivci i skupinou
 - dovednost motivace lidí
 - zvládání konfliktních situací
- c) Individuální kompetence
 - schopnost rozhodovat se
 - flexibilita, adaptabilita
 - kreativita
 - schopnost empatie
 - odolnost vůči stresu
- d) prezentační dovednosti

DALŠÍ POŽADAVKY

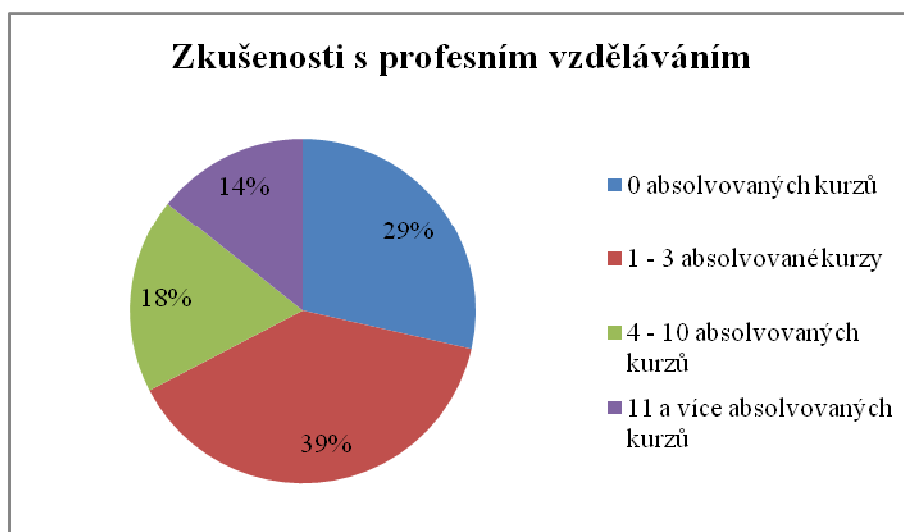
- znalost a respektování etických norem vzdělávání dospělých a poradenství

Obrázek 1: Kompetenční profil Lektora dalšího vzdělávání využívaný pro certifikaci podle normy ČSN EN ISO / IEC 17024 (Dočkal, Martínková, 2008, s. 10)

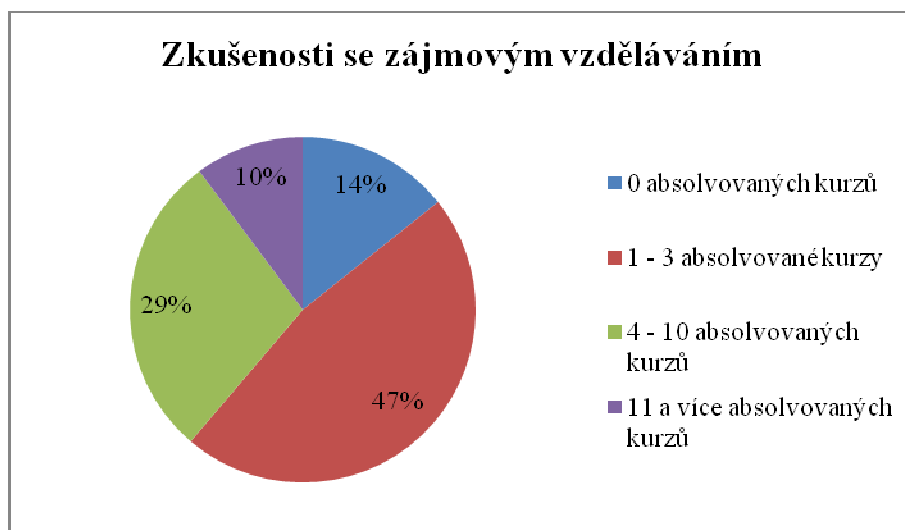
Příloha B: Charakteristika respondentů



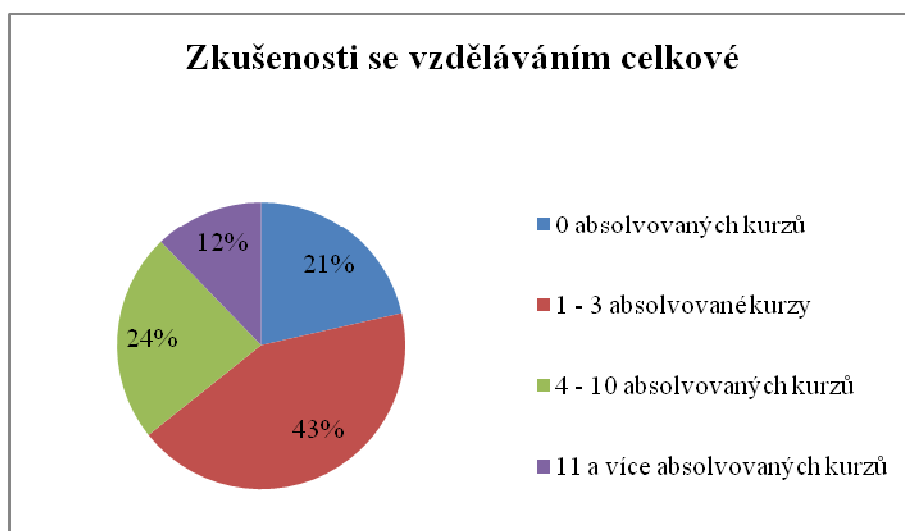
Graf 1: Dosažené vzdělání – účastníci vzdělávání dospělých



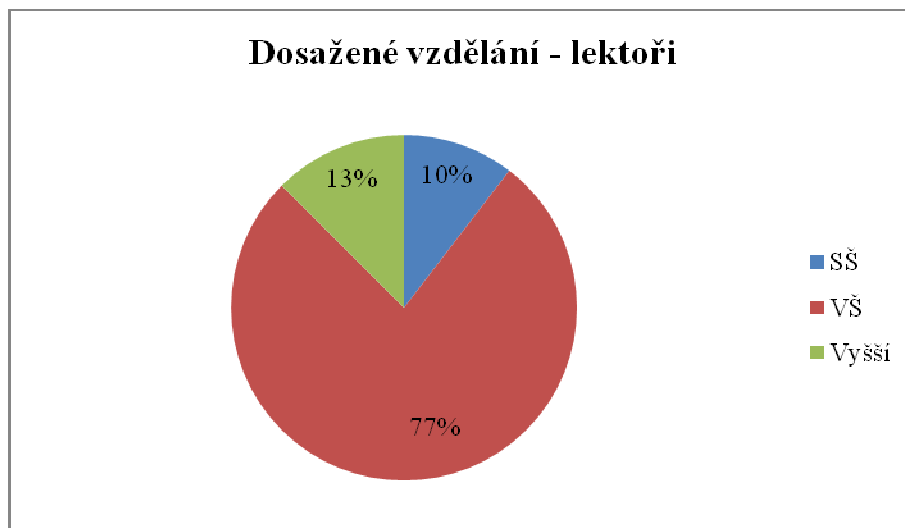
Graf 2: Zkušenosti účastníků s profesním vzděláváním



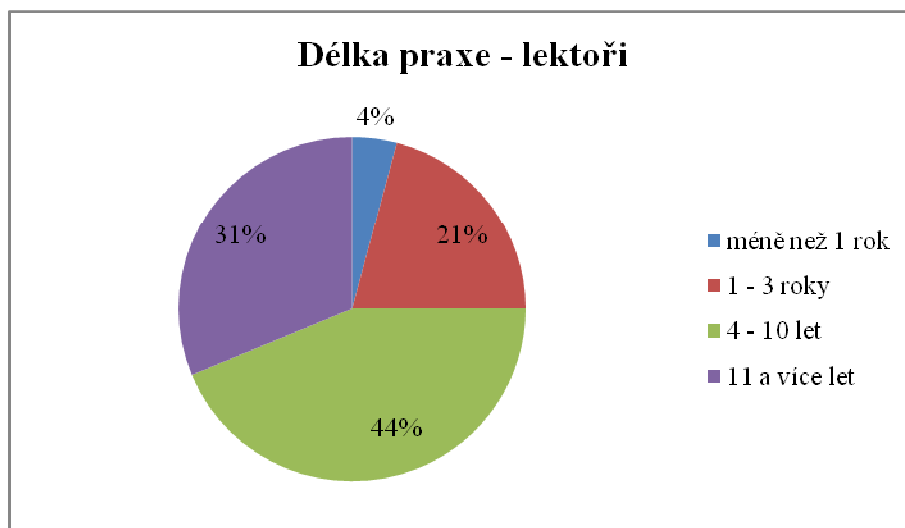
Graf 3: Zkušenosti účastníků se zájmovým vzděláváním



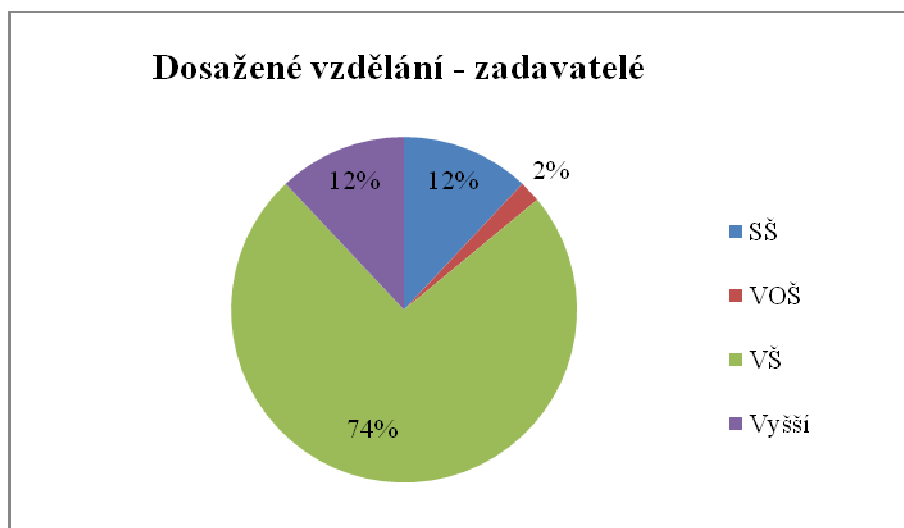
Graf 4: Zkušenosti účastníků se vzděláváním celkové



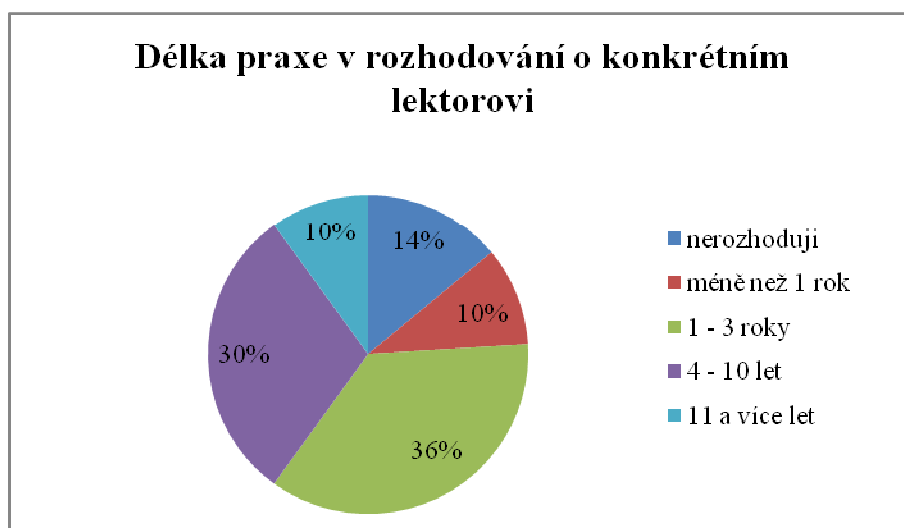
Graf 5: Dosažené vzdělání – lektori



Graf 6: Délka praxe – lektori



Graf 7: Dosažené vzdělání – zadavatelé



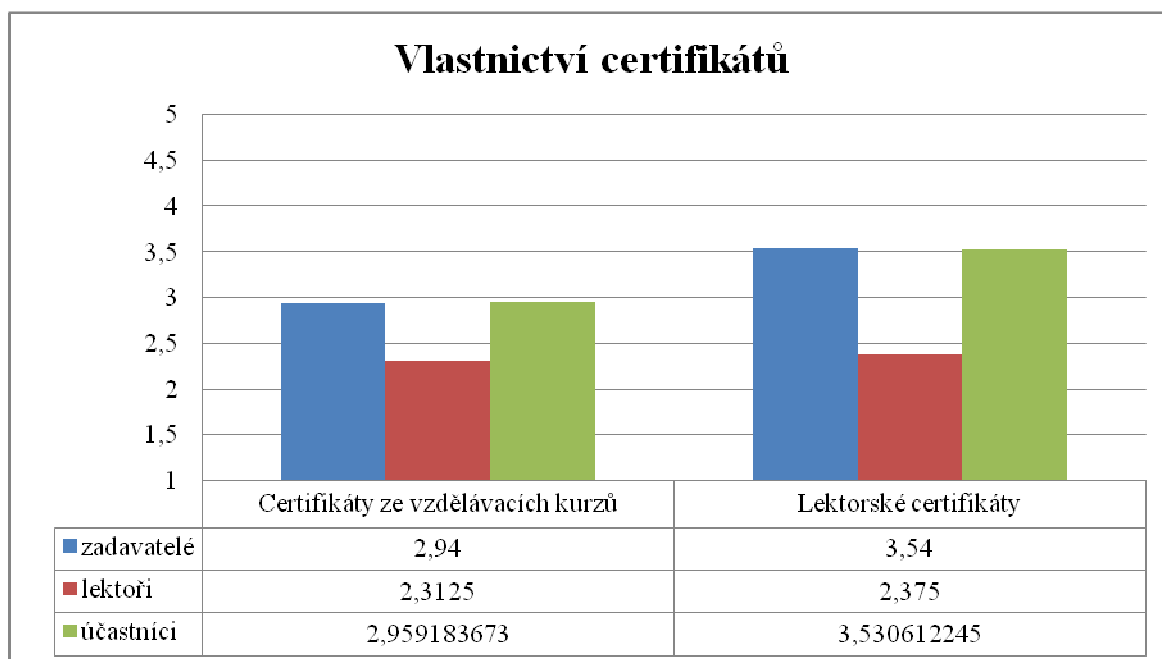
Graf 8: Délka praxe v rozhodování o konkrétním lektorovi

Příloha C: Lektorské certifikáty podle výsledků průzkumu

Výpis veškerých certifikátů uvedených respondenty ze skupiny lektorů vzdělávání dospělých

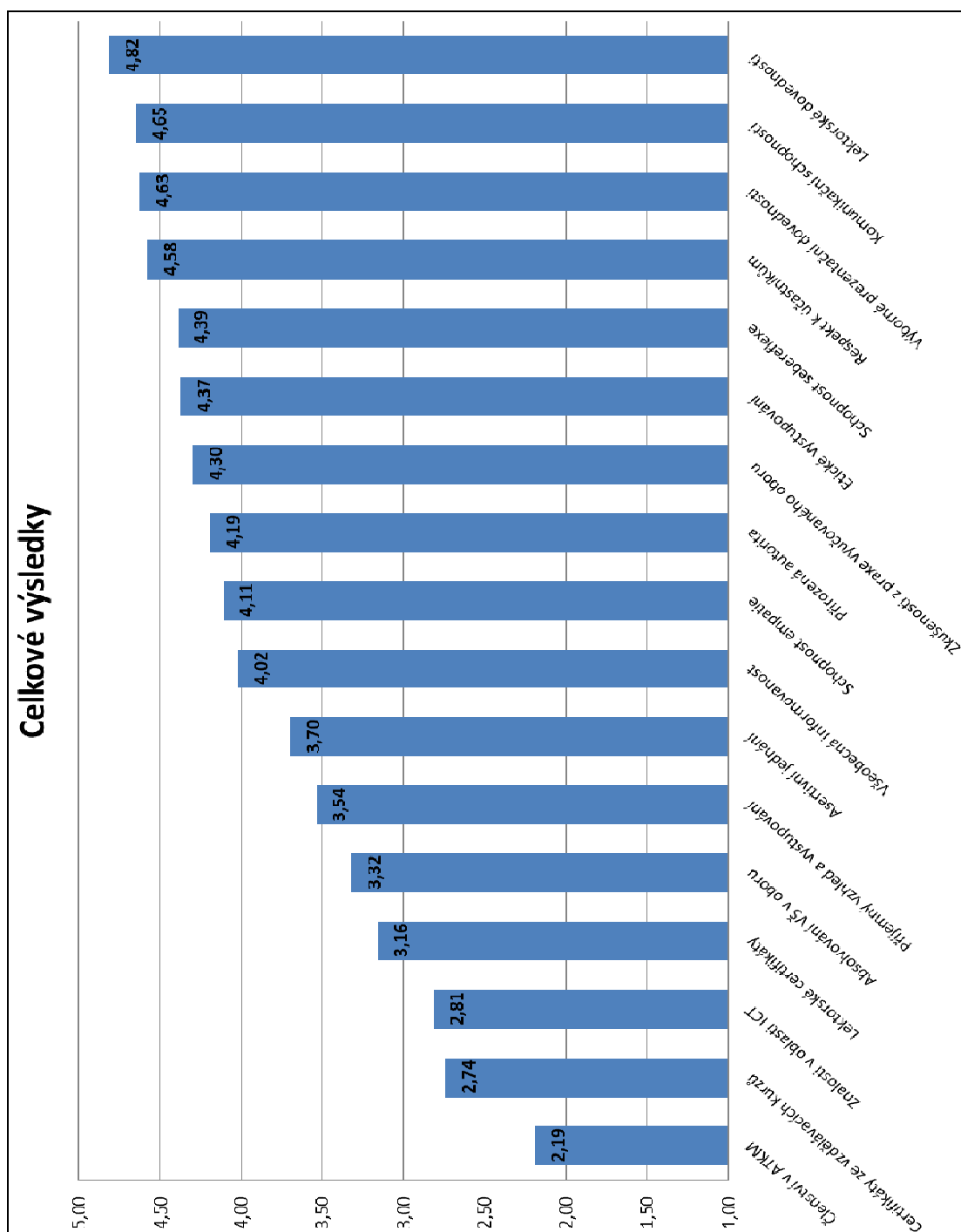
- CIPD – Certificate in Training Practice,
- DOOR Training Academy "Trainer" – Consultative Selling Process,
- Dvouletý distanční kurz pro lektory managementu neziskových organizací na Johns Hopkins University, Baltimore, USA
- Instruktor České cesty
- Kvalifikační kurz pro lektory vzdělávání dospělých v ČR a SR. AIVD
- Lektor distančního vzdělávání
- NIMA/CIMA
- Zahraniční tréninky
- Instruktor speleoaplinismu a speleologie – základní stupeň
- Akreditovaný profesionální kouč
- Pětiletý sebezkušenostní psychoterapeutický výcvik
- Coaching for performance
- Insights – barevná typologie osobnosti
- Lanové překážky, lezení
- Pedagogické minimum pro učitele LF
- Profesionální instruktor teambuildingu
- Situational Leadership, Train the Trainer
- Všeobecné (instruktor OB Slovensko, lana, voda,...)
- Vizualizace/prezentace
- Vysvědčení ze státní zkoušky z pedagogiky, psychologie a didaktiky
- Zdrsem

Příloha D: Významnost vlastnictví certifikátů

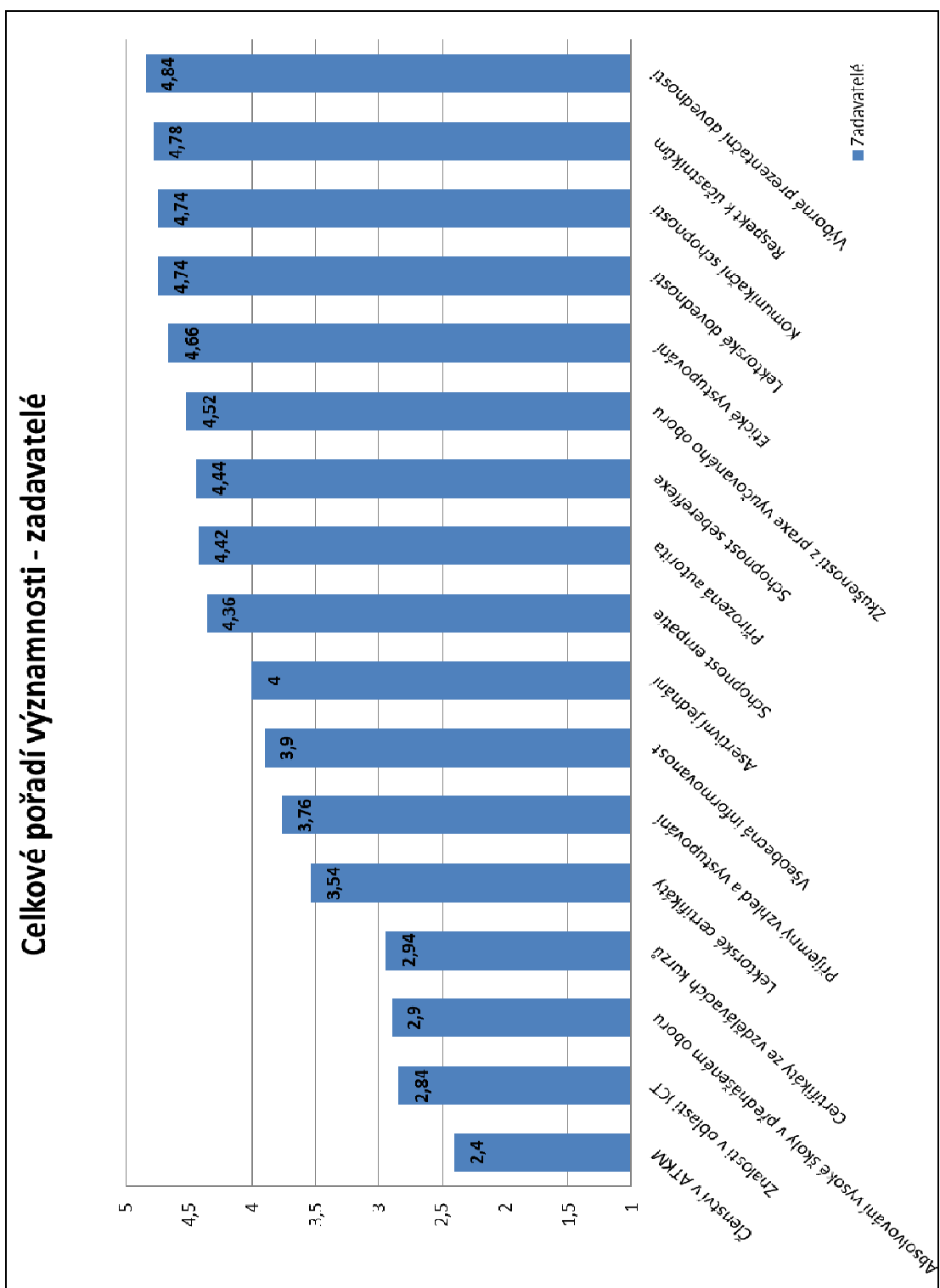


Graf 1: Významnost vlastnictví certifikátů

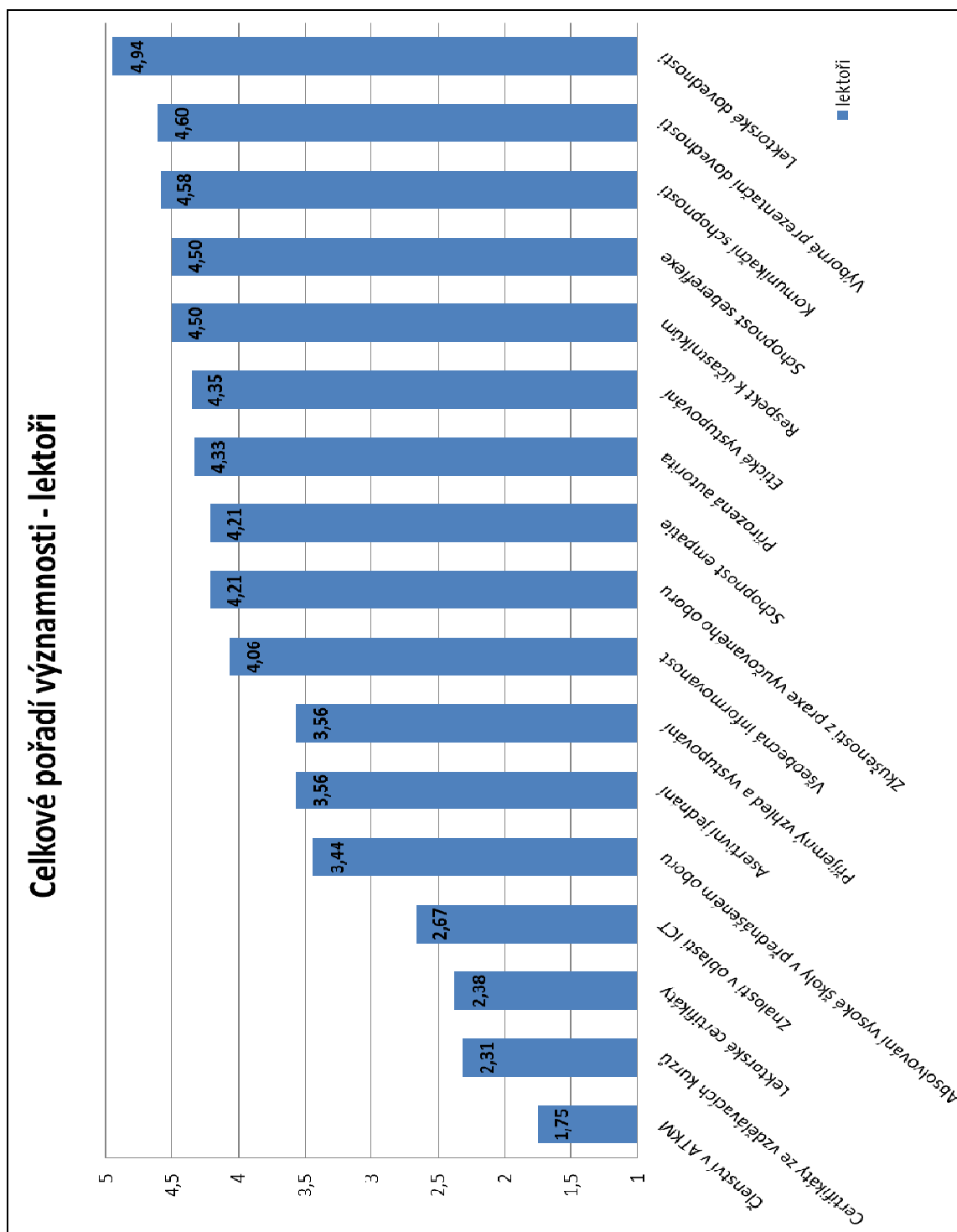
Příloha E: Výsledky průzkumu – kompletní výsledky



Graf 1: Celkové výsledky průzkumu lektorských kompetencí zahrnující všechny tři skupiny respondentů

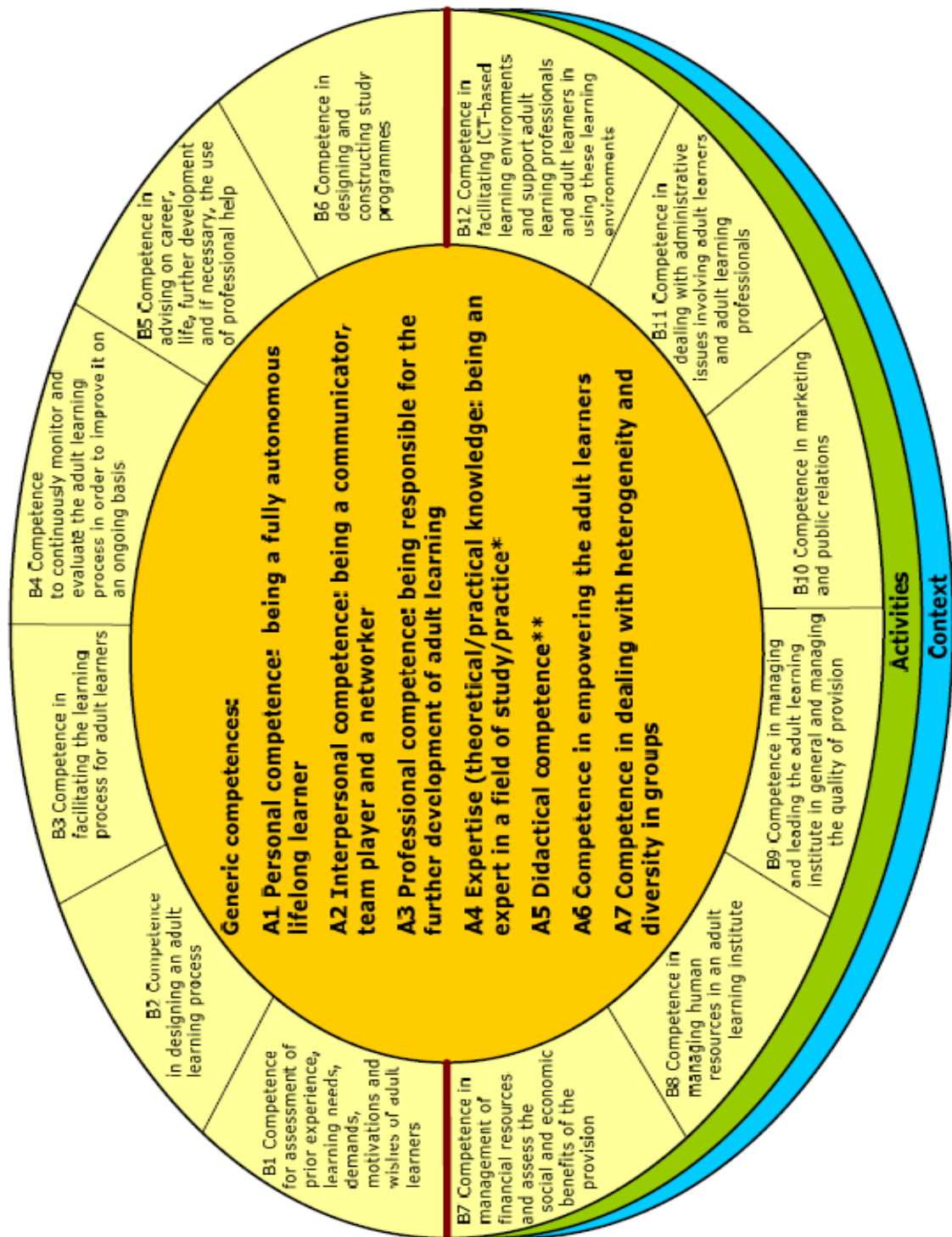


Graf 2: Výsledky průzkumu lektorských kompetencí – skupina respondentů zadavatelé



Graf 4: Výsledky průzkumu lektorských kompetencí – skupina respondentů lektori

Příloha F: Klíčové kompetence vzdělavatele dospělých



Obrázek 1: Klíčové kompetence vzdělavatele dospělých (Key competences for adult learning professionals, 2010)

Příloha G: Vzor dotazníku

Kompetence lektora

V diplomové práci se zabývám kompetencemi lektora. Ráda bych porovнала 3 úhly pohledu na důležitost lektorských kompetencí, pohled účastníků vzdělávání dospělých, pohled zadavatelů vzdělávacích programů a konečně i pohled lektorů samotných. Prosím o vyplnění následujícího dotazníku. Odpovídejte podle skutečnosti. V případě zájmu o výsledky průzkumu vyplňte níže vaši e-mailovou adresu. Předem děkuji za pomoc.

Kateřina Svatořová

* Povinná otázka

E-mail Uved'te v zájmu o zaslání výsledků

Informace o respondentovi

Zadavatel vzdělávacích akcí

Jste muž / žena *

- Muž
- Žena

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání *

- ZŠ
- SŠ
- VOŠ
- VŠ
- vyšší (PhD....)

V oblasti vzdělávání dospělých se pohybují *

- méně než 1 rok
- 1 - 3 roky
- 4 - 10 let
- 11 a více let

O konkrétním lektorovi / dodavateli vzdělávacích akcí rozhodují *

- nerozhodují
- méně než 1 rok
- 1 - 3 roky
- 4 - 10 let
- 11 a více let

Lektor vzdělávání dospělých

Jste muž / žena *

- Muž
- Žena

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání *

- ZŠ
- SŠ
- VOŠ
- VŠ
- vyšší (PhD....)

Lektorské činnosti se věnuji *

- méně než 1 rok
- 1 - 3 roky
- 4 - 10 let
- 11 a více let

Pedagogické vzdělání jsem získal *

- na vysoké škole
- prostřednictvím pedagogického minima
- z praxe
- jinak:

Vlastníte certifikáty týkající se lektorské činnosti? * V případě kladné odpovědi uveďte jaké:

Účastník vzdělávání dospělých

Jste muž / žena *

- Muž
- Žena

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání *

- ZŠ
- SŠ
- VOŠ
- VŠ
- vyšší (PhD....)

Zkušenosti se vzdělávacími kurzy v oblasti profesního odborného vzdělávání * (veškeré vzdělávací aktivity související s výkonem Vaší profese, případně směřující k profesi, kterou plánujete vykonávat v budoucnu). Příklad: Obchodní dovednosti, Word a Excel pro začátečníky, Asertivita v pracovní praxi...

- 0 absolvovaných kurzů
- 1 - 3 absolvované kurzy
- 4 - 10 absolvovaných kurzů
- 11 a více absolvovaných kurzů

Zkušenosti se vzdělávacími kurzy v oblasti zájmového vzdělávání * (veškeré vzdělávací aktivity přímo nesouvisející s profesí, kterou zastáváte). Příklad: Francouzština pro pokročilé, Keramika, Kurz tvůrčího psaní...

- 0 absolvovaných kurzů
- 1 - 3 absolvované kurzy
- 4 - 10 absolvovaných kurzů
- 11 a více absolvovaných kurzů

Následující otázku odpovídejte pouze v případě, že jste u obou předcházejících otázek odpověděli a) 0 absolvovaných kurzů

S lektory vzdělávání dospělých jsem se setkal

- na VŠ
- nikdy

Odborné předpoklady * V následující tabulce ohodnoťte důležitost jednotlivých položek. 5 bodů je nejvíce, dané dovednosti/ kompetenci/ předpokladu/ schopnosti tedy přikládáte velký význam a patří mezi nejdůležitější. Položky ohodnocené 1 bodem jsou naopak ty nejméně významné.

	5	4	3	2	1
Certifikáty ze vzdělávacích kurzů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absolvování vysoké školy v přednášeném oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lektorské certifikáty (obecné, ATKM, TEFL, International Educational Society, Microsoft Certified Trainer...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Členství v ATKM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Znalosti v oblasti ICT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Všeobecná informovanost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zkušenosti z praxe vyučovaného oboru (Př.: Lektor obchodních dovedností by měl být původně obchodník)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lektorské dovednosti (organizační schopnost, didaktické a pedagogické dovednosti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vysvětlivky:

- ATKM je Asociace trenérů a konzultantů managementu, organizace sdružující trenéry, konzultanty a školitele managementu a odbornou úroveň členů garantuje certifikací v následujících oblastech: Vedoucí trenér personálu a managementu, Samostatný trenér personálu a managementu, Lektor – konzultant personálu a managementu, Vedoucí konzultant personálu a managementu a samostatný konzultant personálu a managementu.
- TEFL, Teaching English as a foreign language, jedná se o vysoce uznávaný certifikát pro učitele angličtiny.
- IES, International education society certifikuje i lektory celoživotního vzdělávání, jedná se o mezinárodně uznávaný certifikát dokazující dosavadní praxi v oboru.
- MCT, Microsoft certified trainer je certifikát umožňující vést oficiální školení produktů firmy Microsoft, pro jeho splnění se kromě odborných znalostí a dovedností vyžadují i pedagogické a prezentační schopnosti.
- ICT, informační a komunikační technologie

Osobnostní předpoklady * V následující tabulce ohodnoťte důležitost jednotlivých položek. 5 bodů je nejvíce, dané dovednosti/ kompetenci/ předpokladu/ schopnosti tedy přiřadíte velký význam a patří mezi nejdůležitější. Položky ohodnocené 1 bodem jsou naopak ty nejméně významné.

	5	4	3	2	1
Respekt k účastníkům	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Výborné prezentační dovednosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikační schopnosti (bezchybná rétorika, sledování verbální i neverbální komunikace účastníků a odpovídající reakce, schopnost vyjadřování)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asertivní jednání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schopnost empatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schopnost sebereflexe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Přirozená autorita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Příjemný vzhled a vystupování (Př.: kvalitní oblečení a doplňky...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etické vystupování (dodržování zákonů, dodržování morálních principů, zákaznická etika, ochrana soukromí...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Konec dotazníku

Děkuji za pomoc.