

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

David Krtička

Analýza nabídky vzdělávacích aktivit pro lektory dalšího vzdělávání v  
návaznosti na Národní soustavu kvalifikací

Analysis of the offer of educational activities for lecturers of adult  
education in connection with the National Qualifications Framework

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2018

**Vedoucí práce:**

PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

Konzultantka práce:

doc. PhDr. Helena Zášková, CSc.

#### Poděkování:

Chtěl bych na tomto místě poděkovat vedoucímu práce PhDr. Michalu Šerákovi, Ph.D. za jeho připomínky, postřehy, cenné rady a podporu při tvorbě této práce a doc. PhDr. Heleně Záškové, CSc. za konzultace interpretace empirického šetření.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

Datum

.....

Podpis autora

## **Abstrakt**

Tématem této bakalářské práce jsou vzdělavatelé dospělých a vzdělávací aktivity pro ně určené. Zabývá se současnou situací ve vzdělávání dospělých, všímá si přístupu k této problematice ve strategických dokumentech a v národní legislativě. Věnuje se otázce rolí vzdělavatelů dospělých a v další části se zaměřuje konkrétně na jednu z nich, a to na lektora dalšího vzdělávání. Zaměřuje se na specifika této role, zejména na kompetence lektorů dalšího vzdělávání, na které se dívá z různých úhlů pohledu a velkou pozornost věnuje kvalifikačním požadavkům stanoveným standardy Národní soustavy kvalifikací jakožto státními orgány potvrzenému rámci kvality. Empirické šetření probíhá mezi třemi skupinami respondentů, a to poskytovateli vzdělávacích aktivit pro lektory, subjekty s akreditací Ministerstva školství oprávněnými k udělování certifikátů a konečně mezi samotnými vzdělavateli dospělých (lektory, trenéry, atd.). Zkoumá zejména otázku kvality vzdělávacích aktivit z pohledu těchto tří skupin.

## **Klíčová slova**

Vzdělavatel dospělých, lektor dalšího vzdělávání, Národní soustava kvalifikací, kompetence lektorů, kvalita vzdělávání.

## **Abstract**

The topic of this bachelor thesis is adult educators and educational activities for them. It deals with the current situation in adult education, notes the approach to this issue in strategic documents and national legislation. It deals with the role of adult educators and in the next part focuses specifically on one of them, namely the lecturer of adult education. It focuses on the specifics of this role, especially the competencies of lecturers of adult education, which it views from different points of view, and devotes great attention to the qualification requirements set by the standards of the National Qualifications Framework as a state authority of a confirmed quality framework. The empirical research is carried out between three groups of respondents, namely providers of educational activities for adult educators, subjects with accreditation of the Ministry of Education entitled to grant certificates, and finally between adult educators themselves (lecturers, trainers, etc.). It examines, in particular, the question of the quality of educational activities from the point of view of these three groups.

## **Keywords**

Adult educator, lecturer of adult education, National qualification framework, lecturer competencies, quality of education.

## Obsah

0	Úvod.....	7
1	Vzdělávání dospělých v ČR ve strategických dokumentech a platné legislativě .....	9
1.1	Vybrané strategické národní dokumenty o vzdělávání dospělých .....	9
1.2	Vzdělávání dospělých – nástin platné právní úpravy .....	12
2	Vzdělavatelé dospělých a jejich role.....	15
2.1	Role vzdělavatelů dospělých .....	15
2.2	Změny v roli vzdělavatelů dospělých .....	18
3	Lektor dalšího vzdělávání dospělých .....	20
3.1	Profese lektora dalšího vzdělávání .....	20
3.2	Profesionalizace lektorské práce .....	21
3.3	Požadavky na lektory dalšího vzdělávání.....	22
3.4	Kompetence vzdělavatelů dospělých dle studie Evropské komise .....	23
3.5	Kompetence vzdělavatelů dospělých a lektorů ve vybraných pramenech .....	27
3.6	Odborné kompetence .....	29
3.7	Metodické (andragogické, didaktické) kompetence .....	30
3.8	Osobnostní kompetence.....	31
4	Kvalifikace lektora dalšího vzdělávání dospělých.....	33
4.1	Certifikáty pro lektory dalšího vzdělávání .....	33
4.2	Národní soustava kvalifikací .....	34
4.3	Národní soustava povolání .....	37
4.4	Kompetence lektora dalšího vzdělávání dle NSK a NSP .....	39
5	Empirické šetření – analýza nabídky vzdělávacích aktivit .....	44
5.1	Cíle šetření .....	44
5.2	Zdroje dat.....	44
5.3	Výběr respondentů dotazníkového šetření .....	45
5.4	Výsledky šetření na internetu .....	46
5.5	Výsledky šetření mezi autorizovanými osobami .....	47
5.6	Výsledky šetření mezi vzdělavateli dospělých .....	50
5.7	Diskuse .....	52
6	Závěr .....	54
	Soupis bibliografických citací .....	56
	Přílohy .....	59

## 0 Úvod

Tato práce se zabývá tématem vzdělávacích aktivit pro lektory dalšího vzdělávání. Jejím cílem je zjistit, zda nabídka vzdělávacích aktivit pro lektory dalšího vzdělávání koresponduje s požadavky pro výkon této profese uvedenými v kvalifikačním standardu Národní soustavy kvalifikací. Zároveň se zabývá otázkou, jak samotný projekt Národní soustavy kvalifikací (dále NSK) vnímají subjekty, které mají možnost udílet certifikáty podle NSK (na základě akreditace udělené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy) a dále jaký názor na nabídku vzdělávacích aktivit i projekt NSK mají vzdělavatelé dospělých. K dosažení těchto cílů byly jednak zkoumány zdroje dat běžně dostupné na internetu (informace o vzdělávacích aktivitách pro lektory dalšího vzdělávání uvedené na webových stránkách jednotlivých poskytovatelů) a jednak dotazníkové šetření mezi dvěma skupinami respondentů, konkrétně autorizovanými osobami dle NSK a vzdělavatelí dospělých (lektory).

V první kapitole se práce zaměřuje obecně na vzdělávání dospělých, které zasazuje do rámce vybraných národních strategických dokumentů a současné platné legislativy. Jeho stav ilustruje už ta skutečnost, že nespadá jako celek do kompetence žádného z ministerstev – jsou upraveny pouze některé jeho součásti a ty navíc spadají do kompetencí hned tří různých ministerstev. Zatímco strategické dokumenty stanovují jasně definované cíle a navrhují konkrétní kroky, do platné legislativy se tyto aktivity bohužel nepromítají. Zejména otázka kvality vzdělávání a vzdělavatelů je ponechána víceméně na volném působení trhu, neboť zákon pro ně nestanoví prakticky žádné, respektive jen velmi obecné podmínky. Výjimku tvoří jen některé zákony, za všechny například zákon č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*. Ve strategických dokumentech se objevují požadavky na vymezení vzájemného postavení subjektů vstupujících do vzdělávání dospělých, vyřešení otázky jeho financování, mechanismy zajišťování kvality, akreditací, certifikací a řada dalších. Pro otázku kvality vzdělávacích aktivit pro vzdělavatele dospělých, které se tato práce věnuje, představují tyto skutečnosti důležité východisko.

Následující kapitoly se věnují rolím vzdělavatelů dospělých, kterých je odborníky identifikováno značné množství a které se (v závislosti na přístupu ke vzdělávaným a používaným metodám) mění. Pozornost je pak zaměřena na jednu z nich, a to na lektora dalšího vzdělávání, mimo jiné proto, že tento pojem (coby obecné označení pro vzdělavatele dospělých) používá Národní soustava kvalifikací. Velká pozornost je z téhož důvodu věnována kompetencím lektorů (NSK pomocí kompetencí vymezuje kvalifikační standard

lektora dalšího vzdělávání). Na základě toho je možné porovnat požadavky na lektorské kompetence obsažené v odborné literatuře s požadavky daným i NSK.

Poslední kapitola práce je zaměřena na analýzu dat z internetu a výsledky dotazníkového šetření. Zkoumání dat o vzdělávacích aktivitách dostupných na webových stránkách subjektů poskytujících vzdělávání lektorům (a jiným vzdělavatelům) odpovídá na otázku zajišťování jejich kvality. Dotazníkové šetření mezi autorizovanými osobami se týká jejich působení v oblasti certifikací lektorů dalšího vzdělávání, počtu uchazečů o její složení i přípravy na ni a zjišťuje i důvody, které je vedly k zapojení se do projektu. Šetření mezi vzdělavateli cílí na jejich vnímání šíře nabídky vzdělávacích aktivit pro ně určených, dostupnosti a jejich kvality.



# **1 Vzdělávání dospělých v ČR ve strategických dokumentech a platné legislativě**

Historie vzdělávání dospělých na území našeho státu sahá skutečně hluboko do minulosti. Mohlo nabývat nejrůznějších podob; pokrývat rozmanité sféry lidského života a ovlivňovat různé společenské třídy (jako jednu z forem je možné uvést například kázání kněží, kterého se alespoň jednou za čas účastnil každý člověk křesťanské víry bez ohledu na svůj společenský status). Beneš hovoří o vlivu vzdělávání na rozpad feudalismu a vznik měšťanstva i proletariátu, nástup národního obrození a první průmyslové revoluce (Beneš, 2008, s. 24). V 19. století došlo k jeho rozmachu v souvislosti s národním obrozením, od 70. let byly zakládány dělnické vzdělávací spolky a vzdělávací centra některých politických stran, přidávají se rovněž různé zájmové a náboženské spolky (Palán, 2002, s. 43).

I přes dlouhou tradici a nesporný vliv na generace obyvatel tohoto území je vzdělávání dospělých jevem, který (přes svou nespornou nezbytnost) není dosud orgány státu a jeho legislativou komplexně uchopen (na rozdíl od vzdělávání počátečního, které je jasně právně vymezeno). Názory na roli orgánů státu ve vzdělávání dospělých budou nepochybně různé a mohou postihovat celé spektrum možností od naprostého nezasahování až po jasně (zákony a dalšími předpisy) vymezený obsah, rámec, instituce na něm se podílející, způsoby ověřování výsledků apod. Náhledu na současný právní stav vzdělávání dospělých v ČR se týkají následující části této kapitoly, jejichž cílem je poukázat na některé problematické aspekty. Je zřejmé, že tato oblast stále čelí mnoha výzvám.

## **1.1 Vybrané strategické národní dokumenty o vzdělávání dospělých**

Dokumenty upravující vzdělávání dospělých se začaly objevovat nejpozději od 50. let 20. století. V roce 1966 bylo přijato usnesení vlády o podnikovém vzdělávání (č. 264/1966), které institucionalizovalo tři typy vzdělávání pracujících. Další vládní usnesení č.42/1972 zavedlo cyklickou průpravu vedoucích pracovníků. Dokument „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“ z roku 1976 se z velké části zabývá i vzděláváním dospělých, které bylo tímto formálně začleněno do vzdělávací soustavy (Palán, 2002, s. 44).

Významným dokumentem polistopadové éry zabývajícím se problematikou vzdělávání dospělých je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), který vznikl na podkladu vládního usnesení č. 277 z roku 1999 a který vytyčil hlavní cíle vzdělávací

politiky. Ty položily základ Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (zveřejněno MŠMT v roce 1999). Bílá kniha je koncipována jako „systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (MŠMT, 2001, s. 7). Objevuje se zde požadavek na existenci mechanismů zajišťování kvality, akreditace a certifikace vzdělávání dospělých. Její význam pro problematiku vzdělávání dospělých je mimo jiné v tom, že poukazuje na neexistenci právního rámce jasně vymezujícího pravomoci a odpovědnosti subjektů ovlivňujících vzdělávání dospělých a na situaci, za který žádný státní ani nestátní orgán nemá za tuto oblast odpovědnost. Konstatuje, že se vyvíjí víceméně spontánně a takřka bez podpory státu a nebere v úvahu evropské trendy. Dokument zároveň navrhuje vytvoření takového právního rámce, na kterém by se vedle orgánů státu podílely i zaměstnavatelé, odbory, obce, regiony a profesní organizace. Návrh právní úpravy by měl zahrnovat „pravomoci a odpovědnosti výše zmíněných aktérů rozvoje vzdělávání dospělých, dále pravidla financování hlavních součástí vzdělávání dospělých, finanční a nefinanční pobídky pro rozvoj vzdělávání dospělých, mechanismy zajišťování kvality, akreditace, certifikace a dalších aspektů vzdělávání dospělých“ (MŠMT, 2001, s. 80). Platnost Bílé knihy ukončila Strategie vzdělávací politiky České republiky roku 2020 přijatá v roce 2014 (o ní je pojednáno níže), aniž by ovšem došel naplnění návrh na právní úpravu.

Na základě zadání Národního vzdělávacího fondu vznikl dokument nazvaný Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR (2003). Ten nahlíží na problematiku vzdělávání optikou globalizace světové ekonomiky a internacionalizace české ekonomiky, všímá si potřeb vzdělávání i strategie celoživotního učení (zavedení CŽU jako běžné praxe).

V roce 2007 schválila vláda ČR Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (vládní usnesení č. 535). Jako jeden ze šesti strategických směrů je zde uvedena podpora dalšího vzdělávání. Jejím cíli jsou dostupnost a efektivita dalšího vzdělávání, podpora dalšího vzdělávání na školách i mimo ně, podpora systémů zajištění kvality dalšího vzdělávání a prostupnosti systému počátečního a dalšího vzdělávání a zvyšování profesionality vzdělavatelů v dalším vzdělávání (MŠMT, 2007, s. 41–43).

Dalším významným vládním usnesením z téhož roku je Strategie celoživotního učení ČR (č. 761), která představuje ucelený koncept celoživotního učení. Dokument analyzuje situaci v rozvoji celoživotního učení a stanoví kroky a úkoly ke zlepšení stávající situace. Konstatuje, že účast dospělé populace v ČR na dalším vzdělávání je pod evropským průměrem, a to jak v případě formálního a neformálního vzdělávání, tak i rekvalifikací. Zmiňován je nedostatek

motivačních a finančních stimulů (např. daňové úlevy) na straně jedné a problematická kvalita vzdělávání na straně druhé (nikdo se jejím vyhodnocováním nezabývá). Vizí je poskytnutí příležitostí všem skupinám populace k získávání a uznávání kvalifikací a ke zdokonalování klíčových kompetencí. Té má být dosaženo vytyčením těchto hlavních strategických cílů, jako je uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení, prostupnost vzdělávací soustavy, rovnost šancí v přístupu ke vzdělávání, rozvoj funkční gramotnosti a klíčových kompetencí, podpora souladu nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami rozvoje, stimulace poptávky po vzdělávání v průběhu celého života, důraz na kvalitu vzdělávacích aktivit, rozvoj informačních služeb a poradenství (MŠMT, 2007, s. 52–63). V roce 2009 byl vládou schválen usnesením č. 8 Implementační plán Strategie celoživotního učení, který obsahoval prováděcí opatření.

Analýza provedená na základě Strategie celoživotního učení ČR odhalila stav vzdělávání dospělých v České republice. Ve srovnání s evropskými zeměmi (vyspělými, ale i novými členy EU) byl podíl dospělých účastníků vzdělávání nižší. ČR zaostávala jak v účasti na formálním, tak i neformálním vzdělávání a rekvalifikacích. Bylo konstatováno, že při řešení problémů na trhu práce není další vzdělávání v dostatečné míře využíváno. Na straně poptávky se vyskytovaly překážky zejména finančního, informačního a systémového charakteru, které bránily v rozšíření přístupu k dalšímu vzdělávání obecně celé populaci, ale obzvláště se týkaly některých kvalifikačních či sociálních skupin. Byla zjištěna absence motivačních a finančních stimulů (daňová zvýhodnění, vzdělávací účty, finanční zvýhodnění rekvalifikací). Na straně nabídky byla jako problematická uvedena především kvalita vzdělávacích programů, která se (až na výjimky) systematicky nevyhodnocuje. Pro nápravu tohoto stavu by bylo nezbytné vytvoření institucí a nástrojů pro posuzování úrovně vzdělávacích institucí, ověřování kvality vzdělávacích programů, propojení jednotlivých aktivit v oblasti akreditace a certifikace do jednotného systému (MŠMT, 2007, s. 44–49).

Usnesením vlády č. 538 ze dne 9. července 2014 byla přijata Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která nahradila Bílou knihu z roku 2001. Vychází z myšlenky celoživotního učení, jehož má být obecným základem vymežující priority rozvoje vzdělávání, a hlásí se k plánu dobrovolné spolupráce členských států Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy do roku 2020. Problematiku dalšího vzdělávání zmiňuje v souvislosti s podporou rozvoje poradenských služeb pro dospělé, kteří o něj mají zájem, a podporou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Bohužel se vůbec nezabývá (na

rozdíl právě od Bílé knihy) otázkou vytvoření jednotného právního rámce pro vzdělávání dospělých a dává tím zřetelně najevo, že tato otázka pro období do roku 2020 není prioritou. Na strategické úrovni tak konzervuje současný právní stav, který je popsán v části 1.2 této kapitoly.

Téma právního rámce rovněž zcela opomíjí Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (přijat usnesením vlády č. 277/2015), který vychází ze Strategie vzdělávací politiky ČR, byť uvádí jako jedno z prioritních témat právě další vzdělávání, které vnímá jako důležitou součást konceptu celoživotního učení. Cílem je dostat se na úroveň EU v počtu dospělých účastníků se dalšího vzdělávání. Tomu má pomoci rozvoj systému uznávání výsledků dalšího vzdělávání (výslovně je zmíněna i úloha Národní soustavy kvalifikací) a změna (přenasazení) systému financování. MŠMT zároveň deklaruje podporu rozvoje klíčových kompetencí a dalšího občanského vzdělávání u dospělých (zejména pak sociálně znevýhodněných občanů). „Hlavním úkolem pro následující období bude zvýšení dostupnost a kvality dalšího vzdělávání, podpora rozvoje systému uznávání předchozího vzdělávání a učení a také další rozvoj center celoživotního učení“ (MŠMT, 2015, s. 70).

## **1.2 Vzdělávání dospělých – nástin platné právní úpravy**

Přístup orgánů státu k otázce vzdělávání vykazuje znaky určité diferencovanosti. Počáteční vzdělávání je legislativně ošetřeno poměrně detailně a systematicky – základním právním předpisem pro primární a sekundární počáteční vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon); pro terciární potom zákon č. 111/1998 Sb., *o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů* (zákon o vysokých školách). První z předpisů ve své obecné části stanoví zásady a cíle vzdělávání, definuje vzdělávací programy, řeší vzdělávací soustavu a právní postavení škol, definuje vztah mezi školou a žákem včetně práv a povinností všech zainteresovaných subjektů, zabývá se organizací vzdělávání a mnoha dalšími věcmi (tento přehled je pouze demonstrativní). Zákon o vysokých školách upravuje strukturu a organizaci vzdělávání na vysokých školách, vymezuje obsah studijních programů, upravuje práva a povinnosti subjektů, akreditace, vztah státu a VŠ atd. (tento výčet je také pouze demonstrativní). Vedle těchto dvou předpisů existují ještě další, například zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*, zákon č. 109/2002 Sb., *o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských*

*zařízeních, zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, vedle toho velké množství prováděcích předpisů (vyhlášky MŠMT, nařízení vlády). Počáteční vzdělávání spadá do kompetence Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).*

Situace v případě dalšího vzdělávání je naprosto odlišná, neboť neexistuje žádný předpis, který by ho upravoval stejně komplexně, jako je upraveno vzdělávání počáteční. Palán k tomu přímo uvádí: „Oblast vzdělávání dospělých je v ČR legislativně ošetřena velmi nesystémově. Chybí základní právní norma, která by definovala vzdělávání dospělých jako součást vzdělávací soustavy“ (Palán, 2002, s. 166). Jeho výrok je uveden v publikaci vydané v roce 2002 a je třeba konstatovat, že do současnosti (2018) se tento stav nijak nezměnil. V této souvislosti je také nutné upozornit na to, že další vzdělávání nespadá ani do přímé kompetence žádného z ministerstev. Ty upravuje zákon č. 2/1969 Sb., *České národní rady o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České socialistické republiky* (tzv. kompetenční zákon). Další vzdělávání je v něm upraveno jen částečně - pouze některé jeho oblasti - a ty navíc spadají dílem pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (uznávání odborné kvalifikace podle zvláštního zákona a v oblasti získávání kvalifikací v systému dalšího vzdělávání podle zvláštního právního předpisu), Ministerstvo kultury (kulturně výchovná činnost), Ministerstvo práce a sociálních věcí v otázce zaměstnanosti a rekvalifikací (ČSR, 1969).

Další vzdělávání dospělých negativně vymezuje § 2 písm. b) zákona č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* jakožto vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním. To je definováno v § 2 písm. a) jako „předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání, vzdělávání v konzervatoři a vyšší odborné vzdělávání, uskutečňované podle zvláštního právního předpisu v mateřských školách, základních školách, středních školách, konzervatořích a vyšších odborných školách, a studium v akreditovaných studijních programech uskutečňovaných podle zvláštního právního předpisu vysokými školami nebo jejich součástmi“ (Česko, 2006, § 2). Prováděcím předpisem je pak vyhláška č. 208/2007 Sb., *o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání ve znění vyhlášky č. 110/2012 Sb.* Tyto předpisy krom jiného upravují také otázku Národní soustavy kvalifikací (tou se samostatně zabývá kapitola č. 3 této práce).

Výsledky dalšího vzdělávání se zabývá zákon č. 18/2004 Sb., *o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů* (zákon o uznávání odborné kvalifikace), který upravuje vztahy státu a vymezené skupiny cizích státních příslušníků při uznávání jejich odborné kvalifikace.

Výše zmíněný školský zákon se v části deváté věnuje dalšímu vzdělávání ve školách. Řeší zejména problematiku závěrečných a maturitních zkoušek a uznávání dalšího a částečného vzdělání (§ 113 a 114). V obecných ustanoveních (část první) – konkrétně v § 7 – zákon taxativně vymezuje, která vzdělávací zařízení tvoří vzdělávací soustavu. Jsou to školy a školská zařízení, do kterých spadají i zařízení pro další vzdělávání pedagogů. Jiné instituce dalšího vzdělávání dospělých zde však uvedeny nejsou, zákon se jimi nezabývá a nacházejí se tudíž mimo vzdělávací soustavu (Česko, 2004, § 113–114). Zde rovněž již zmíněný zákon o vysokých školách řeší v § 60 otázku celoživotního vzdělávání na vysokých školách (Česko, 1998, § 60).

Ustanovení týkající se dalšího vzdělávání obsahuje i zákon č. 262/2006 Sb., *zákoník práce*, ovšem pouze ve vztahu mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem – a to v § 227 až 235 (odborný rozvoj zaměstnanců). Zákon definuje čtyři formy odborného rozvoje – zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace – a stanoví povinnosti zaměstnanců a zaměstnavatelů (Česko, 2006, § 227–235). V zákoně č. 435/2004 Sb., *o zaměstnanosti* je upravena problematika rekvalifikací – jak uchazečů a zájemců o zaměstnání tak i zaměstnanců.

Výčet zde uvedených právních předpisů zabývajících se dalším vzděláváním jistě není konečný, záměrně jsou zmíněny pouze ty (z pohledu autora) nejdůležitější z nich. Účelem není zabývat se na tomto místě do detailu právní úpravou vzdělávání dospělých (téma samo by zasloužilo samostatné zpracování), ale názorně na konkrétních příkladech demonstrovat nekomplexnost, nesystémovost a roztržitost této problematiky v českém právním řádu.

## 2 Vzdělavatelé dospělých a jejich role

Následující kapitola je věnována osobám, které hrají klíčovou úlohu v procesu vzdělávání dospělých. V jeho průběhu se mohou objevovat v různých rolích, které mají odlišný obsah a při jejichž naplňování používají odlišné metody. O nich a o jejich změnách v průběhu času pojednává tato kapitola.

### 2.1 Role vzdělavatelů dospělých

Pro pracovníky ve vzdělávání dospělých je používána celá řada pojmů, a to podle rolí, které v procesu vzdělávání zastávají. Různí autoři rozlišují různé množství rolí a ne vždy se jejich výčet stoprocentně kryje s výčtem v jiné publikaci. Důvodem může být například různý úhel pohledu, ze kterého je na problematiku rolí vzdělavatelů dospělých nahlíženo. Autor této práce se jich zde pokusil shromáždit z různých zdrojů co nejvíce, ačkoliv ani on netvrdí, že jsou to opravdu úplně všechny. To jenom dokládá pestrost a mnohotvárnost celé problematiky vzdělávání dospělých.

Jarvis dělí vzdělavatele dospělých do dvou skupin. Klíčem je skutečnost, zda v procesu vzdělávání jsou nebo nejsou v přímém kontaktu s učícími se dospělými. Do první skupiny (přímý kontakt se vzdělávanými) řadí tyto role:

- „facilitátor;
- asistent výuky;
- supervisor;
- trenér/kouč;
- mentor;
- konzultant/poradce;
- administrátor;
- hodnotitel “ (Jarvis, 2007, s. 156–157.

V druhé skupině se nacházejí:

- „vědecký pracovník (výzkumník);
- trenér vzdělavatelů/trenérů;
- autor výukových a učebních materiálů;

- metodik;
- tvůrce vzdělávací politiky;
- administrátor vzdělávacích programů;
- technický personál;
- konzultant a hodnotitel;
- prodejce/obchodník“ (Jarvis, 2007, s. 156–157).

Sám k tomu dále dodává, že tento výčet není úplný a že by bylo možné identifikovat i role další, které se objevily díky rozvoji informačních technologií a distančního vzdělávání (tamtéž).

Palán rozeznává těchto sedm rolí:

- konzultant/poradce – jedinec se zkušenostmi z praxe (odborník), který v určitém oboru poskytuje rady, doporučení, vysvětlení, návody či odborná stanoviska v konkrétních kauzách;
- kouč – odborník na koučink – specifickou metodu vzdělávání, kde jedinec je vnímán jako celek, co se týče jeho očekávání, cílů a jejich naplnění ve sféře pracovního i soukromého života;
- mentor – jedinec, který působí především na pracovišti jako rádce (poradce) a motivátor, vede a usměrňuje mentorovaného, předává mu zkušenosti; tento způsob vzdělávání je individuální a neformální;
- moderátor – vzdělavatel, který v rámci svých aktivit používá metodu moderace. Je zaměřen na práci se skupinou, podporuje týmovou spolupráci, sděluje a vizualizuje informace, používá různé moderační pomůcky a střídá různé učební metody; tento způsob práce klade velké nároky na přípravu a didaktickou zdatnost moderátora;
- tutor – pojem používaný v distančním vzdělávání; tutor je zde chápán jako konzultant, poradce, průvodce studiem a hodnotitel, pomáhá také při přípravě na zkoušky, podává zpětnou vazbu, motivuje;
- instruktor – odborník působící na pracovišti, který má na starosti výcvik konkrétních pracovních dovedností;
- lektor – člověk, který školí (učí), a to jak záležitosti teoretické, tak i praktické dovednosti; měl by mít odpovídající vzdělání včetně andragogických znalostí, mít všeobecný přehled a schopnost náhledu tématu v širším kontextu příp. znalosti z více oborů (Palán, 2002, s. 84–218).



Další role vzdělavatelů dospělých (krom již uvedených) můžeme najít u Medlíkové. Jsou to tyto:

- supervizor – pracovník vykonávající dohled, kontrolu, pomáhá při řešení složitějších případů, poskytuje rady a návody, dává zpětnou vazbu. Rovněž sleduje plnění cílů jednotlivce nebo týmu;
- facilitátor – odborník užívající při řešení problémů techniku facilitace – interaktivní techniky, řízené otázky, diskuze, povzbuzování komunikace. Neposkytuje rady ve věci samé (obsah), ale směřuje proces nalézání řešení ke stanovenému cíli a zodpovídá za dosažení výsledku v reálném čase. Tato technika se používá při práci se skupinou, typicky ve firmách;
- mediátor – specialista na řešení sporných záležitostí, jehož zadáním je obnovit nebo navázat efektivní komunikaci mezi stranami sporu (Medlíková, 2013, s. 14).

Kromě výše zmíněných uvádí další role vzdělavatelů dospělých např. Langer. Jsou to:

- trenér – vzdělavatel působící především v různých výcvikových kurzech či přímo na pracovišti. Cílem jeho práce je „převádění vědomostí na úroveň dovedností“, tvorba návyků, které vedou k praktickému použití vědomostí a osvojování dovedností. Jde o praktický výcvik, o přípravu na zvládnutí určité profesní role. Za tímto účelem používá specifické metody;
- autor studijních textů – zabývá se odbornou přípravou nebo úpravou studijních textů;
- metodik – má na starosti navržení, zpracování a řízení metodik vzdělávacího procesu a též přípravu projektové dokumentace k vzdělávacím akcím;
- manažer – pracovník, řídí přípravu, realizaci a vyhodnocení vzdělávací akce a odpovídá za její průběh. Při této činnosti vykonává obvyklé manažerské funkce (plánování, organizování, vedení, kontrolování);
- obchodník – jde o speciální roli vzdělavatele. Nabízí a prodává vzdělávací aktivity na otevřeném trhu nebo v oblasti veřejné správy (Langer, 2016, s. 22–27).

Jak je z uvedených výčtů patrné, rolí vzdělavatelů dospělých je skutečně celá řada. Mimo toto rozdělení se na problematiku rolí lze podívat i z pohledu vlastní výuky. V jejím rámci zastává vyučující tyto specifické role (dle Langer):

- vzdělavatel – specialista na proces vlastního vzdělávání;

- šéf skupiny – představuje autoritu v rámci konkrétní vzdělávací skupiny, určuje její činnost a má odpovědnost za její práci;
- člen skupiny – partner vzdělávaných, za použití některých metod člen týmu;
- poradce – za určitých situací vystupuje vzdělavatel jako osoba, s níž se druzí radí;
- hodnotitel – posuzuje efektivitu vzdělávání, jeho přínos pro vzdělávané (Langer, 2016, s. 27–28).

K tomuto přehledu je nutno doplnit, že role toho samého vzdělavatele se může v průběhu vzdělávacího procesu měnit (a také se často mění). Ta samá osoba může v jeho různé fázi zastávat například roli metodika, autora textů (studijních materiálů), moderátora, facilitátora, konzultanta a hodnotitele (možné jsou v podstatě jakékoliv myslitelné kombinace rolí. Lektory dalšího vzdělávání jakožto jednou z rolí se zabývá kapitola č. 3.

## **2.2 Změny v roli vzdělavatelů dospělých**

V roli vzdělavatele dospělých je možné v průběhu delšího časového období zaregistrovat zřejmý posun, zejména co se týká jejího výkonu a požadavků na ni kladených. Původně byl vzdělavatel dospělých především informátorem – odborníkem na určitou oblast či téma, s jejichž obsahem seznamoval další jedince a předával informace. Forma pro to zvolená byla takřka výlučně přednášková – tedy víceméně jednosměrný přenos informací od vzdělavatele k účastníkům vzdělávacího procesu. Bohužel tato forma je z hlediska učení (zapamatování) nejméně vhodná, neboť v hlavách posluchačů zůstává přibližně okolo 20 % sdělených informací (Malach, 2003, s. 47). Dalším stupněm bylo aplikování didaktických postupů a orientace na zákazníka. Od šedesátých let minulého století začal být vnímán jako „manažer vzdělávání dospělých s didaktickými kompetencemi“ (Beneš, 2003, s. 147). Mužík změnu role vzdělavatele dospělých vnímá jako „posun ke komunikačnímu pojetí výukového procesu, resp. posun od tradičního k interaktivnímu přístupu“ (Mužík, 2010, s. 228). Tradiční přístup je charakterizován jako předávání znalostí a zkušeností (informací) účastníkům lektorem, který je odborníkem ve svém oboru. Interaktivní přístup klade největší důraz na „objevování“ informací a osvojování kompetencí účastníky skrze různé modelové situace a aktivity. Jinak řečeno, hovoří o posunu od „instrukcionizmu ke konstruktivistickému vyučování a učení“ (Mužík, 2010, s. 229). Aktivnější úlohu podle tohoto modelu přebírá účastník svým zapojením do vzdělávacích aktivit, vzdělavatel celý proces moderuje a facilituje. To klade

jiné (vyšší) nároky na jeho práci, protože musí být odborníkem na problematiku i na proces vzdělávání (didaktická rovina), musí zvládat rozličné techniky a zároveň být účastníkům víceméně rovnocenným partnerem.

Brookfield vidí posun v roli vzdělavatele od informátora přes facilitátora ke kritickému animátorovi. Informátor je zaměřen především na obsahovou stránku vzdělávací aktivity, facilitátor na učícího se, jeho vyjádřené potřeby, cíle, zájmy, je odborníkem na proces spíše než na obsah. Je moderátorem sebeřízeného učení, andragogem, analyzátozem učení. Jeho přístup je nedirektivní, učícím se je partnerem, pomáhá jim porozumět jejich vlastním způsobům a stylům učení, upozorňuje na chybné postupy. V případě role facilitátora se vychází z psychologických konceptů, naproti tomu u role kritického animátora jsou východiskem sociologické a politologické analýzy. Kritický animátor se zaměřuje na oblast myšlení učícího se, na rozvoj jeho schopnosti kritického uvažování (Brookfield, 1996, s. 529–531).

Knowles říká, že pokud instruktor ve snaze zajistit co nejefektivnější a nejučinnější učení nezaměřuje pozornost na svůj vlastní výkon a své znalosti, ale naopak se snaží využívat stávajících znalostí, zkušeností a motivace učících se, nastává posun z jeho původní role instruktora k roli facilitátora učení. Tato role se sice může zdát jako pohodlnější či méně formální, ve skutečnosti ovšem vyžaduje od facilitátora větší soustředění a pozornost při práci s jednotlivci i se skupinami (Knowles, Holton, Swanson, 2012, s. 257). Jeho názor na roli vzdělavatele dospělých zřetelně charakterizuje jeho výrok, že je „hlavním posláním každého vzdělavatele dospělých pomoci jednotlivcům uspokojit jejich potřeby a dosáhnout jejich cílů“ (Knowles, 1980, s. 27). Vzdělavatel je v tomto pojetí skutečným partnerem vzdělávaného, nikoliv pouhým „vysílačem informací“ (tamtéž).

Beneš hovoří o rozšiřování požadavků na vzdělavatele dospělých. Ti se podle něj stávají „specialisty na sociologicko-psychologické intervence“ (Beneš, 2008, s. 93) a postupně se tak transformují do rolí koučů, trenérů, supervizorů, poradců a podílí se i na „rozvoji organizace a managementu“ (tamtéž).

Jak vidno, pro výkon profese vzdělavatele dospělých dnes již nestačí být „pouhým“ odborníkem ve svém oboru. Jeho úkolem není jen předávat informace, očekává se od něj mnohem více – spolupráce s učícími se, porozumění jejich potřebám, individuální přístup k nim, facilitace procesu osvojování znalostí a dovedností i podpora kritického myšlení a sebeřízeného učení. Pro roli lektora je více k tomuto tématu uvedeno v následující kapitole.

### 3 Lektor dalšího vzdělávání dospělých

Lektor je v předchozí kapitole uveden ve výčtu rolí vzdělavatelů dospělých. S pojmem samotným je možné setkat se v různých souvislostech (taneční lektor, lektor cizích jazyků, vysokoškolský lektor, přednášející, lektor v autoškole, ...). Tato kapitola se zabývá požadavky, které by měl lektor v dalším vzdělávání splňovat, a kompetencemi, jaké by si měl osvojit pro výkon své profese.

#### 3.1 Profese lektora dalšího vzdělávání

Dle Palána je za lektora považován vzdělavatel v dalším vzdělávání dospělých, který by měl splňovat jednak odborné předpoklady a jednak předpoklady andragogické. Očekávají se u něj jak teoretické znalosti, tak i praktické zkušenosti z oboru, který přednáší, ve spojení s tzv. lektorskými dovednostmi, kam patří schopnosti andragogické, motivační, komunikační a rétorické, znalost didaktických postupů a psychologie osobnosti, kreativita. Lektor musí zohlednit vstupní informace o prostředí, ve kterém se vzdělávání odehrává (např. firemní kultura, vzdělávací potřeby,...) v kombinaci s očekáváními účastníků i organizátorů a cíli vzdělávání, volit vhodný obsah a didaktické metody, účastnit se plánování vzdělávacího procesu a jeho organizace (formy, metody, pomůcky, studijní materiály, harmonogram) a je zodpovědný za řízení procesu výuky (Palán, 2002, s. 110–111).

Obdobně vnímá lektora i Barták. Označuje jím obecně pedagoga ve vzdělávání dospělých. Původně termín lektor znamenal externího učitele na univerzitě, dnes se používá k označení pracovníků realizujících proces výuky dospělých. Je tím, kdo řídí vzdělávací a rozvojové programy, vytváří vzdělávací projekt, vychází ze zjištění a stanovení vzdělávacích cílů. Barták dále dělí lektory na interní a externí. Interní lektor je zaměstnancem konkrétní organizace, u níž realizuje vzdělávací aktivity, externí je osoba, která do organizace vstupuje z vnějšku (ze vzdělávací agentury, jako OSVČ apod.). Role lektora pak korespondují s tím, co bylo již výše napsáno v části 1.2 Role vzdělavatelů dospělých (Barták, 2008, s. 117–119).

Langer uvádí, že pojmu lektor se používá k odlišení formálního vzdělávání od dalšího vzdělávání. Může se jednat o označení celé řady osob zabývajících se (alespoň částečně) rozdílnou činností. Všem z nich je společné, že u učících se chtějí:

- vzbudit zájem o získání nových či rozšíření stávajících znalostí či dovedností;
- navodit změny v jejich postojích, myšlení, přístupech k vnímání a hodnocení okolí;

- výše uvedené prakticky uplatnit v jejich dalším životě (Langer, 2016, s. 14).

### 3.2 Profesionalizace lektorské práce

Jarvis uvádí, že vzdělavatelé dospělých jsou lidé dvou profesí – a jedna z nich je profese vzdělavatele. Díky způsobům překlenutí sociálních hranic mezi (například) profesními skupinami se objevuje nový fenomén – poptávka po specializovaných odbornících vedoucí k tomu, že se objevuje nový druh vzdělavatele dospělých zvláště pro každé profesní odvětví a ti všichni mají společnou jen jedinou věc – a tou je právě vzdělávání dospělých jako takové. Vedle toho se ovšem objevuje ještě jedna forma, a to vzdělavatel, který současně učí a pracuje anebo se střídavě věnuje práci a výuce (Jarvis, 2007, s. 159).

Profesionalizace práce lektora dalšího vzdělávání dospělých odráží stále se zvyšující požadavky na kvalitu vzdělávání, kam spadá jednak hodnocení kvality vzdělávacích aktivit a jednak i institucí, které je poskytují a samozřejmě také těch, kteří jsou v přímém kontaktu se zákazníky – tj. lektorů samotných. Právě ti musí neustále sledovat probíhající změny, nové postupy a trendy a být jejich integrální součástí. Ukazatelem tohoto trendu jsou vzdělávací aktivity pro lektory dalšího vzdělávání, jejichž výstupem jsou osvědčení o jejich kvalifikaci.

Dvořáková a Langer hovoří obecně o profesionalizaci andragogické práce (kam samozřejmě patří i lektori), pro niž jsou charakteristické tyto trendy:

- „orientace na klienta, jeho požadavky a potřeby, resp. odhalování skutečných potřeb, realizace vzdělávacích programů a souvisejících služeb „na klíč“;
- zvyšování interaktivity vzdělávání zapojováním nových prvků, didaktických metod a pomůcek;
- přes několikaletou vysokou míru technizace vzdělávacího procesu (e-learning, prezentační pomůcky apod.) dochází k pozvolnému návratu k jádru andragogické interakce, tedy k přímé komunikaci mezi aktéry andragogického procesu;
- provazování vzdělávacího procesu s procesem poradenským, kdy se stává standardem poradenská intervence před vstupem do vzdělávací aktivity, především pak po jejím skončení – i specifických cílových skupin je pak poradenství přirozenou součástí celého vzdělávacího procesu;
- zvyšování prestiže andragogické profese poukazováním na její kvalitu;

- zvyšování povědomí o andragogice zvyšováním množství andragogů nejen ve firemním prostředí“ (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5).

Je třeba dodat, že tato dvojice autorů zároveň upozorňuje i na trendy, které působí opačně, tedy proti profesionalizaci. Patří k nim mimo jiné neexistence systémových nástrojů podpory růstu kvality, neexistence podpory dalšího vzdělávání ze strany státu a tlak na snižování cen vzdělávacího procesu – pochopitelně na úkor kvality (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5).

Pokud vyjdeme z tohoto modelu, je možné konstatovat, že na významu nabývá nikoliv samotný vzdělávací proces (ten svůj význam samozřejmě neztrácí), ale i činnosti realizované před a po něm. Ten, komu je vzdělávání určeno (klient), už nechce být jeho pouhým „konzumentem“, ale chce mnohem víc – chce být rovnocenným partnerem, chce jej aktivně ovlivňovat, přizpůsobovat sobě (svým potřebám, svým cílům), očekává kreativní a inovativní postupy a metody, očekává kvalitu reflektovanou v prostředí (moderní učebny), výukových materiálech, moderní technice, odborných znalostech, vzdělání lektorů. Skutečnosti, jako je neexistence významnější podpory státu a zejména tlak na cenu v kombinaci s chybějícími nástroji sledování kvality způsobují, že takto prezentovaný model je spíše popisem ideálního stavu než odrazem běžné reality vzdělávání dospělých.

Důraz na kvalitu a profesionalitu je ve zřejmém kontrastu s legislativní úpravou lektorské činnosti podle živnostenského zákona. I to mohlo být jedním z důvodů snahy organizací sdružujících instituce a jednotlivce působící v oblasti vzdělávání dospělých o definování kompetencí lektorů a nastavení pravidel pro získávání certifikátů prokazujících jejich způsobilost odvádět svou práci v určité stanovené kvalitě.

### **3.3 Požadavky na lektory dalšího vzdělávání**

Jak bylo již nastíněno v úvodu kapitoly 2, český právní řád nevyžaduje pro vykonávání lektorské činnosti splnění žádných zvláštních požadavků. Tato činnost spadá dle živnostenského zákona mezi volné živnosti, k jejichž provozování není vyžadováno prokazování odborné ani jiné způsobilosti, pouze splnění všeobecných podmínek, což je svéprávnost a bezúhonnost (Česká republika, 1991). Takto volně nastavené podmínky umožňují existenci stavu, za něhož kvalita lektorů (odborná i osobnostní) a kvalita jimi odváděné práce může být (i v případě stejných témat) diametrálně odlišná. Jejich posouzení je

tak ponecháno pouze na trhu (Langer, 2012, s. 4), kde z různých důvodů může být míra objektivit nízká (např. tlak na co nejnižší cenu na úkor kvality). Na tuto situaci zareagovaly různé subjekty zabývající se vzděláváním dospělých ve snaze stanovit požadavky a měřítka kvality vzdělávacích aktivit a vzdělavatelů. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR vydala Desatero kvalitního lektora a Desatero kvalitní vzdělávací instituce s cílem, aby se jimi začali řídit obecně všichni lektori i vzdělávací instituce. První z nich obsahuje principy etiky, požadavky na odbornost lektora (včetně lektorských dovedností), jeho osobnost (vstřícnost, empatie, trpělivost, autorita, kreativita,...), neustálé sebezdokonalování, znalost vzdělávacího procesu a různých didaktických metod, týmový přístup a profesionalitu. Druhé stanoví podobné principy pro činnost institucí (AIVD, 2016). Asi nejvýznamnější aktivitou vedoucí k nastavení jednotných požadavků na výkon profese lektora (tzv. kvalifikační standard) je projekt Národní soustavy kvalifikací, který vychází již z Bílé knihy a je obsažen i v dalších strategických dokumentech. Ani ten však není právně závazný a řídit se jím je dobrovolné. V ČR v současné době působí velké množství organizací i jednotlivců, kteří se zabývají vzděláváním dospělých a kteří poskytují kurzy pro lektory dalšího vzdělávání. Pravidla nastavená MŠMT v Národní soustavě kvalifikací pro realizaci zkoušky u kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání splňuje 88 subjektů – tzv. autorizovaných osob. Tyto subjekty jsou oprávněny MŠMT k vydávání zákonem stanoveného osvědčení. U nich by měla být záruka jednotného přístupu a srovnatelné kvality vzdělávání pro lektory (pokud jej poskytují).

Je třeba doplnit, že požadavky na kvalitu lektorů se zabýval i projekt Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), který probíhal v letech 2007–2008 pod názvem Kvalita v dalším profesním vzdělávání. Kladl si za cíl mimo jiné garanci kvality v dalším profesním vzdělávání či motivaci vzdělavatelů ke zvyšování kvality vzdělávacích aktivit. Jedním z jeho výstupů byl i návrh systému certifikace lektorů – konzultantů. Výstupy projektu však nemají obecně závaznou povahu (MPSV, 2018).

### **3.4 Kompetence vzdělavatelů dospělých dle studie Evropské komise**

Před vlastním náhledem na otázku kompetencí lektorů dalšího vzdělávání v odborné literatuře je zařazeno (z důvodu srovnání) pojednání o této problematice z pohledu Evropské unie, konkrétně studie zadané Evropskou komisí a které se týká vzdělavatelů dospělých obecně.

Profesní rozvoj a zvyšování kvality pracovníků ve vzdělávání dospělých je jedním z témat, kterým se orgány EU zabývají. V několika evropských zemích byly zavedeny kompetenčních

profily a normy pro pracovníky ve vzdělávání dospělých, ale rozsah jejich působnosti na institucionální a regionální úrovni se značně liší. Z tohoto důvodu se Evropská komise rozhodla financovat studii o klíčových kompetencích pro osoby působící ve vzdělávání dospělých, jejímž cílem bylo určit ty z nich, které mohou sloužit jako referenční rámec pro země EU a které mohou jednotlivé členské státy implementovat do svých předpisů (ne povinně, ale na základě principu dobrovolnosti). Studie dostala název „Key competences for adult learning professionals“ (Klíčové kompetence vzdělavatelů dospělých) a vypracovala ji holandská agentura pro výzkum a poradenství Panteia v rámci programu Research voor Beleid (zabývá se průzkumy pro veřejný sektor) ve spolupráci s univerzitami v Glasgow, Leidenu a Soluni. Její závěry byly zveřejněny v roce 2010 (Buiskool a kol., 2010, s. 3).

Podle studie Klíčové kompetence profesionálních vzdělavatelů dospělých jsou kompetence chápány jako kombinace znalostí, dovedností, schopností a postojů potřebné k provádění určité specifické činnosti a vedoucí k požadovaným výsledkům. Znalosti jsou skupinou faktů, pojmů, myšlenek, principů, teorií a postupů vztahující se k oblasti pracovní, praktického uplatnění i studia. Dovednosti jsou vnímány jako dispozice získané učením nebo tréninkem, které vedou k provádění určité činnosti skrze aplikaci získaných poznatků. Na schopnosti je nahlíženo jako na fyzické, mentální nebo emoční vlastnosti potřebné pro splnění určitého úkolu (Buiskool a kol., 2010, s. 10).

Studie Klíčové kompetence profesionálních vzdělavatelů dospělých rozeznává tři důležité roviny při vytváření kompetenčního profilu vzdělavatele. První se týká okruhu činností, které je schopen vykonávat. Druhá se vztahuje k rámci, ve kterém se daná osoba bude pohybovat a souvisí i s mírou odpovědnosti a autonomie při provádění aktivit. Třetí se vztahuje ke kompetencím potřebným pro vykonávání těchto činností. Rámec, výběr potřebných činností a výběr kompetence jsou základem pro vytvoření konkrétního kompetenčního profilu jakékoliv pracovní pozice.

Na úrovni okruhu činností bylo vymezeno těchto třináct oblastí:

- stanovení vzdělávacích potřeb;
- příprava kurzů;
- facilitace učení;
- monitorování a vyhodnocování;
- poradenství a vedení;
- program rozvoje;



- řízení financí;
- řízení lidských zdrojů;
- management;
- marketing a PR;
- administrativní podpora;
- ICT podpora;
- zastřešující aktivity (Buiskool a kol., 2010, s. 11).

Rámcem, v němž se vzdělání odehrává, determinuje obsah kompetencí a jejich váhu. Vliv na to mají různé faktory, jako cílové skupiny, složení týmů, vzdělávací programy, zaměření na profesní rozvoj i cíle organizace. Pro určení rámce je důležité najít odpovědi na otázky rozdělené do těchto čtyř oblastí:

- Učení/výuka: Kdo jsou studenti? Kdo jsou vzdělavatelé?
- Program: Je stanoven program vzdělávání? Kdo ho vyvinul?
- Organizační řízení: Jak je organizace strukturována? Jsou stanoveny vstupní požadavky na zaměstnance?
- Vedení/kontinuální profesní rozvoj: Jaké je poslání organizace? Je stanovena strategie profesního rozvoje zaměstnanců? (Buiskool a kol., 2010, s. 12)

Při stanovení klíčových kompetencí potřebných pro vykonávání daných činností je možné rozlišit dvě jejich skupiny, a to:

- I. Kompetence obecné – sem patří všechny kompetence, které jsou důležité pro vykonávání všech činností ve sféře vzdělávání dospělých a které by měl mít každý odborník bez ohledu na to, zda se zabývá výukou, řízením, poradenstvím nebo administrativní činností. Jsou členěny do sedmi skupin:
  - osobní kompetence v systematické reflexi vlastní praxe, učení a osobního rozvoje; celoživotní vzdělávání;
  - interpersonální kompetence v komunikaci a spolupráci mezi účastníky vzdělávání, ostatními kolegy a dalšími zainteresovanými subjekty, týmová spolupráce, networking;

- uvědomění si zodpovědnosti za nastavení institucionálního rámce, ve kterém vzdělávání probíhá na všech úrovních (instituce, odvětví, profese jako taková a společnost), zodpovědnost za další rozvoj vzdělávání dospělých;
- schopnost využívat vlastní odborné znalosti a dostupné zdroje pro výuku; být odborník;
- schopnost používat různé styly, metody a techniky učení včetně nových médií při práci s dospělými;
- schopnost motivovat a povzbuzovat učící se dospělé, podporovat je v jejich rozvoji, vést je k celoživotnímu učení;
- schopnost práce s dynamikou skupiny s ohledem na její různorodost, vzdělávací potřeby, předchozí zkušenosti a motivaci (Buiskool a kol., 2010, s. 12–13).

První tři skupiny kompetencí se vztahují k profesionalitě vzdělavatele dospělých, zbývající čtyři jsou zaměřeny na andragogické a didaktické schopnosti.

II. Kompetence zvláštní – nejsou vyžadovány pro všechny, kdo pracují v oblasti vzdělávání dospělých. Jsou vázány na konkrétní činnosti prováděné odborníky v procesu učení.

- schopnost analýzy vzdělávacích potřeb učících se (předchozí praxe, motivace, požadavky);
- schopnost navrhnout proces vzdělávání co do volby vhodného stylu učení, didaktických metod a obsahu;
- schopnost facilitace procesu učení, praktických i teoretických znalostí a stimulace vlastního rozvoje učících se;
- schopnost monitorovat, vyhodnocovat a zlepšovat proces učení (včetně evaluace);
- poradenství v oblasti kariéry a dalšího rozvoje;
- schopnost navrhovat a vyvíjet vlastní studijní programy (tamtéž).

Do uvedeného výčtu patří ještě šest kompetencí podpůrných, resp. nepřímo souvisejících s procesem učení, a to finanční zodpovědnost, řízení lidských zdrojů, řízení a vedení vzdělávací instituce a kvality služeb, kompetence v oblasti marketingu a PR, podpora v oblasti administrativy a facilitace v oblasti ICT (Buiskool a kol., 2010, s. 13).

Takto navržené schéma kompetencí vzdělavatelů dospělých se jeví jako komplexní a univerzální a je možné z něj vycházet při tvorbě kompetenčních profilů vzdělavatelů dospělých v různých rolích (viz subkapitola 2.1). Tento účel plnit může a je platným příspěvkem ke sjednocování požadavků na kompetence vzdělavatelů dospělých.

### **3.5 Kompetence vzdělavatelů dospělých a lektorů ve vybraných pramenech**

V příloze Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES) jsou kompetence vymezeny jako „kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi pak jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život“ (Evropský parlament a Rada, 2006).

Zákon č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* používá pro kompetenci pojem odborná způsobilost (jako synonymum). Ta vyjadřuje předpoklady k výkonu určitého souboru činností a představuje souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot umožňující pracovní uplatnění a osobní rozvoj jednotlivce (Česko, 2006, § 2). Shodně používá tento pojem i Národní soustava kvalifikací a Národní soustava povolání. Palán definuje kompetenci jako: „schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat přitom určité úrovně výkonnosti. Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností. Být kompetentní znamená vyrovnat se s kritickými, spletitými, nepřehlednými a nepředvídatelnými situacemi“ (Palán, 2002, s. 98–99).

Belz a Siegrist hovoří o kompetencích klíčových. Ty jsou důležité pro rozvoj osobnosti v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Zahrnují množství kompetencí, které jdou nad rámec jednotlivých odborností. Odrážejí schopnost jedince jednat přiměřeně k situaci. Základem je kompetence k jednání. Tu společně formují kompetence sociální (schopnost spolupráce, komunikativnost, schopnost čelit konfliktním situacím), kompetence ve vztahu k vlastní osobě (schopnost sebereflexe, sebeřízení, sebesposuzování, schopnost rozvíjet se) a kompetence v oblasti metod (uplatňování odborných znalostí, schopnost hledat řešení, posuzovat věci v souvislostech, schopnost kritického přezkoumávání, zvažování rizik a šancí). Jejich získávání je celoživotní proces rozvoje osobnosti jedince (Belz, Siegrist, 2001, s. 165–167).

Odborná literatura nabízí různé pohledy na problematiku lektorských kompetencí, které se nemusí zcela shodovat (v tom podstatném ale shoda panuje). Malach rozlišuje tyto lektorské kompetence: motivační, perceptivní, expresivní, komunikační, didaktické, konstruktivní, organizační, diagnostické a evaluační (Malach, 2003, s. 24). V případě lektorů dalšího vzdělávání dospělých lze dále hovořit o způsobilosti odborné, didaktické (andragogické), osobnostních předpokladech a komunikačních dovednostech. Toto pojetí koresponduje s výčtem lektorských kompetencí dle NSK.

Mužík uspořádal kompetence lektorů do čtyřstupňové pyramidy, aby tak zdůraznil jejich hierarchii. Na nejspodnějším stupni odbornost reflektovaná ve znalostech, dovednostech, zkušenostech a pracovních výsledcích lektora. Nad ní stojí osobnost lektora. Jsou tím míněny všechny její složky, zejména pak osobnostní rysy, temperament, charakter, motivace atd., v této souvislosti se objevuje i pojem kouzlo osobnosti či charisma. Jak vidno z tohoto výčtu, je osobnost tím faktorem, který bude nejhůře ovlivnitelný, protože je dán psychologickým vývojem jedince. Na předposledním stupni je výuková komunikace, která zahrnuje jednak souhrn složky verbální, nonverbální a paralingvistické a jednak dovednosti typu „rétoriky, asertivity, společenské etikety, profesní etiky či komunikace pomocí elektronických médií“ (Mužík, 2010, s. 231). Vrchol pyramidy tvoří schopnost naučit se učit druhé, kam patří zejména dovednosti andragogicko – didaktické a psychologické (např. metody a formy výuky, práce se skupinou a její dynamikou, apod.). Určitou slabinu vidí autor této práce právě v takto pojaté hierarchizaci kompetencí. V praxi se totiž lektor neobejde ani bez jedné z nich, aniž by tím utrpěla kvalita jeho výkonu. Může být zdatným odborníkem ve svém oboru, ale bez schopnosti své znalosti předat lze těžko hovořit dobrém lektorovi – stejně tak jako v případě charismatického komunikativního „šoumena“ se schopností podmanit si své posluchače, ale s nízkou odborností. Z řečeného lze vyvodit, že úroveň jednotlivých kompetencí je v podstatě stejná a za ideální stav je možné považovat rovnoměrné zastoupení všech.

Langer uvádí tři skupiny kompetencí lektora – a to odborné, metodické a osobnostní (Langer, 2016, s. 14). Ve srovnání s uvedeným v dřívějším textu Langer spolu s Dvořákovou k předchozím skupinám kompetencí přidávají ještě čtvrtou, a to komunikační kompetence (v pořadí odborné, metodické, komunikační, osobnostní). Jejich posloupnost ukazuje na míru možnosti jejich ovlivnitelnosti intencionálním vzděláváním – tedy do jaké míry je možné se je naučit (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5).

Všechny kompetence by v ideálním případě měly být v rovnováze, neboť nedostatky v jedné z nich nemohou být vyváženy excelentností v jiné. Kromě osobnostních je lze nabýt

přípravou lektora, která může být buď dlouhodobá, nebo krátkodobá. Do prvně jmenované spadá:

- formální vzdělávání (ve školách); takto jsou získávány především odborné kompetence (vzdělání v oboru);
- účast v kurzech (další vzdělávání);
- péče o psychickou a fyzickou kondici (asertivita, zvládání problémových situací, práce s hlasem apod.);
- sdružování v asociacích (možnost vzdělávacích aktivit, společných diskuzí, přístup k odborným publikacím a metodikám);
- další aktivity, např. publikační činnost, supervize, náslechy, apod. (Langer, 2016, s. 16–17).

Krátkodobá příprava pak zahrnuje činnosti potřebné k nachystání a realizaci konkrétní vzdělávací aktivity – tedy týkající se skupiny účastníků, obsahu vzdělávání a didaktické přípravy (tamtéž).

Autor práce v následujícím textu vychází z rozdělení kompetencí dle Langera, a to pro jeho srozumitelnost a přehlednost.

### **3.6 Odborné kompetence**

Odbornost u lektorů lze chápat dvojím způsobem. Jednak jako znalosti andragogické (didaktické), odbornost ve smyslu schopnosti realizovat, vést a vyhodnotit vzdělávací proces (v tomto významu jsou podrobněji rozebrány v následující subkapitole), a jednak jako vlastní znalost problematiky, která je předmětem vzdělávacích aktivit lektora (např. pojišťovnictví, legislativa, měkké dovednosti, aj.). Právě toho se týká tato subkapitola. Odborné kompetence se váží k oboru, kterým se konkrétní jedinec zabývá. Lze je nabýt prostřednictvím vzdělávání (všeobecného, odborného a dalšího profesního) a prostřednictvím praxe (vykonáváním konkrétní činnosti). Vyžadují „stálou a průběžnou aktualizaci“, neboť poznatky v oboru se neustále vyvíjí. Důležitý je také mezioborový přesah, tedy širší rámec a kontext daného oboru (Langer, 2016, s. 14–15).

Vysoká úroveň odbornosti však sama o sobě není ještě zárukou kvality. To platí hlavně v případech, kdy lektor nejedná s ohledem na specifika vzdělávání dospělých a nezná či

nedovede aplikovat andragogické zásady. Zcela nevhodné je „přizpůsobovat obsah kurzu možnostem a znalostem lektora“ (Palán, Langer, 2008, s. 122).

### **3.7 Metodické (andragogické, didaktické) kompetence**

Didaktiku ve vzdělávání dospělých lze chápat jako „teorii výuky dospělých“ (Mužík, 1998, s. 7). Do jejího rámce spadá problematika cílů, metod, didaktických prostředků, obsahů, forem, pomůcek a jejich efektivního využití ve vzdělávacím procesu, zabývá se rovněž organizací procesu výuky, koncepcí a vztahy mezi vzdělavateli a vzdělávanými (Palán, 2002, s. 47). Velmi podobné informace uvádí též Langer. Navíc doplňuje o spolupráci, motivaci a aktivizaci posluchačů, řešení problémů či konfliktních situací, komunikační a rétorické kompetence (Langer, 2016, s. 15).

Palán rovněž pracuje s pojmem androdidaktika, který zahrnuje oblasti jako obsah vzdělávání a jeho cíle, metody a formy vzdělávání dospělých (Palán, 2002, s. 19).

Díky používání zejména elektronických médií se stírají rozdíly mezi didaktickými prostředky a jejich využitím ve výuce (e-learning). Proces vzdělávání dospělých má silící „komunikační a facilitační charakter“ (Mužík, 2010, s. 41).

Metodické kompetence představují „multidisciplinární komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení plánovaných cílů vzdělávání“ (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5–6). Lze je dosáhnout pomocí formálního vzdělávání či samostudiem, nejdůležitější je ale jejich osvojování praxí. Pro jejich úspěšné zvládnutí jsou doporučeny odborné supervize (intenzivní zejména v začátcích), náslechy výuky a zpětná vazba od kolegů a účastníků vzdělávání (tamtéž).

Lektor by si měl osvojit tyto metodické kompetence:

- stanovení cílů vzdělávací akce;
- výběr vhodných forem a metod s ohledem na cíl vzdělávací akce a možnosti skupiny;
- používání vhodných didaktických pomůcek a techniky (s ohledem na výše uvedené);
- výběr a použití vhodných hodnotících nástrojů;
- stanovení struktury a tvorba plánu vzdělávací akce (obsah, počet lekcí, časový rozvrh);
- schopnost práce se skupinou (Palán, Langer, 2008, s. 121).

Z uvedeného je zřejmé, že získání metodických kompetencí vyžaduje kromě teoretické i praktické přípravy i určitou trpělivost a čas. S ohledem na měnící se společenské prostředí, nároky a potřeby vzdělávaných či pokrok v technologiích není proces osvojování těchto kompetencí nikdy uzavřený.

### **3.8 Osobnostní kompetence**

Z mnoha osobnostních charakteristik jsou pro kvalitní výkon lektorské profese důležité zejména některé z nich. Podle Beneše má být lektor komunikačně a rétoricky nadaným suverénním extravertem schopným navazovat kontakty, nemajícím problém přizpůsobovat se změnám (včetně změn rolí), schopným prosadit se, vést a motivovat druhé, být iniciativní, samostatný, inovativní, s dobrými organizačními schopnostmi, empatický, odolný proti stresu, sociálně citlivý, spolehlivý, realistický (a pragmatický), dodržující etické standardy, schopný sebereflexe, příjemného zevnějšku a s osobním kouzlem (Beneš, 2003, s. 198–199).

Barták od lektora očekává i určité morální vlastnosti (slušnost, čestnost, pochopení pro druhé), dále nezaujatost, objektivitu, trpělivost a schopnost připustit vlastní omyl, plynule se vyjadřovat, používat adekvátní a vhodnou terminologii (obecně dobré komunikační schopnosti) i umění vést studenty při výukové činnosti (Barták, 2008, s. 117–118).

Langer mezi osobnostními charakteristikami lektora uvádí zájem o potřeby studentů, empatii, trpělivost, toleranci, pozitivní myšlení, kreativitu, flexibilitu, důslednost, rozhodnost, smysl pro spravedlnost i pro humor (Langer, 2016, s. 15).

Dle Kříže je osobnost lektora odvozena od několika atributů, mezi něž řadí jeho funkci (ve smyslu odbornosti a praxe), autoritu, kvalifikaci a její zvyšování, a znalost charakteristiky posluchačů. Jeho autorita vychází z jednak z jeho odbornosti a vědomostí, ale i schopnosti je vysvětlit a předat dál (Kříž, 2011, s. 8).

Mužík uvádí jako důležitou součást osobnosti lektora jeho charisma (ve smyslu kouzlo osobnosti) a zároveň dodává, že se mu nelze naučit – buď ho lektor má, nebo ne (Mužík, 2010, s. 230).

Podle Plamínka by lektorovi neměly chybět vlastnosti lídra, konkrétně „myšlení v souvislostech, schopnost zjednodušovat, nutkání ovlivňovat, přiměřené sebevědomí, schopnost hospodařit se zdroji a důslednost“ (Langer, 2012, s. 4).

Pořadí skupin kompetencí dle Langer: odborné – metodické – osobnostní není zvoleno náhodou. Představíme-li si je graficky znázorněné jako trojúhelník, pak odborné kompetence představují jeho základnu, metodické střední a osobnostní jeho vrcholovou část. Právě toto pořadí vyjadřuje míru možnosti jejich ovlivnění učením – „nejsnazší“ je získání odbornosti v konkrétním oboru, ve středu stojí osvojení metodických kompetencí (laicky řečeno naučit se učit druhé) a pomyslnou špičku tvoří souhrn vlastností a rysů, z kterých je složena osobnost lektora a je obtížně možné (nebo prakticky nemožné) si je osvojit učením (typicky například charisma).

Ačkoliv pojetí kompetencí obsažené v podstatné části této kapitoly se v případě různých zdrojů a autorů může odlišovat, v jejich obsahu se většinou shodují. Určitá neshoda v hierarchii lektorských kompetencí panuje Mužíkem a Langerem, neboť první z nich staví na vrchol kompetence metodické, kdežto druhý kompetence osobnostní. Autor práce se přiklání k Langerovi, a to z důvodu, že pokládá za lépe proveditelné osvojení si kompetencí metodických než změnu osobnostních charakteristik v případě kompetencí osobnostních. Kompetence, které uvádí Malach, se dají zařadit pod některou ze tří kategorií (odborné, metodické, osobnostní), ačkoliv on sám podobné dělení nepoužívá. Nejkomplexnější pojetí představuje studie zadaná Evropskou komisí, která je – co do kategorizace a rozpracování jednotlivých kompetencí velmi detailní a která jistě může být východiskem pro tvorbu kompetenčních profilů vzdělavatelů dospělých.



## 4 Kvalifikace lektora dalšího vzdělávání dospělých

V předchozím textu bylo uvedeno, že orgány státu jsou – co se týče kvality dalšího vzdělávání a lektorů – poměrně pasivní a nijak zásadně se v něm neangažují. Neplatí to však bez výjimky. Tato kapitola se věnuje mimo jiné tomu, jakým způsobem tuto problematiku ovlivnily aktivity Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí ve spojení s dalšími subjekty.

Objevuje se zde pojem kvalifikace. Palán ji definuje jako odbornou profesní přípravu. Jde o „soustavu schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností) potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti k výkonu určité činnosti“ (Palán, 2002, s. 107). Rozlišuje kvalifikaci subjektivní a objektivní. První z nich představuje soubor schopností, dovedností, návyků, vlastností, zkušeností, postojů jedince s možností jejich využití pro vykonávání určité činnosti (tamtéž). Druhá z nich představuje požadavky na pracovníka, které vyplývají z náročnosti, tempa, charakteru a odbornosti práce (Palán, 2002, s. 107–108). Kvalifikace je tedy pojem nadřazený pojmu kompetence, neboť z definice vyplývá, že kvalifikace se může skládat z více kompetencí (např. pro kvalifikaci lektora je nutné osvojit si celou řadu kompetencí, jak vyplynulo z předchozího textu). V této práci je pojem kvalifikace používán ve smyslu oficiálně potvrzené profesní způsobilosti.

### 4.1 Certifikáty pro lektory dalšího vzdělávání

Osvojení lektorských kompetencí a splnění předpokladů pro výkon činnosti lektora dalšího vzdělávání je možné doložit příslušným certifikátem (osvědčením), který je možné získat v současnosti od různých subjektů – ovšem za jednotně nastavených podmínek.

V první řadě je to možnost získat certifikát v rámci absolvování akreditovaného rekvalifikačního programu Lektor dalšího vzdělávání (75-001-T) u subjektu s akreditací od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V programu jsou přesně stanoveny požadavky na jeho cíle, materiální a technické zabezpečení, formu a organizaci výuky, vedení dokumentace, metodiku, hodnocení a také na závěrečnou zkoušku. Ta se provádí dle zákona č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* a dokladem o úspěšném složení je Osvědčení o získání profesní kvalifikace. Tuto možnost pro kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání nabízí v současnosti v České republice 88 subjektů, tzv. autorizovaných

osob, jejichž seznam je volně přístupný na webových stránkách NSK. Podmínky úspěšného složení kvalifikační zkoušky jsou zakotveny v Národní soustavě kvalifikací (NÚV, Trexima, 2006–2014).

Mezinárodní certifikát lektora je možné získat u International Education Society. Tato společnost se specializuje (mimo jiné) na certifikaci vzdělávacích subjektů (střední a vysoké školy) a institucí celoživotního vzdělávání. Vystavuje také mezinárodní certifikáty pedagogům a lektorům (IES, 2016). Podmínkou jeho získání je dodání podkladů stanovených IES a minimální počet 400 odučených hodin (je rovněž nutné doložit), není nutné skládat žádnou zkoušku. Certifikát dokládá vzdělání a praxi lektora a je udělován bez omezení časové platnosti (IES, 2016). Protože informace zveřejněné na webových stránkách nejsou příliš obsáhlé, byla na další dotázána přímo výkonná ředitelka společnosti Z. Zlámalová (Executive Director). Dle jejího vyjádření je certifikát lektora spíše doplňkovou službou, kterou si vyžádali sami klienti. V něm je popisována praxe lektora a jeho dosavadní zkušenosti. Zájemci o získání certifikátu dokládají nejvyšší ukončené vzdělání, pracovní smlouvy, popř. jiné doklady o odučených hodinách – přehled pedagogické praxe, publikační činnost a sebevzdělávací aktivity. Sumarizace těchto údajů se potom objeví na certifikátu lektora včetně uvedení hlavní výukové specializace (může být uvedeno i více oborů). Certifikát byl dosud vydán zejména českým a slovenským lektorům, ale také do Ruska, Litvy, Lotyšska a Singapuru. Společnost IES nemá k dispozici informace o jeho uplatňování, protože je aktivně nezjišťuje (Zlámalová, 2018).

Certifikace lektorů dalšího vzdělávání se tedy po zavedení kvalifikačního standardu 75-001-T v roce 2013 ustálila a sjednotila. Z informací obsažených na internetu (viz kapitola 5) vyplývá, že subjekty zabývající se poskytováním vzdělávacích aktivit a zkoušek pro lektory se v drtivé většině řídí podmínkami v něm obsaženými. Mezinárodní certifikáty v České republice vystavuje pouze International Education Society – opět podle jednotných pravidel. Pokud by byla zavedena povinnost absolvování zkoušky dle kvalifikačního standardu pro osoby působící coby lektori, byl by problém kvality lektorů v podstatě vyřešen.

## **4.2 Národní soustava kvalifikací**

Národní soustava kvalifikací (NSK) je ustanovena zákonem č.179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* ve znění pozdějších předpisů. Smyslem zákona je

umožnit uznávání skutečných znalostí, dovedností a kompetencí coby kvalifikace pro výkon konkrétní profese bez ohledu na způsob jejich získání. V zákoně je stanoveno, co NSK obsahuje, kdo a jakým způsobem má popisovat a schvalovat jednotlivé kvalifikace a jaká jsou pravidla ověřování a uznávání kvalifikací. Kvalifikace jsou rozděleny do dvou skupin – úplné profesní kvalifikace (odborná způsobilost vykonávat řádně určité povolání) a profesní kvalifikace (způsobilost vykonávat určitou pracovní činnost nebo soubor činností). Zákon definuje též kvalifikační a hodnotící standardy (Česko, 2006, § 6–8). Implementace zákona je ošetřena prováděcí vyhláškou MŠMT č.208/2007 Sb., *o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání*, která mj. stanoví, jaké údaje se uvádějí v NSK, jaké jsou podmínky a lhůty pro zařazování údajů, formy a náležitosti zkoušky a náležitosti a forma certifikátu.

Národní soustavu kvalifikací uvádí již Strategie celoživotního učení ČR (2007) jako v té době již připravovaný projekt. V současné podobě je výsledkem dvou navazujících projektů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (NSK1, NSK2). Na jejich základě vznikl „veřejně přístupný, oborově a hierarchicky strukturovaný registr profesních kvalifikací uznávaných na pracovním trhu v ČR“ (NÚV, Trexima, 2006–2014). Jeho smyslem je jednak informovat zájemce o obsahu jednotlivých profesních kvalifikací, umožňovat získávání osvědčení o profesní kvalifikaci, stanovovat kvalifikační a hodnotící standardy a být tak systémovým nástrojem hodnocení kvality. V rámci NSK existuje osm kvalifikačních úrovní, které korespondují se stupni vzdělání podle školského zákona (1 – základní vzdělání, 2 – střední vzdělání s výučním listem, atd.). Obory kvalifikace jsou členěny do skupin, kterých je 26 a celkově obsahují 1160 profesních kvalifikací (stav k 22. 8. 2017). Veškeré informace jsou dostupné na webovém portále [www.narodnikvalifikace.cz](http://www.narodnikvalifikace.cz).

U jednotlivých kvalifikací lze v hlavičce nalézt tyto základní informace: unikátní kód kvalifikace, autorizující orgán, skupina oborů, platnost standardu, kvalifikační úroveň. Další záložky obsahují kvalifikační standard, hodnotící standard, autorizované osoby (včetně termínů zkoušek) a další informace.

Nejdůležitější informace pro tuto práci jsou obsaženy v záložkách Kvalifikační standard a Hodnotící standard. „Kvalifikační standard stanoví, co má uchazeč o zkoušku znát a umět, tj. jaké má mít znalosti a dovednosti“ (NÚV, Trexima, 2006–2014). Zájemce má náhled na seznam odborných způsobilostí (kompetencí) a jejich kvalifikační úrovní, kritéria hodnocení i způsoby jejich ověření. Počet odborných způsobilostí je pro jednotlivé kvalifikace různý. Záložka Hodnotící standard obsahuje informace o kritériích a způsobech hodnocení,

pokynech k realizaci zkoušky, výsledném hodnocení, počtu zkoušejících, požadavcích na odbornou způsobilost autorizované osoby, materiálních a technických předpokladech pro provedení zkoušky, době přípravy na zkoušku, době pro vykonávání zkoušky a kdo se podílel na tvorbě standardu. Získání příslušné kvalifikace je dokladováno certifikátem o úspěšném vykonání zkoušky z profesní kvalifikace, který je evidován v NSK a má status veřejné listiny – není však totožný s výučním listem či podobným typem dokladu (používaným institucemi formálního vzdělávání). NSK tak umožňuje lidem s příslušnou praxí získat certifikát ke konkrétní profesi, aniž by záleželo na tom, jakým způsobem svoje znalosti nabyli (NÚV, Trexima, 2006–2014).

„Návrhy kvalifikačních a hodnoticích standardů profesních kvalifikací vznikají v pracovních skupinách složených z expertů v daném odvětví. Ve standardu se také stanovuje kvalifikační úroveň jednotlivých kompetencí i profesní kvalifikace jako celku. Výchozím zdrojem dat je Národní soustava povolání, metodickou podporu poskytuje odborný pracovník NÚV, který současně zajišťuje, aby standardy byly v souladu s metodikou NSK. Vytvořené návrhy standardů profesních kvalifikací jsou předloženy sektorové radě (tvořené zástupci zaměstnavatelů) nebo Koordinační radě, která s nimi vysloví souhlas nebo je vrátí k dopracování. Finální návrhy jsou ještě konzultovány s dalšími odborníky pro danou oblast, aby byla zajištěna jejich kvalita a transparentnost“. Doplnění profesních kvalifikací do NSK probíhá postupně (NÚV, Trexima, 2006–2014).

Proces schvalování standardů probíhá podle zákona č.179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*. Tento proces „začíná souhlasným stanoviskem sektorové rady, případně jiné reprezentace zaměstnavatelů k návrhu standardů. Doporučené návrhy přebírá Národní ústav pro vzdělávání, který standardy posuzuje z metodického hlediska, zajistí další přípravu pro schvalování profesní kvalifikace a poté předkládá standard do schvalovacího procesu na autorizující orgán (věcně příslušné ministerstvo). V procesu je zapojeno i Ministerstvo práce a sociálních věcí a schvalovací proces zakončuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Následně jsou standardy předkládány na MŠMT a po schválení poradou vedení MŠMT jsou standardy profesních kvalifikací zveřejněny v informačním systému NSK“ (NÚV, Trexima, 2006 – 2014).

### 4.3 Národní soustava povolání

Vedle NSK existuje ještě Národní soustava povolání (dále NSP). Je otevřeným a všem dostupným katalogem (registrem) povolání vyskytujících se na území ČR, který spravuje Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV). Slouží jako nástroj pro zvýšení mobility pracovní síly na základě potřeb trhu práce, které identifikují zaměstnavatelé a odborníci z trhu práce.

Její tvorbu a aktualizaci upravuje zákon č. 435/2004 Sb., *o zaměstnanosti*, konkrétně § 6 odst. 1. písm. f), který říká, že: „Ministerstvo (MPSV) usměrňuje a kontroluje výkon státní správy a dodržování zákonnosti při zabezpečování státní politiky zaměstnanosti. Přitom zabezpečuje tvorbu a v souladu s vývojem trhu práce aktualizaci Národní soustavy povolání a zveřejňuje ji v elektronické podobě způsobem umožňujícím dálkový přístup. Na její tvorbě a aktualizaci spolupracuje se správními úřady a územními samosprávnými celky a bere v úvahu návrhy osob působících na trhu práce. Národní soustava povolání obsahuje:

1. název a číselné označení povolání vyjádřené kódem;
2. stručný popis povolání;
3. pracovní činnosti v povolání;
4. předpoklady pro výkon povolání, zejména kvalifikační, odborné a zdravotní;
5. další údaje související s povoláním“ (Česko, 2004, § 6).

Jejím účelem je (krom jiného) poskytovat informace o požadavcích na výkon jednotlivých povolání zaměstnavatelům, vzdělavatelům, uchazečům o zaměstnání a Úřadu práce České republiky, zajišťovat trvalý proces přibližování obsahu a struktury odborného vzdělávání požadavkům světa práce, (např. definice uplatnění absolventů počátečního vzdělávání), být východiskem a zdrojem informací pro tvorbu Národní soustavy kvalifikací, definovat kvalifikační způsobilost pro výkon povolání včetně zákonných podmínek. Při tvorbě NSP se vychází z aktuálních požadavků trhu práce vznesenými zástupci zaměstnavatelů a odborníků z jednotlivých odvětví a dále ze zákonných norem a předpisů (MPSV, 2017).

Součástí webových stránek projektu je i Centrální databáze kompetencí (CDK – uváděna též pod odkazem Katalog kompetencí). Jde o veřejně přístupný autonomní systém pro správu kompetencí, kterých obsahuje více než 27 000. Vztah s NSK je takový, že Národní soustava kvalifikací vychází při popisu a definování kompetencí z údajů obsažených v Národní

soustavě povolání s tím, že oba systémy jsou spolu úzce propojeny (aktualizace změn v jedno z nich se projeví i ve druhém) a jsou tak schopny pružně reagovat na změny vyplývající z procesů NSK a NSP. CDK také udržuje hierarchickou strukturu uspořádání kompetencí a jejich klasifikace. Data a nástroje v ní obsažené jsou průběžně revidovány a aktualizovány v závislosti na úpravách povolání a kvalifikací (změny, rušení a doplňování kompetencí apod.). Velmi důležité je též uvádění kompetenčních modelů do souladu s trendy Evropské unie a zajišťování návaznosti na evropské programy a doporučení (MPSV, 2017).

Kompetence jsou v NSP vnímány jako prostředek k popsání požadavků na pracovníka. Podle definice zde uvedené „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností a postojů umožňující pracovní uplatnění a osobní rozvoj jednotlivce. Vyjadřují předpoklady k výkonu určitého souboru činností“ (MPSV, 2017). Uvedeny jsou rovněž jejich tři klíčové vlastnosti, a to:

- sledovatelnost;
- měřitelnost/zhodnotitelnost;
- trénovatelnost / přístupnost změně a rozvoji (tamtéž).

Kompetenční model dle NSP obsahuje tři skupiny kompetencí:

- měkké kompetence (závislé na komplexních schopnostech jedince, uplatnitelné v různých oborech, přenositelné);
- odborné znalosti a dovednosti (soubor odborných požadavků na výkon určité profese, teoretické i praktické povahy);
- obecné dovednosti, tj. požadavky na výkon profese, které s ní nemusí nutně souviset, použitelné napříč různými obory (tamtéž).

První dvě skupiny kompetencí jsou pro svoji nezávislost na konkrétním oboru a přenositelnost společné pro kompetenční modely u všech povolání. Co je rozdílné je stupeň jejich klasifikace (teoreticky může být pro každé povolání jiný, v praxi se některé z nich budou úplně nebo alespoň částečně shodovat). V první skupině (měkké kompetence) to jsou:

- efektivní komunikace;
- kooperace (spolupráce);
- kreativita;
- flexibilita;
- uspokojování zákaznických potřeb;

- výkonnost;
- samostatnost;
- řešení problémů;
- plánování a organizování práce;
- celoživotní učení;
- aktivní přístup;
- zvládání zátěže;
- objevování a orientace v informacích;
- vedení lidí (leadership);
- ovlivňování ostatních (MPSV, 2017).

Ve druhé skupině (obecné dovednosti) jsou to:

- počítačová způsobilost;
- způsobilost k řízení osobního automobilu;
- numerická způsobilost;
- ekonomické povědomí;
- právní povědomí;
- jazyková způsobilost v češtině;
- jazyková způsobilost v angličtině;
- jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce (tamtéž).

Národní soustava povolání se věnuje profesi lektora dalšího vzdělávání detailněji a obsahuje více informací než NSK. To ostatně vyplývá z jejich funkcí, protože tyto projekty se vzájemně nesuplují, ale doplňují a odkazují na sebe. NSP plní funkci veřejně dostupného registru povolání na trhu práce v ČR (MPSV, 2017). Je dobrým zdrojem informací pro získání celkového přehledu o jednotlivých povolání v ní obsažených, ze kterého může čerpat kdokoliv, například personalisté, zaměstnavatelé, uchazeči o zaměstnání, studenti a žáci. Její velkou výhodou je také průběžná aktualizace.

#### **4.4 Kompetence lektora dalšího vzdělávání dle NSK a NSP**

Na rozdíl od NSK, která se zabývá pouze odbornými způsobilostmi (kompetencemi) obsaženými v kvalifikačním standardu, nabízí NSP komplexnější popis profese. Je v ní možné

najít popis pracovní činnosti lektora dalšího vzdělávání a dále pak i výčet měkkých kompetencí, obecných dovedností, odborných znalostí a dovedností potřebných pro výkon tohoto povolání. Z hlediska terminologie je mezi oběma systémy patrný určitý nesoulad, neboť NSP používá pojem odborné dovednosti pro shodně specifikované činnosti, které NSK nazývá termínem odborné způsobilosti. Pohled na profesi lektora je v NSP mnohem komplexnější než v NSK, což je dáno zejména jejich odlišným účelem.

Národní soustava kvalifikací vymezuje odborné způsobilosti (kompetence) pro každou kvalifikaci v části nazvané kvalifikační standard. Ta obsahuje jejich seznam, který je pro každou kvalifikaci jiný (co do obsahu a počtu) a odpovídá požadavkům na ni kladeným. U každé jednotlivé odborné způsobilosti jsou zároveň rozpracována kritéria jejího hodnocení (většinou je jich několik) a je stanoven i způsob jejich ověření (písemné, ústní, praktické). Celý systém je navržen tak, aby prověřil úroveň příslušných kompetencí a vedl k získání příslušné kvalifikace. Uchazeči o její získání i hodnotitelé (autorizované osoby) zde najdou všechny potřebné informace.

V případě kvalifikace „Lektor dalšího vzdělávání“ standard obsahuje sedm odborných způsobilostí, a to:

- „sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí;
- rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky;
- zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu;
- prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek;
- příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou;
- zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu;
- hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí“ (NÚV, Trexima, 2006 - 2014).

Z tohoto seznamu kompetencí je patrné, že se v podstatě nijak nevěnuje osobnosti lektora ani jeho dosaženému vzdělání (zejména dosažený stupeň formálního vzdělání) a zaměřuje se výlučně na odbornou stránku činnosti lektora. Je sestaven tak, aby odrazil průběh vzdělávacího procesu – ve fázi přípravy zjišťování potřeb účastníků vzdělávání, identifikaci



cílů vzdělávání a jejich srozumitelnou prezentaci, navržení obsahu učebního plánu, vypracování scénáře, navržení forem a metod vzdělávacích aktivit (s ohledem na scénář, vzdělávací cíle a kompetence účastníků) včetně volby vhodných didaktických pomůcek, informačních zdrojů, materiálního a technického zabezpečení. Následuje fáze realizace aktivity, tj. prezentace vlastního obsahu, kam spadá i ověření dovednosti ovládnutí didaktických pomůcek a techniky (např. dataprojektor), interaktivní přístup, úroveň verbální a neverbální komunikace a schopnost zaujmout i zvládnout nepříjemné situace (např. negativní chování účastníků), volba vhodných modelových situací, řízení diskuzí, srozumitelnost a jednoznačnost zadávání úkolů. Poslední fáze se týká vyhodnocení úspěšnosti vzdělávacích aktivit a dosažení stanovených cílů, tj. formulace kritérií, volba evaluačního nástroje a podávání zpětné vazby.

Národní soustava povolání (NSP) charakterizuje lektora takto: „Lektor dalšího vzdělávání řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání“ (MPSV, 2017). Takto pojatá charakteristika je určitě širší než by odpovídalo např. Palánovu vymezení role lektora (viz subkapitola 2.1 této práce) a ukazuje, že NSP vnímá pojem lektor nikoliv pouze jako jednu z rolí vzdělavatelů dospělých, ale jako termín zastřešující rolí více (tj. jako ekvivalent pojmu vzdělavatel dospělých). Tomuto pojetí odpovídá i popis pracovní činnosti lektora, který je další součástí informačního portfolia na webu NSP. Jako doporučený kvalifikační požadavek je stanoven magisterský studijní program v oboru pedagogika, přípustný je ale v podstatě magisterský program v jakémkoliv oboru a také kvalifikace podle NSK (provázanost NSP a NSK). Lektorské kompetence jsou rozděleny do čtyř skupin – měkké kompetence, obecné dovednosti, odborné znalosti a odborné dovednosti. Jejich popis je detailní a přesně definovaný. Každé skupině je zároveň přiřazena tři až osmibodová škála (zvláště pro každou jednotlivou kompetenci), která stanoví úroveň potřebnou pro její dosažení (není nutné dosáhnout vždy maximálního počtu bodů). Protože první dvě skupiny jsou totožné pro všechna povolání a jsou již popsány výše, jsou zde uvedeny pouze zbylé dvě specifické pro lektory dalšího vzdělávání (MPSV, 2017).

### **Odborné znalosti:**

- „andragogika;
- didaktika a didaktická technika;
- psychologie pro vzdělávání dospělých;
- hodnocení, testování a měření ve vzdělávání;

- metody a postupy lektorství v odborných kurzech;
- výuka odborných disciplín“ (MPSV, 2017).

Zde jsou požadovány teoretické znalosti z uvedených oblastí, klasifikační škála je osmibodová a u všech kompetencí by mělo být dosaženo nejméně sedmi bodů. Na tuto oblast kompetencí je tedy kladen velký důraz.

### **Odborné (praktické) dovednosti:**

- „sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí;
- rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky;
- zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu;
- prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek;
- příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou;
- zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu;
- hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí“ (MPSV, 2017).

Rozsah klasifikační škály a hodnocení je stejné jako u předchozí skupiny kompetencí. I zde je jasně patrný důraz na jejich osvojení a zvládnutí. Tato skupina kompetencí je identická s kompetencemi obsaženými v kvalifikačním a hodnotícím standardu pro kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání dle NSK. Ta se (na rozdíl od NSP) ostatními zde uvedenými skupinami kompetencí prakticky nezabývá a při zkoušce, jejímž účelem je získání příslušné kvalifikace, ověřuje pouze odborné způsobilosti, respektive metodické kompetence (dle odborné literatury).

Při srovnání s informacemi uvedenými v souvislosti s kompetencemi v kapitole 3 je patrná podobnost kompetenčního modelu dle NSP (respektive NSK) s modelem navrženým studií Evropské komise. Připomíná ji jednak hloubka úrovně jednotlivých kompetencí i podobné

členění. Studie EU uvádí ovšem pouze dvě skupiny kompetencí vzdělavatelů (obecné a zvláštní) na rozdíl od NSP, kde jsou skupiny tři (měkké, obecné a odborné). I z odborné literatury převzaté členění na odborné, metodické a osobnostní kompetence je s uvedenými dvěma modely pouze v částečné shodě. Je to názorná ukázka tří různých pohledů na tutéž problematiku, z nichž každý má svou relevanci a žádný není možné označit za jediný správný. Nejsilnější postavení mezi nimi má model navržený NSP, neboť zatímco druhé dva představují „jen“ teoretické řešení či doporučení, tento je prostřednictvím zákona inkorporován do českého právního řádu. Je třeba dodat, že přes rozdíly v členění kompetencí u všech tří modelů je jejich obsah (minimálně v tom podstatném) prakticky totožný. V obsahu toho, jaké kompetence by si měl lektor osvojit, panuje mezi nimi v zásadě shoda. Věci samé by nepochybně prospělo, kdyby v budoucnu došlo v otázce dělení kompetencí k souladu.

## **5 Empirické šetření – analýza nabídky vzdělávacích aktivit**

Předchozí kapitoly této práce ukázaly, co všechno by si měl osvojit lektor, aby mohl odvádět kvalifikovanou a kvalitní práci. Autor si kladl otázku, jak tuto problematiku vnímají ti, jichž se přímo dotýká – a to jsou jednak sami vzdělavatelé a jednak ti, kteří vzdělavatelům dosažení příslušné kvalifikace umožňují. Jinými slovy – jak se v praxi odráží to, co je dobře popsáno v rovině teoretické a jaké jsou případné rozdíly. Tato úvaha byla podnětem k uskutečnění šetření, a to jak mezi autorizovanými osobami pro kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání (dle NSK), tak i jedinci, kteří se vzděláváním dospělých sami profesně zabývají. Informace k šetření a jeho výsledky jsou obsaženy v této kapitole.

### **5.1 Cíle šetření**

Předchozí kapitoly této práce se z velké části zabývají požadavky kladenými na lektory dalšího vzdělávání Národní soustavou kvalifikací (respektive Národní soustavou povolání). K jejich splnění je třeba osvojit si konkrétní kompetence, což u řady z nich není možné bez předchozí teoretické i praktické přípravy. Jednou z možných cest je absolvování přípravných kurzů.

Cílem šetření byla analýza nabídky vzdělávacích aktivit pro lektory dalšího vzdělávání v návaznosti na Národní soustavu kvalifikací.

Za tímto účelem byly formulovány tyto výzkumné otázky:

1. Jak (pokud ano) se požadavky na lektory dalšího vzdělávání stanovené kvalifikačním standardem NSK promítají do vzdělávacích aktivit pro ně určených?
2. Jaká byla motivace právnických a fyzických osob stát se autorizovanými osobami?
3. Jaký je zájem a výsledky uchazečů o kurzy a složení zkoušky?
4. Jak vnímají vzdělavatelé dospělých vzdělávací aktivity pro ně určené co do jejich šíře, kvality a dostupnosti?

### **5.2 Zdroje dat**

Pro účely této práce byla použita metoda sběru dat dostupných na internetu týkajících se vzdělávacích aktivit pro lektory dalšího vzdělávání a dále metoda dotazníkového šetření, pro

kteře byly vytvořeny dva dotazníky, z nichž každý byl adresován jiné cílové skupině – autorizovaným osobám a vzdělavatelům dospělých (bližší popis v subkapitole 5.3 Výběr respondentů).

- sběr dat na internetu – autor práce zadával postupně do vyhledávače tato klíčová slova: lektor dalšího vzdělávání, vzdělávání lektorů, lektor, kurzy pro lektory a sledoval, zda nabídka vzdělávacích aktivit koresponduje s kvalifikačním standardem dle NSK;
- první dotazník (určený autorizovaným osobám) – obsahoval dvanáct otázek, kterými byly zjišťovány informace o tom, v kterém regionu ten který subjekt působí, jak dlouho se zabývá vzděláváním dospělých, kolik má zaměstnanců a spolupracovníků a dále pak informace týkající se zapojení do projektu NSK, počtu uchazečů o složení zkoušky a získání kvalifikace (Příloha A);
- druhý dotazník (určený vzdělavatelům dospělých) – obsahoval dvacet otázek zaměřených na získání informací o jejich vzdělání, věku i délku působení v oboru, zhodnocení nabídky vzdělávacích aktivit co do kvality a dostupnosti a zjištění míry informovanosti subjektů o projektu NSK (Příloha B).

U obou dotazníků platí, že některé odpovědi bylo nutné vybrat z předem definované sady, u jiných byla respondentům dána možnost vyjádření vlastních názorů, několik otázek kombinovalo oba dva přístupy. Data byla shromažďována v období od října 2017 do dubna 2018.

### **5.3 Výběr respondentů dotazníkového šetření**

Vzhledem k velkému množství institucí i jednotlivců nabízejících v České republice vzdělávací aktivity zaměřené na lektory dalšího vzdělávání byl jako výchozí soubor zvolen seznam autorizovaných osob pro kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání na webu NSK. Autorizovanou osobou se může stát právnická nebo fyzická osoba za splnění podmínek stanovených zákonem č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* ve znění pozdějších předpisů a požadavků na odbornou způsobilost vymezených v hodnotícím standardu u konkrétní profesní kvalifikace. Ty zahrnují zejména odpovídající vzdělání a praxi,

schopnost zajistit celý proces udělení kvalifikace po stránce materiální, technické a organizační, a to včetně jeho vyhodnocení a vydání osvědčení. O udělení autorizace rozhoduje autorizující orgán, kterým je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Následně byly u jednotlivých položek seznamu (celkem 88 právnických a fyzických osob) vyhledávány kontaktní informace za účelem zaslání dotazníku (v elektronické formě). Ty byly zaslány ve dvou vlnách v posledních měsících roku 2017 na celkem 63 e-mailových kontaktních adres (u zbývajících autorizovaných osob se adresu nepodařilo dohledat). Zpět se vrátilo 18 vyplněných dotazníků, což představuje 28,6 % (necelá třetina respondentů na dotazník reagovala).

Druhou skupinou respondentů byli vzdělavatelé dospělých. Zde se naopak jednalo o náhodně vybranou množinu jedinců, kterým byl společný pouze ten znak, že se profesně zabývají vzděláváním dospělých. Dotazník byl mezi ně distribuován tak, aby se pokud možno jednalo o subjekty z různých oblastí vzdělávání dospělých a bylo tak pokryto co nejširší spektrum. Autor práce zde využil svých kontaktů z doby, kdy sám jako vzdělavatel dospělých působil. Osoby, které se distribuce účastnily, neměly ve svém konání žádná omezení s výjimkou podmínky působení respondentů v požadované oblasti. Díky tomu byl shromážděn relativně pestrý vzorek odpovědí a názorů. Vzhledem ke způsobu šíření dotazníku mezi respondenty není možné vyhodnotit jeho návratnost jako u předchozí skupiny, neboť nelze přesně vyčíslit, ke kolika osobám se dostal. Vyplněné dotazníky se vrátily od 27 respondentů. Konečný soubor zahrnující dva podsoubory obsahoval 45 respondentů, přičemž první soubor byl zastoupen 18 a druhý 27 respondenty.

#### **5.4 Výsledky šetření na internetu**

Autor použil dva nejznámější internetové vyhledávače Seznam a Google. Do obou byla postupně zadávána tato klíčová slova: lektor, lektor dalšího vzdělávání, vzdělávání lektorů, kurzy pro lektory. Z výsledků vyhledávání byly poté blíže zkoumány ty, které odkazovaly na nabídku kurzů pro lektory dalšího vzdělávání. U nich bylo zjišťováno, zda se řídí pravidly stanovenými kvalifikačním standardem NSK. S ohledem na jejich množství nebylo možné zpracovat všechny výsledky (jenom v případě vyhledávače Google a klíčového slova lektor dalšího vzdělávání se jednalo o 364 000 odkazů), proto bylo nutné pracovat pouze s omezeným množstvím. Pokusně bylo toto omezení při průměrném počtu dvanácti odkazů na jednu stránku stanoveno na 5 stránek vyhledávání (tedy cca 60 odkazů). Toto množství se

ukázalo jako dostatečné, protože z něj byla jasně patrná důležitá skutečnost týkající se kvality vzdělávání. Většina nabídek kurzů pro lektory obsahovala sdělení, že jsou akreditovány MŠMT a jsou vhodné pro přípravu k získání profesní kvalifikace podle požadavků NSK. Výsledek ukazuje na jasný trend poskytovat vzdělání pro lektory podle jednotných podmínek stanovených NSK na základě akreditace udělené MŠMT. Takové kurzy je možné najít v nabídce poskytovatelů vzdělávání napříč celou ČR, takže případný uchazeč o ně není limitován ani regionálně.

Toto šetření mělo za cíl ověřit, zda a jak se požadavky na lektory dalšího vzdělávání stanovené kvalifikačním standardem NSK promítají do vzdělávacích aktivit, které jsou pro ně určeny. Průzkum ukázal, že ačkoliv platná legislativa nestanoví subjektům poskytujícím vzdělávací aktivity povinnost řídit se požadavky stanovenými standardy NSK (nejde-li o rekvalifikace), přesto se jimi tyto subjekty dobrovolně řídí a ve svých nabídkách vzdělávání tuto skutečnost zdůrazňují. Důvodem je zejména zlepšení jejich postavení na trhu, jak ukazují výsledky dotazníkového šetření mezi autorizovanými osobami (subkapitola 5.5).

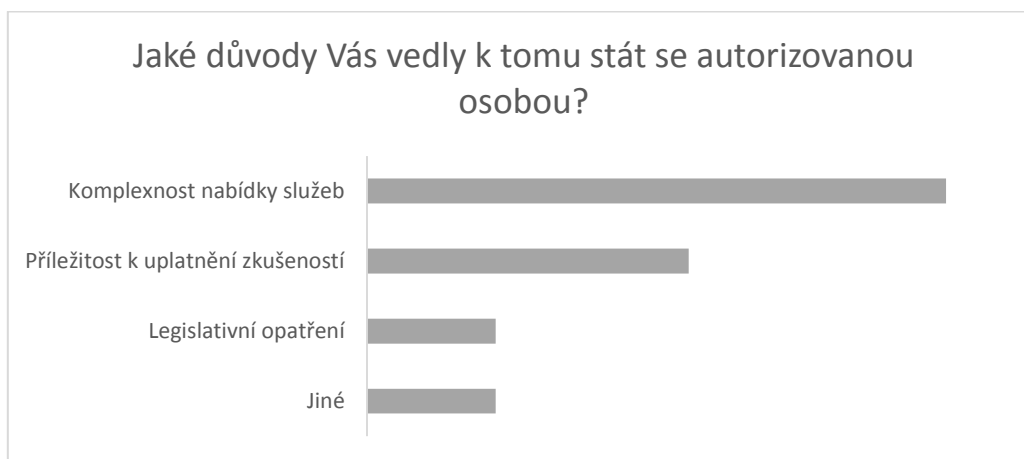
## **5.5 Výsledky šetření mezi autorizovanými osobami**

Nejvíce reakcí na dotazník přišlo od společností, které mají 10 a méně kmenových zaměstnanců – těch bylo 72 %. Většina z nich působí v oblasti vzdělávání dospělých více než 10 let (58 %) anebo 5 až 10 let (32 %). Počty zaměstnanců a délku působení v oblasti vzdělávání ukazují Grafy 4 a 5 v Příloze C. Více než dvě třetiny autorizovaných osob působí na území celé České republiky, zbývající pouze v některých jejích regionech. Z dostupných údajů lze dovozovat, že se jedná o společnosti, které jsou v oblasti vzdělávání dospělých aktivní již delší dobu a mají tak pravděpodobně dostatek praktických zkušeností s pořádáním vzdělávacích akcí, a to jak po stránce obsahové, tak i organizační.

Sedm otázek v dotazníku bylo zaměřeno na obeznámenost subjektů s projektem NSK a jeho vnímáním, důvodům, které je vedly k rozhodnutí stát se autorizovanou osobou a počty uchazečů o certifikace a přípravu na ně. Nejvíce dotazovaných subjektů (33 %) získalo informace z více různých (blíže nespecifikovaných) zdrojů, 28 % z nich se o existenci NSK dozvědělo z informačních zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy případně Ministerstva práce a sociálních věcí. Shodný počet subjektů uvádí jako své zdroje informací internet, semináře pro vzdělavatele a informační kanály Hospodářské komory ČR a Asociace

institucí vzdělávání dospělých ČR (organizace úzce spolupracující s oběma výše zmíněnými ministerstvy, podílela se na tvorbě kvalifikačního standardu) – ve všech třech případech je to po 11 %. Všichni dotazovaní vnímají projekt (z pohledu uchazeče o získání kvalifikace) jako velmi užitečný, potřebný, promyšlený, kvalitní a vyzdvihují jeho přínos. Poukazují ovšem také na určitá negativa, a to zejména na nízkou úroveň informovanosti mezi neodbornou veřejností a zaměstnavateli (zejména chybí propagace a komunikace výhod projektu) – mezi odborníky je podle nich naopak informovanost poměrně vysoká. Z toho dle tvrzení některých subjektů vyplývá nízká míra využívání možností NSK v praxi. V otázce hodnocení systému uznávání kvalifikací a vymezení jeho pozitiv a negativ je opět často zmiňována nedostatečná publicita projektu.

Jedna z otázek byla zaměřená na důvody, které vedly oslovené subjekty k tomu, aby vstoupily do projektu a staly se autorizovanými osobami. Většina z nich v odpovědi uvedla, že se aktivitami zaměřenými na práci s lektory (trénink, koučink, odborné kurzy) zabývají dlouhodobě a proto tento krok vidí jako logický. To, že umožňují svým klientům absolvovat příslušné kurzy a zároveň získat (oficiálně uznávaný) certifikát o dosažení kvalifikace, dělá jejich nabídku komplexnější (což je některými subjekty vnímáno jako jejich konkurenční výhoda). Jednotlivé odpovědi jsou rozčleněny do kategorií, jejichž četnost výskytu zobrazuje následující graf.

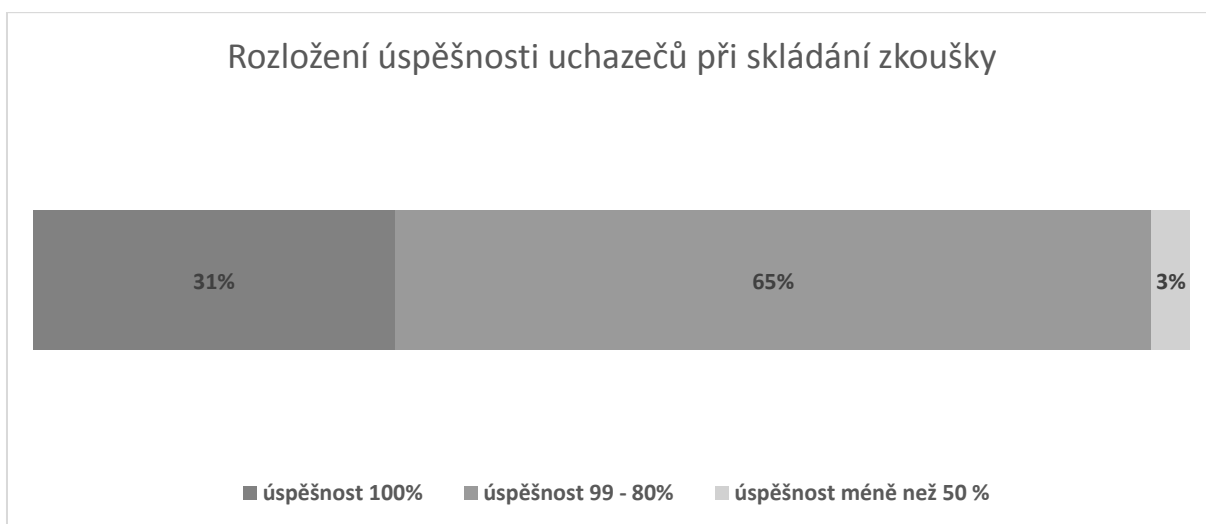


**Graf 1: Důvody stát se autorizovanou osobou (vlastní zdroj)**

S touto otázkou úzce souvisí i následující tři, které se týkají počtu absolventů kurzů, přihlášených uchazečů o získání kvalifikace a jejich procenta úspěšnosti. Odpovědi na otázku „Kolik uchazečů se Vám průměrně přihlásí ke složení zkoušky za období dvanácti po sobě jdoucích měsíců?“ jsou různé. Dvě třetiny subjektů spadá do kategorie do 20 uchazečů,



přičemž průměrně se jedná o 7 osob na jednu autorizovanou osobu (nejčastěji uváděná odpověď je 4 až 5 osob). Zbývající třetina je zařazena do kategorie nad 20 uchazečů s průměrným počtem 37 osob na autorizovanou osobu (zde je nejčastěji uvedenou odpovědí 30 osob). Většina dotázaných působí na území celé ČR (72 %), takže není možné určit, ve kterých regionech se hlásí nejvíce uchazečů. Deklarovaná úspěšnost uchazečů o složení zkoušky a získání certifikátu je nejčastěji mezi 80–99 % (tento stav uvádí 11 dotazovaných). Pět dotazovaných uvádí úspěšnost 100 % a zbylí dva se nacházejí pod 80 % (Graf 6 v Příloze C). Porovnání absolutního počtu zájemců o zkoušku (208) a jejich úspěšnost zobrazuje následující graf.



**Graf 2: Rozložení úspěšnosti uchazečů (vlastní zdroj)**

Poslední z této sady otázek byla zaměřena na to, kolik z nich zároveň předtím absolvoje u autorizované osoby kurz, který ji na zkoušku připraví. Nejčastěji uváděné odpovědi představují opačné póly – shodný počet dotazovaných uvádí jak variantu 80–99 %, tak i méně než 50 % (v součtu představují tyto odpovědi takřka 60 %). Tři subjekty uvádějí účast 100 %, zbytek se pohybuje mezi 50 a 80 %. Je zřejmé, že řada uchazečů získala své kompetence jiným způsobem než tím, že absolvovala přípravu u certifikačního subjektu, nicméně více než 60 % z nich této možnosti využila. Výsledky šetření neprokázaly, že by více úspěšní byli ti jedinci, kteří předtím u téhož subjektu absolvovaly přípravu v podobě kurzu.

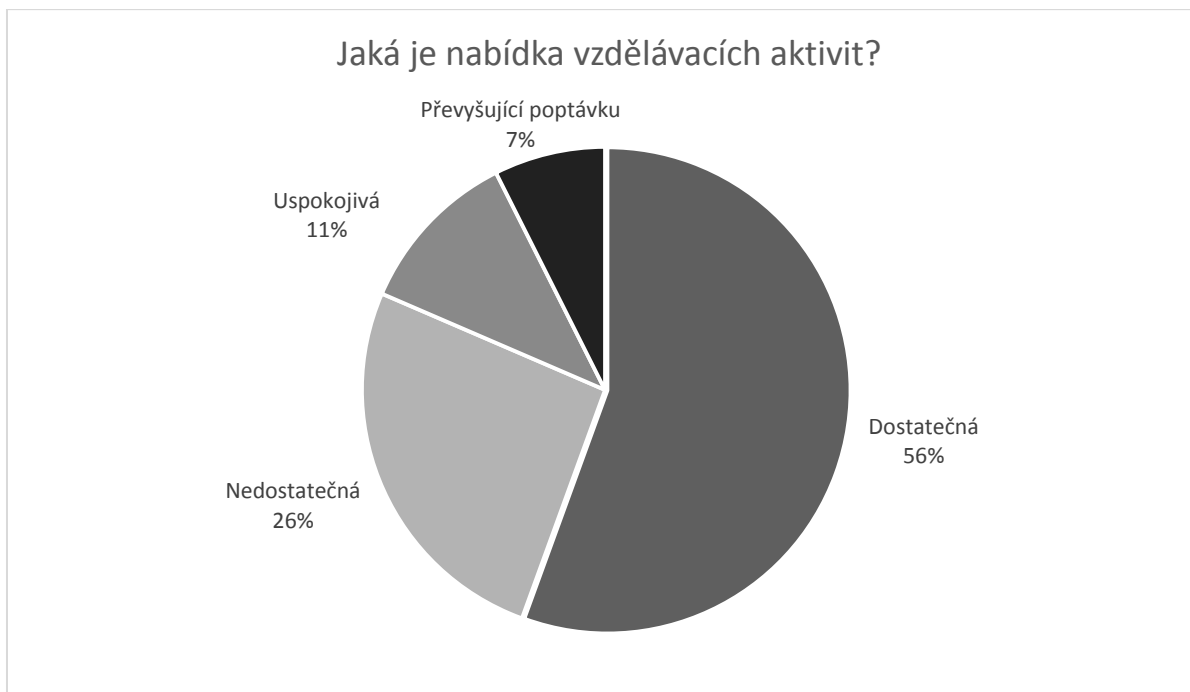
Autor chtěl také zjistit, jak vnímají autorizované osoby projekt NSK. Dotazováním bylo zjištěno, že ho vnímají (z pohledu uchazeče o získání kvalifikace) jako přínosný, užitečný a kvalitní. Problém spatřují hlavně v nedostatečné informovanosti mezi veřejností a zaměstnavateli, tj. v nízké publicitě projektu. Mezi nejčastěji uváděnými motivy pro účast v

něm se objevuje možnost rozšíření vlastní nabídky pro lektory (vzdělávání i získání příslušného certifikátu), vnímaná díky tomu jako konkurenční výhoda, která zlepšuje jejich postavení na trhu.

## 5.6 Výsledky šetření mezi vzdělavateli dospělých

Do 15. 4. 2018 reagovalo na zasláný dotazník 27 respondentů. Co se týče jejich vzdělání a věku, nejčastěji odpovídaly osoby s vysokoškolským vzděláním ve věkové kategorii 30–39 let (vysokoškoláci celkově tvořili 89 % všech respondentů) s praxí delší než 6 let (respektive 10 let). Většina z nich se identifikovala s rolí lektora, konzultanta (poradce), trenéra a kouče (kompletní přehled identifikace s rolí ukazuje Graf 10 příloze D).

Tři klíčové otázky dotazníku pro vzdělavatele dospělých se týkaly jejich vnímání nabídky, co do jejich šíře, dostupnosti a kvality. Co se týká nabídky vzdělávacích aktivit pro lektory dalšího vzdělávání, většina respondentů ji hodnotí jako dostatečnou či dokonce převyšující poptávku (dohromady 63 %). Naopak téměř třetina z nich ji vnímá jako nedostatečnou. Názory respondentů zachycuje následující graf.



**Graf 3: Hodnocení nabídky vzdělávacích aktivit (vlastní zdroj)**

Polovina dotazovaných vnímá vzdělávací aktivity jako bez problémů dostupné, druhá polovina se potýká s dostupností nějakým způsobem omezenou až nedostupnou zcela (13 %).

Nejčastějším z uváděných důvodů zhoršené dostupnosti je finanční stránka, respektive vysoká cena požadovaných vzdělávacích aktivit, která je často mimo jejich finanční možnosti. Mezi dalšími důvody se objevuje nedostatek času na vzdělávání z důvodu pracovní vytíženosti či menší dostupnost kurzů v některých regionech (Graf 8 v příloze D). Spornou je také otázka kvality vzdělávání, která je sice ve většině hodnocena jako dostatečná, převahu nicméně mají hodnocení „uspokojivá“ a „nedostatečná“ (Graf 7 v Příloze D). Převažuje stanovisko, že záleží na kvalitě vzdělávací instituce i konkrétních lektorů – respondenti vnímají rozdíly, které mezi nimi jsou. Objevily se i názory, že některé programy jsou pouze povrchně a obecně zaměřené a jsou vhodnější spíše pro začátečníky, chybí však kvalitní vzdělávací aktivity pro pokročilé.

Dalších pět dotazů směřovalo na informovanost vzdělavatelů o projektu NSK, jejich názoru na něj a vnímání snahy o zavedení jednotného kvalifikačního standardu pro lektory dalšího vzdělávání. Zjištěná informovanost dotazovaných vzdělavatelů o NSK je rozdílná. Třetina z nich je informována dobře, třetina částečně a poslední třetina nemá o projektu žádné informace. Alespoň nějakou informací o NSK disponuje 63 % dotazovaných (Graf 9 v Příloze D). Jako jednoznačně přínosný hodnotí projekt pouze 3 respondenti, jako nepřínosný 2 respondenti. Ostatní reakce jsou víceméně neutrální, plynoucí mimo jiné i z nedostatku informací. Zavedení jednotného kvalifikačního standardu „Lektor dalšího vzdělávání“ (LDV) je vnímáno jako pozitivní a užitečné v 9 případech, naopak jako negativní (komplikované, byrokratické, zbytečné) bylo označeno v 7 případech. Mezi respondenty je pouze jeden držitel certifikátu LDV, který přesto nevnímá zavedení kvalifikačního standardu jako užitečné. Pět dotazovaných uvedlo, že by certifikát LDV chtěli v budoucnu získat. Kromě jednoho z nich (který neuvádí detailnější informace) zbývající čtyři považují zavedení kvalifikačního standardu LDV za přínosné.

Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak vnímají vzdělavatelé dospělých vzdělávací aktivity pro ně určené a jaký je jejich názor na projekt NSK. Šetření ukázalo, že více než třetina dotazovaných vnímá nabídku vzdělávacích aktivit jako nedostatečnou a polovina z nich dokonce jako více či méně nedostupnou – důvodem je zejména vysoká cena těchto aktivit a také nedostatek času pro své vlastní vzdělávání. Sporná je i kvalita vzdělávacích aktivit, kterou hodnotí více než polovina respondentů jako pouze uspokojivou či dokonce nedostatečnou. Zde jsou převážně důvodem rozdíly mezi jednotlivými poskytovateli vzdělávání i jednotlivými lektory a malé množství aktivit zaměřených na pokročilé vzdělavatele dospělých.

## 5.7 Diskuse

I přes skutečnost, že komplexní právní úprava dalšího vzdělávání a jednotný systém kontroly kvality vzdělavatelů a vzdělávání dospělých jsou zřejmě zatím stále v nedohlednu, ukázalo se, že iniciativa subjektů působících na trhu vzdělávacích aktivit společně s realizací projektu Národní soustavy kvalifikací (zavedení jednotných kvalifikačních standardů pro výkon profesí) přinesla své ovoce. Analýza údajů o vzdělávacích aktivitách pro lektory dalšího vzdělávání ukázala, že na trhu je dostatek subjektů poskytujících vzdělávání v souladu s podmínkami stanovenými kvalifikačním standardem pro výkon profese lektora dalšího vzdělávání. Řada z nich splnila podmínky stanovené MŠMT a stala se autorizovanými osobami (subjekty s oprávněním přezkušovat uchazeče o získání kvalifikace a vydávat certifikáty). Zástupci těchto subjektů zařazení do průzkumu si uvědomují význam, užitečnost a přínos jednotného nástroje pro kontrolu kvality lektorů dalšího vzdělávání. Svůj vstup do projektu NSK vnímají nejčastěji jako výhodu, která zlepšuje jejich postavení na trhu vzdělávání. Největší slabinou projektu je podle nich aktuálně jeho nedostatečná publicita. Jejich slova potvrdily výsledky dotazníkového šetření mezi respondenty z řad vzdělavatelů dospělých, neboť třetina z nich o projektu neměla vůbec žádné informace. Publicitě projektu by určitě pomohla jeho větší propagace jak mezi laickou, tak i odbornou veřejností. Zajímavým námětem pro další šetření by byla otázka, jak se k získávání kvalifikací prostřednictvím NSK staví personalisté (a obecně zaměstnavatelé).

Nedostatečná informovanost dotazovaných vzdělavatelů dospělých se projevila i v jejich hodnocení projektu NSK, které bylo víceméně neutrální. Zavedení jednotného kvalifikačního standardu pro lektory dalšího vzdělávání bylo vnímáno jako pozitivní nebo negativní stejným počtem respondentů, což by ukazovalo na určitou názorovou rozpolcenost mezi vzdělavateli a nejednotnost v jejich přístupu k podobným snahám o unifikaci v budoucnu. Je otázkou, do jaké míry by tento stav změnila jejich větší informovanost.

Samotná nabídka vzdělávacích aktivit je dotazovanými označována za dostatečnou, což je s ohledem na množství subjektů zabývajících se poskytováním vzdělávání pochopitelné. Jiná situace už je ve věci jejich kvality. Ta je vnímána rozporuplně, neboť za dostatečnou ji považuje pouze necelá polovina dotazovaných, přičemž zbylí ji vidí jako uspokojivou či dokonce nedostatečnou. Z povahy věci vyplývá, že hodnotit kvalitu vzdělávací akce je možné hodnotit až po jejím absolvování. Zde se otevírá prostor pro diskusi nad tématem jednotného rámce kvality vztahujícího se na vzdělávací aktivity. Pokud by existoval, umožnilo by to

například vybrat si poskytovatele vzdělávání bez nutnosti spoléhat se na reference druhých či dokonce metodou pokus – omyl. Díky tomu by byl ušetřen čas i finanční prostředky uchazečů o vzdělávací aktivity.

Problematice, které se věnuje tato práce, by mohlo být věnováno určitě ještě mnohem více prostoru, ale tím by byl nepochybně překročen rozsah vymezený bakalářským pracím. Cíl práce – analyzovat nabídku vzdělávacích aktivit a podat o tom informace – se podařilo naplnit. Odpovědi na výzkumné otázky jsou obsaženy v jednotlivých subkapitolách i v diskusi. Účelem bylo především ukázat, jaká je současná situace v otázce nabídky a kvality vzdělávacích aktivit pro lektory dalšího vzdělávání pohledem těch, kdo na ní aktivně participují. Takto získané informace mohou v budoucnu sloužit jako východisko pro další, konkrétněji zaměřené studie.

## 6 Závěr

Tato práce se zabývala vzdělavateli dospělých (konkrétně lektory dalšího vzdělávání), Národní soustavou kvalifikací a analýzou nabídky vzdělávacích aktivit. V první kapitole této práce byla stručně nastíněna situace ve vzdělávání dospělých tak, jak se odráží ve vybraných strategických dokumentech a platné legislativě. Zejména ze strategických dokumentů vlády ČR éry polistopadové demokracie je patrné, že ačkoliv přiznaly dalšímu vzdělávání dospělých velkou společenskou důležitost a přicházely s konkrétními strategickými návrhy, nepodařilo se je aplikovat do praxe takovým způsobem, aby byla úprava dalšího vzdělávání srovnatelná s úpravou vzdělávání počátečního. Některé z nich ho ani nepojímají komplexně a zaměřují se pouze na určité vybrané oblasti. Pravděpodobně nejdále zašel Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), který navrhoval vytvoření (mimo jiné) jednotného právního rámce, který by situaci vzdělávání dospělých řešil. Dokument, který Národní program rozvoje vzdělávání nahradil (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020), již tyto ambice neměl. Legislativní úprava je nesystémová, další vzdělávání (respektive jeho části) spadá do kompetence tří ministerstev, jednotná základní právní norma neexistuje. Nic nenasvědčuje, že by v dohledné době nastala změna tohoto stavu.

Druhá kapitola se věnovala obecně vzdělavatelům dospělých a jejich rolím. Identifikovala velké množství z různých odborných pramenů. V kontextu s obsahem předchozí kapitoly tak ukázala, jak složitá a mnohoznačná by byla otázka systémové unifikace. Věnovala se i změnám, respektive posunu v rolích vzdělavatelů. Ty se mohou měnit jednak v průběhu konkrétního vzdělávacího procesu, kdy je vzdělavatel střídá a jednak obecně v průběhu doby. Právě v průběhu delšího časového úseku se vlivem stále se měnících požadavků na kvalitu vzdělávání a výkony vzdělavatele došlo k posunu od předávání informací (znalostí, zkušeností) směrem k interaktivnímu přístupu. Objevily se tak nové role, jako moderátor, facilitátor a podobně.

Třetí kapitola byla zaměřena na jednu z výčtu rolí vzdělavatelů dospělých, a to na lektora dalšího vzdělávání. Odpověděla na otázku, kdo je za něj považován a jaké požadavky jsou na něj kladeny. Zmíněn byl rozdíl mezi tím, jaké požadavky kladou na lektory odborníci a jaké platná legislativa. Velká pozornost byla věnována tématu lektorských kompetencí – tedy tomu, jaké znalosti, dovednosti, schopnosti a osobnostní předpoklady by měl lektor ideálně mít. V této kapitole bylo téma rozebráno jednak z pohledu doporučení Evropské komise a jednak ze stanovisek obsažených v odborné literatuře.

Ve čtvrté kapitole bylo provedeno seznámení s projekty Národní soustava kvalifikací a Národní soustava povolání jakožto aktivitami vycházejícími z platné legislativy ČR. Detailní pozornost byla věnována zejména podmínkám, které musí splnit uchazeči o získání profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání, obsaženým jak v NSK tak v NSP. Bylo zjištěno, že NSK se pro splnění podmínek kvalifikačního standardu zabývá pouze metodickými kompetencemi a kompetence odborné a osobnostní neřeší. V závěru kapitoly bylo provedeno stručné srovnání tří kompetenčních modelů (studie EU, odborná literatura, NSK–NSP).

Poslední (pátá) kapitola práce shrnuje zadání a výsledky provedeného empirického šetření, tj. analýzu dat získaných na internetu a dotazníků pro autorizované osoby a vzdělavatele dospělých. Šetření bylo zaměřeno zejména na otázku kvality vzdělávacích aktivit určených vzdělavatelům dospělých. Z volně dostupných údajů získaných na internetu bylo zjištěno, že řada poskytovatelů vzdělávacích aktivit určených lektorům splňuje podmínky stanovené MŠMT, je držitelem příslušné akreditace a umožňuje získání osvědčení o profesní kvalifikaci. Šetření mezi autorizovanými osobami ukázalo, že průměrně se ke složení zkoušky za období dvanácti měsíců přihlásilo mezi 7 až 37 uchazeči, jejichž úspěšnost se pohybovala nejčastěji mezi 80–99 procenty. Autorizované osoby vnímají Národní soustavu kvalifikací jako přínosný a užitečný projekt, jehož největším problémem je podle nich nízká publicita. Z výsledků šetření mezi respondenty z řad vzdělavatelů dospělých vyplynulo, že většina z nich považuje nabídku vzdělávacích aktivit za dostatečnou, pro polovinu z nich částečně nebo zcela nedostupnou (nejčastěji uváděným limitujícím faktorem dostupnosti byla uvedena cena vzdělávání) a z hlediska kvality za pouze uspokojivou až nedostatečnou. Překvapivým zjištěním byla nepříliš velká míra informovanosti vzdělavatelů o projektu NSK a jeho rozporuplné hodnocení.

## Soupis bibliografických citací

AIVD. *Desatero kvalitního lektora* [online]. Praha, 2016 [vid. 2018-05-20]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/cz/desatera-kvality/>

AIVD. *Desatero kvalitní vzdělávací instituce* [online]. Praha, 2016 [vid. 2018-05-20] Dostupné z: <http://www.aivd.cz/cz/desatera-kvality/>

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BROOKFIELD, Stephen D. Teachers Roles and Teaching Styles. In TUIJNMAN, Albert C., ed. *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Elsevier Science, 1996, p. 529–534. ISBN 978-0-08-042305-0.

BUISSKOOL, Bert J., Simon D. BROEK, Jaap A.van LAKERVELD, Georgios ZAFIRIS, and Michael OSBORNE. *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference Framework of key competences for adult learning professionals* [online]. 2010 [vid. 2017-03-15]. Dostupné z: [http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6rni%202010\\_1168938254.pdf](http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6rni%202010_1168938254.pdf)

ČESKO. *Zákon č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání (živnostenský zákon)* [online]. Praha, 1991 [vid. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=455&r=1991>

ČESKO. *Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)* [online]. Praha, 1998 [vid. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1996ps/tisky/t032900a.htm>

ČESKO. *Zákon č. 18/2004 Sb. o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace)* [online]. Praha, 2003 [vid. 2015-05-13]. Dostupné z: <http://psp.cz/sqw/sbirka.sqw?o=4&T=242>

ČESKO. *Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti* [online]. Praha, 2004 [vid. 2018-06-09]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?o=4&T=527>

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha, 2004 [vid. 2018-05-04]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?o=4&T=602>



ČESKO. *Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)* [online]. Praha, 2006 [vid. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?o=4&T=1114>

ČESKO. *Zákon č. 262/2006 Sb. zákoník práce* [online]. Praha, 2006 [vid. 2018-05-13]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?o=4&T=1153>

ČSR. *Zákon č. 2/1969 Sb. České národní rady o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České socialistické republiky* [online]. Praha, 1969 [vid. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=2&r=1969>

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Tomáš LANGER. *Cesty profesionalizace andragogické práce. Andragogika 3: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. 2012, ročník XVI, s. 5–7. ISSN 1211-6378.

EVROPSKÝ PARLAMENT a RADA. *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES)* [online]. [vid. 2018-06-20]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. London: Routledge Falmer, 2004. ISBN 978-0-415-31493-0.

JARVIS, Peter. *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*. London: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-35543-8.

KNOWLES, Malcolm S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge, The Adult Education Company, 1980. ISBN 978-0-8428-2213-8.

KNOWLES, Malcolm S., Elwood F. HOLTON, and Richard A. SWANSON. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. New York: Routledge, 2012. ISBN 978-1-85617-811-2.

KŘÍŽ, Emil. *Lektoři dalšího vzdělávání obyvatel venkova*. In: ČIHÁKOVÁ, Hana., ed. *Osobnost lektora dalšího vzdělávání: sborník příspěvků z 11. konference partnerství TTnet ČR*. Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-87063-51-4.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

LANGER, Tomáš. RNDr. Jiří Plamínek, CSc., lektor, konzultant, mediátor. *Andragogika 3: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. 2012, ročník XVI, s. 4. ISSN 1211-6378.

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

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.

MPSV. *Kvalita v dalším profesním vzdělávání*. [online]. Praha. 2018 Dostupné z: <http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/esf/projekty/kvalita>

MPSV. *Národní soustava povolání*. Otevřená a všem dostupná databáze povolání spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí [online]. Praha, 2017 [vid. 2017-01-18]. Dostupné z: <http://www.nsp.cz/>

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

MŠMT. *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení* [online]. Praha, 2004 [vid. 2018-04-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* [online]. Praha, 2007 [vid. 2018-04-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha, 2014 [vid. 2018-04-09]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020* [online]. Praha, 2015 [vid. 2018-05-14]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf)

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010. ISBN 978-807-3575-816.

NÚV; TREXIMA. *Národní soustava kvalifikací* [online]. ©2006 - 2014 [vid. 2017-10-22]. Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz/>

PALÁN, Zdeněk. *Další vzdělávání ve světě změn*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-31-0.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-905-7.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-5859-0.

ZLÁMALOVÁ, Zuzana. *E-mail*. Praha, 11. 6. 2018.

## **Přílohy**

Příloha A: Dotazník pro autorizované osoby

Příloha B: Dotazník pro vzdělavatele dospělých

Příloha C: Údaje o respondentech z řad autorizovaných osob

Příloha D: Údaje o respondentech z řad vzdělavatelů dospělých

## **Příloha A: Dotazník pro autorizované osoby**

Dotazník pro autorizované osoby

1. Jak dlouho Vaše společnost působí v oblasti vzdělávání dospělých? \*

Méně než jeden rok

- 1 až 3 roky
- 3 až 5 let
- 5 až 10 let
- Více než 10 let

2. Jak dlouho Vaše společnost nabízí vzdělávací aktivity zaměřené speciálně na lektory dalšího vzdělávání? \*

Méně než jeden rok

- 1 až 3 roky
- 3 až 5 let
- 5 až 10 let
- Více než 10 let

3. Jak jste se dozvěděli o projektu Národní soustavy kvalifikací (z jakého zdroje)? \*

4. Jak vnímáte projekt Národní soustava kvalifikací z hlediska jeho užitečnosti pro uchazeče o získání kvalifikace? \*

5. Jaké důvody Vás přiměly stát se autorizovanou osobou v rámci projektu Národní soustavy kvalifikací? \*

6. Kolik uchazečů se Vám průměrně přihlásí ke složení zkoušky za období 12-ti po sobě jdoucích měsíců? \*

7. Jaké je procento úspěšnosti uchazečů o složení zkoušky a získání certifikátu (tzn. úspěš)? \*

- 100 %
- 99 - 80%
- 79 - 60%
- 59 - 50%
- méně než 50 %

8. Jaké procento uchazečů o zkoušku zároveň u Vaší společnosti absolvuje přípravu ve formě kurzu lektorských dovedností? \*

- 100 %
- 99 - 80%
- 79 - 60%
- 59 - 50%
- méně než 50 %

9. Jaký je Váš názor na systém uznávání kvalifikací a autorizací? V čem vidíte jeho pozitiva a negativa? \*

10. Kolik má Vaše společnost interních zaměstnanců? \*

- Do 10 zaměstnanců
- Od 11 do 25 zaměstnanců
- Od 26 do 50 zaměstnanců
- Nad 50 zaměstnanců

11. Kolik má Vaše společnost externích spolupracovníků? \*

- Do 10 osob
- Od 11 do 25 osob
- Od 26 do 50 osob
- Nad 50 osob

12. V kterých regionech Vaše společnost působí? (Můžete vybrat i více možností.) \*

- Celá ČR
- Praha (a okolí)
- Středočeský kraj
- Královéhradecký kraj
- Liberecký kraj
- Ústecký kraj
- Karlovarský kraj
- Plzeňský kraj
- Jihočeský kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Moravskoslezský kraj
- Olomoucký kraj
- Jihomoravský kraj
- Zlínský kraj

## **Příloha B: Dotazník pro vzdělavatele dospělých**

Dotazník pro vzdělavatele dospělých

1. V jaké oblasti (oblastech) vzdělávání dospělých působíte? \*

2. Jak dlouho vykonáváte svou současnou profesi? \*

- Méně než 1 rok
- 1 až 5 let
- 6 až 10 let
- Více než 10 let

3. Jakým způsobem jste se připravoval/a na výkon své současné profese? (Jaké vzdělávací aktivity jste dosud absolvoval/a?) \*

4. Jakou profesi jste vykonával/a před tím, než jste začal/a působit v oblasti vzdělávání dospělých? \*

5. Vzdělavatelé dospělých působí v různých rolích. Se kterými z nich se identifikujete Vy? Můžete vybrat více možností. \*

- Konzultant/poradce
- Kouč
- Mentor
- Moderátor
- Facilitátor
- Tutor
- Instruktor
- Lektor
- Trenér
- Supervizor
- Mediátor
- Metodik
- Manažer
- Obchodník
- Autor studijních textů
- Jiné:

6. Které z výše uvedených pojmů jsou podle Vás synonymy popisujícími stejnou činnost? \*

7. Jaká je podle Vás nabídka vzdělávacích aktivit pro profesionály působící jako vzdělavatelé dospělých? \*

- Převyšující poptávku
- Dostatečná
- Uspokojivá
- Nedostatečná

8.a. Jaká je podle Vás dostupnost (finanční, časová apod.) vzdělávacích aktivit pro profesionály působící jako vzdělavatelé dospělých? \*

- Dostupné bez problémů
- Dostupné s obtížemi
- Téměř nedostupné
- Zcela nedostupné

8.b. Krátce prosím zdůvodněte odpověď na předchozí otázku. \*

9.a. Jaká je podle Vás kvalita vzdělávacích aktivit pro profesionály působících jako vzdělavatelé dospělých? \*

- Výborná
- Dostatečná
- Uspokojivá
- Nedostatečná

9.b. Krátce prosím zdůvodněte svou odpověď na předchozí otázku. \*

10.a. Slyšel/a jste o projektu Národní soustava kvalifikací (NSK)? \*

- Mám o něm dostatek informací
- Už jsem o něm slyšel
- Nic mi to neříká

10.b. Z jakého zdroje jsou Vaše informace o projektu NSK? (Odpovězte, pokud jste v předchozí otázce vybrali jednu z prvních dvou možností.)

11. Jak byste projekt NSK charakterizoval/a z pohledu uchazeče o získání kvalifikace? (Odpovězte, pokud jste v otázce 10.a. vybrali jednu z prvních dvou možností.)

12. Jak vnímáte snahu o zavedení jednotného kvalifikačního standardu pro profesi „Lektor dalšího vzdělávání“ v rámci NSK? \*

13. Jste držitelem certifikátu o kvalifikaci „Lektor dalšího vzdělávání“ dle Národní soustavy kvalifikací? \*

- Ano
- Zatím ne, ale chci ho získat
- Ne

14. V kterém regionu jste profesně aktivní? Vyberte ze seznamu (je možné vybrat více možností). \*

- Celá ČR
- Hlavní město Praha
- Královéhradecký kraj
- Středočeský kraj
- Liberecký kraj

- Ústecký kraj
- Karlovarský kraj
- Plzeňský kraj
- Jihočeský kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Moravskoslezský kraj
- Olomoucký kraj
- Jihomoravský kraj
- Zlínský kraj

15. Kolik je Vám let? \*

- méně než 29
- 30 - 39
- 40 - 49
- 50 - 59
- 60 a více

16. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? \*

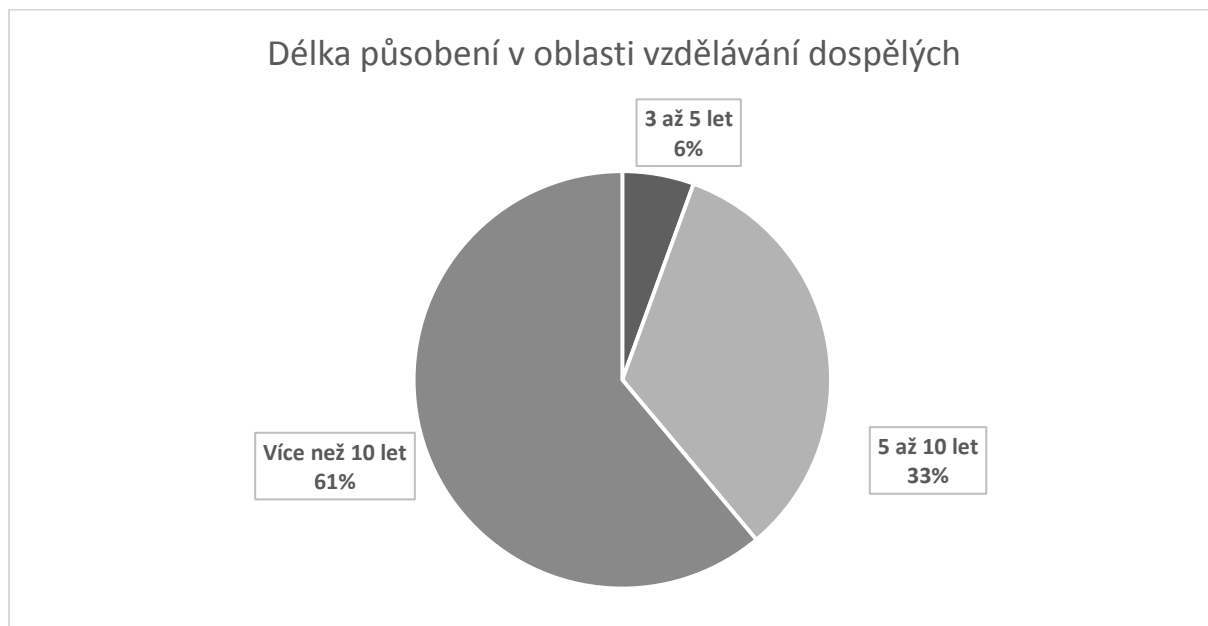
- Střední bez maturity
- Střední s maturitou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské
- Jiné:

17. Jste zaměstnanec nebo OSVČ? \*

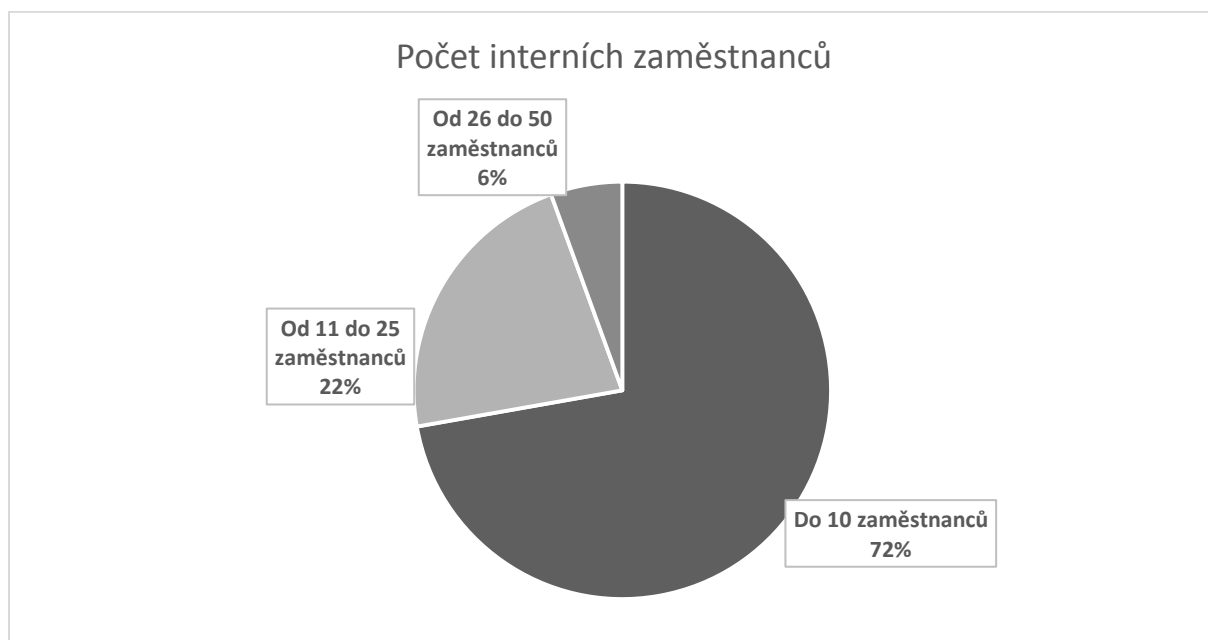
- OSVČ
- Zaměstnanec



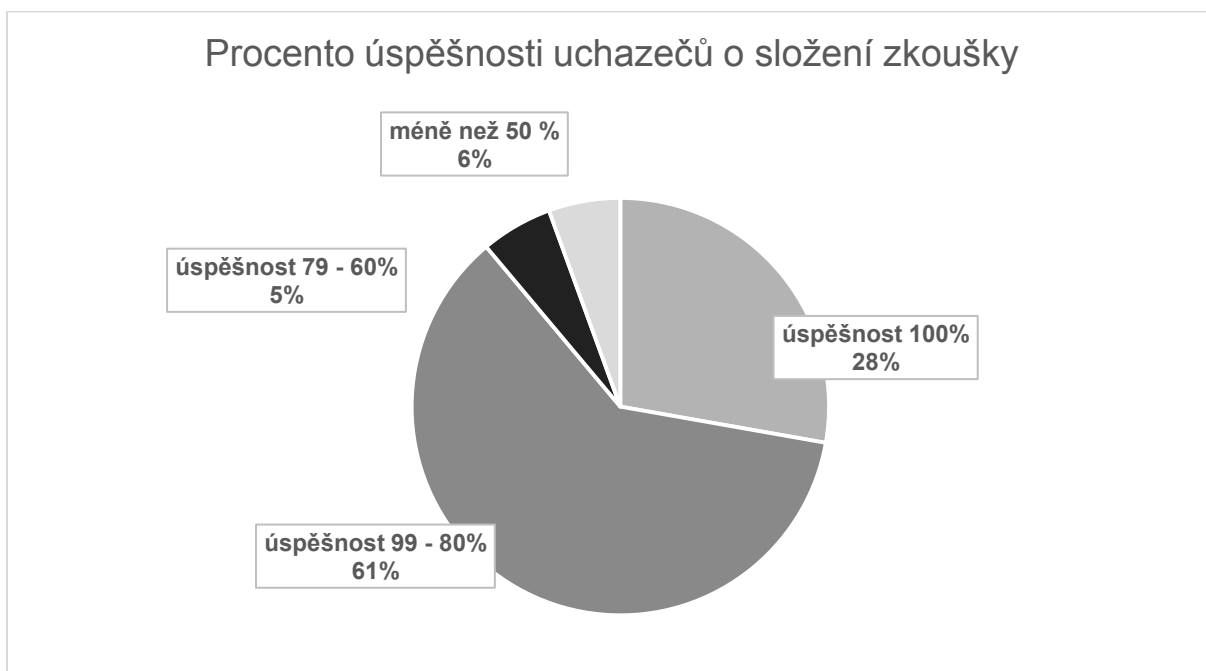
### Příloha C: Údaje o respondentech z řad autorizovaných osob



Graf 4 : Délka působení autorizovaných osob v oblasti vzdělávání dospělých (vlastní zdroj)

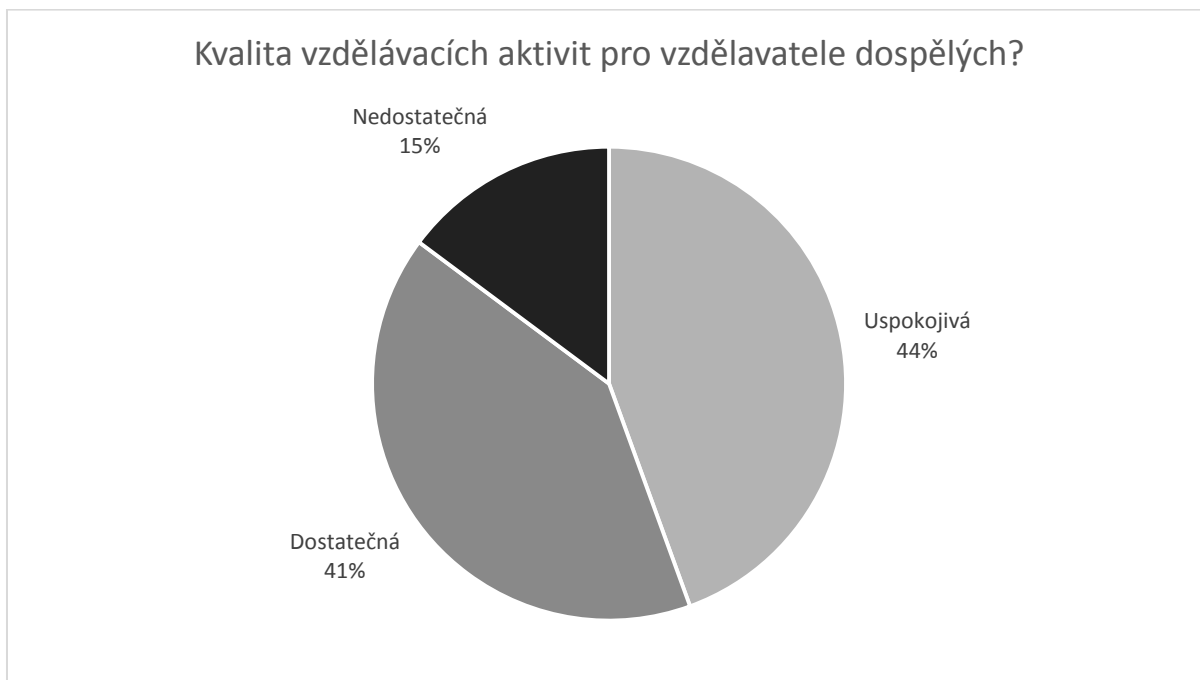


Graf 5: Počet interních zaměstnanců organizace (vlastní zdroj)

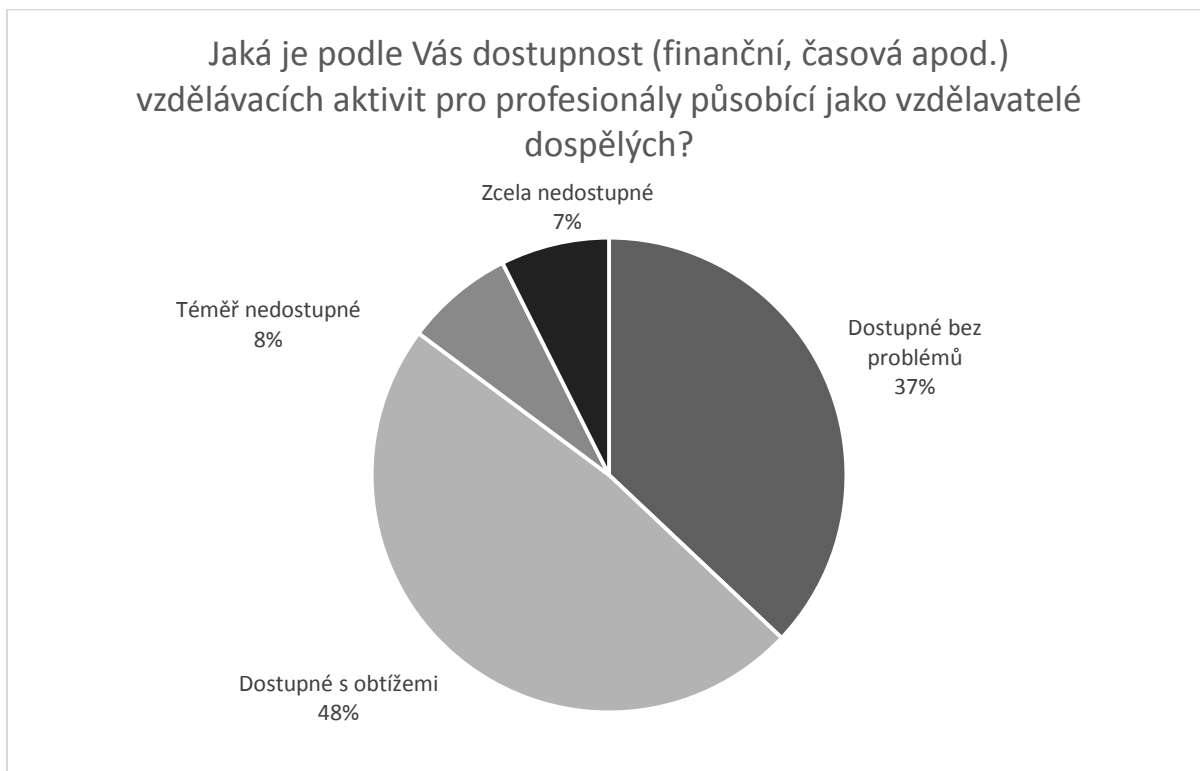


**Graf 6: Procento úspěšnosti uchazečů o složení zkoušky (vlastní zdroj)**

## Příloha D: Údaje o respondentech z řad vzdělavatelů dospělých



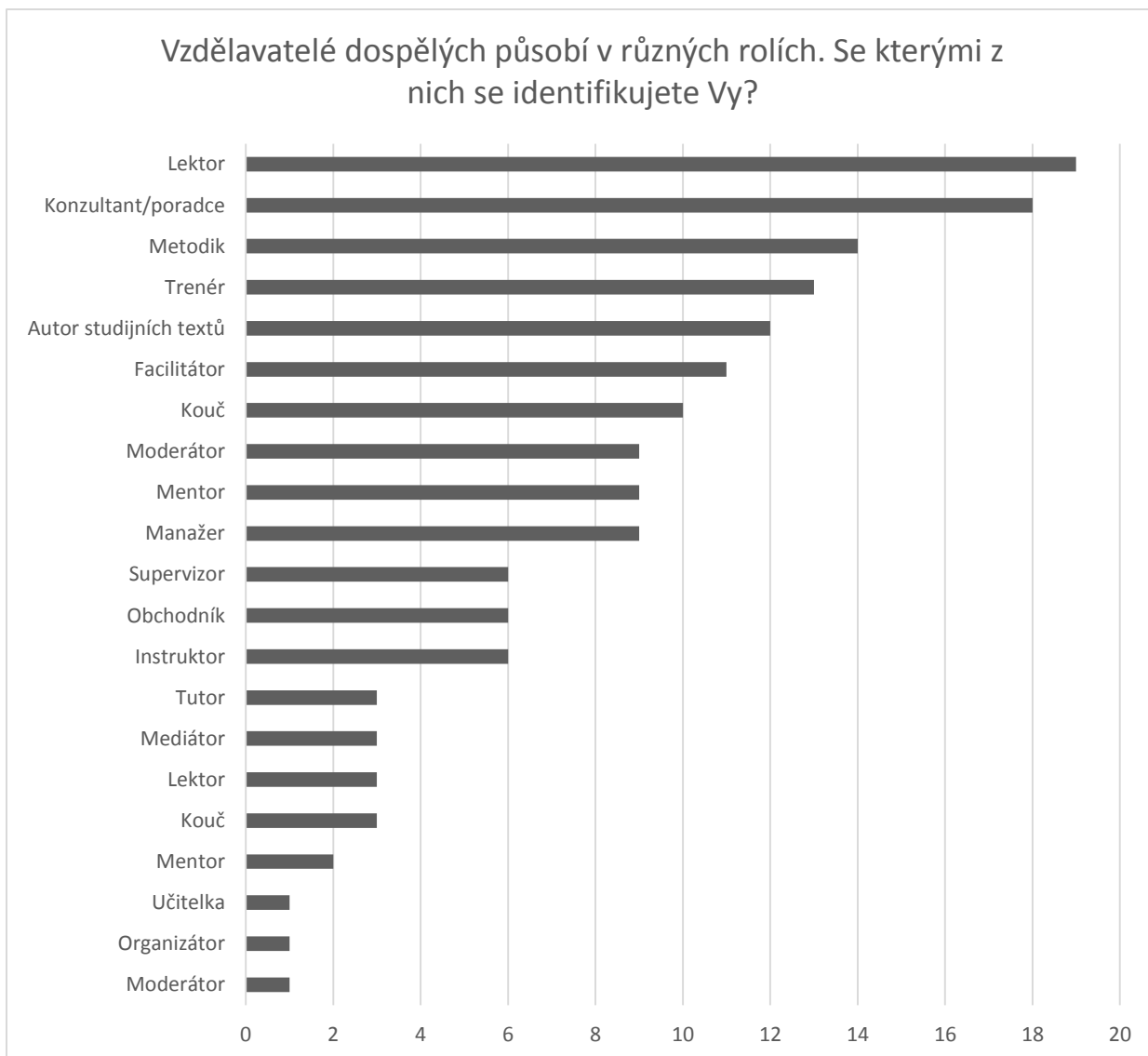
Graf 7: Kvalita nabídky vzdělávacích aktivit pro vzdělavatele dospělých (vlastní zdroj)



Graf 8: Dostupnost vzdělávacích aktivit pro vzdělavatele dospělých (vlastní zdroj)



**Graf 9: Informovanost respondentů o projektu NSK (vlastní zdroj)**



**Graf 10: Identifikace s rolí vzdělavatele (vlastní zdroj)**