

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## RIGORÓZNÍ PRÁCE

Specifika lektorské práce v oblasti Celní správy České republiky  
Specifics of lecturing work in the Customs administration of the Czech  
Republic

Lenka Tvrdíková

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

2020

Odevzdáním této rigorózní práce na téma Specifika lektorské práce v oblasti Celní správy České republiky potvrzuji, že jsem ji vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. července 2020

Na tomto místě bych chtěla poděkovat prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA, za možnost odborných konzultací. Poděkování dále patří emeritnímu celnímu radovi PhDr. Adolfu Šalkovi, který mi umožnil vstup do světa vzdělávání dospělých a vedl mé první lektorské kroky; Mgr. Miroslavu Krčmářovi, který je mým profesním i lidským vzorem, a to nejen v oblasti managementu vzdělávání. Zároveň bych tímto chtěla poděkovat všem respondentům za ochotu podílet se na výzkumném šetření. V neposlední řadě mé poděkování patří též Jiřímu Urbanovi, za jeho podporu, toleranci a vytvořené zázemí pro tvorbu této rigorózní práce.

## **ABSTRAKT**

Cílem rigorózní práce je identifikovat a charakterizovat specifika lektorské práce se zaměřením na oblast Celní správy České republiky. Struktura rigorózní práce je koncipována do dvou hlavních částí, a to do části teoretické a části praktické. V teoretické části je kladen důraz na význam dalšího profesního vzdělávání. Pozornost je věnována charakteristice a popisu obecných pojmů z oblasti podnikového vzdělávání. V andragogických souvislostech je charakterizována profese lektora s vymezením jeho základních kompetencí a činností v jednotlivých fázích realizace vzdělávací akce. Dále je charakterizována lektorská práce v Celní správě České republiky a identifikována specifika lektorské práce. V praktické části je dotazníkovou metodou realizována případová studie. Cílem případové studie je analýza efektivního využití metod výuky, didaktických pomůcek a metod zpětné vazby lektora, přičemž cílovou skupinou jsou interní lektoři Celní správy České republiky. Klíčovým nástrojem případové studie byl zvolen anonymní dotazník. Zjištěné skutečnosti jsou prezentovány v grafech a tabulkách včetně doprovodných komentářů. V závěru jsou shrnuty výsledky šetření a provedeno závěrečné vyhodnocení.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

další profesní vzdělávání, lektor, podnikové vzdělávání, proces výuky, učení

## **ABSTRACT**

The aim of this thesis is to identify and characterize the specifics of lecturing work with a focus on the Customs Administration of the Czech Republic. The structure of the thesis is divided into two main parts, namely the theoretical part and the practical part. The theoretical part emphasizes the importance of further professional education. Attention is paid to the characteristics and description of general concepts of business education. The profession of the lecturer is characterized in the andragogic context with the definition of his/her basic competencies and activities in the individual phases of the educational event implementation. Lecturer's work in the Customs Administration of the Czech Republic is also characterized and its specifics are identified. In the practical part of the thesis, the case study is realized in the form of questionnaire. The aim of the case study is to analyse the effective use of the teaching methods, teaching aids and the feedback methods. The target group are lecturers of the Czech Customs Administration. An anonymous questionnaire was chosen as the key tool of the case study. The findings are presented in graphs and tables including accompanying comments. The conclusion summarizes the results of the investigation and a final evaluation.

## **KEYWORDS**

further professional education, lecturer, business education, teaching process, learning

## Obsah

Úvod .....	9
1 Význam dalšího profesního vzdělávání.....	11
1.1 Další profesní vzdělávání v kontextu celoživotního učení .....	11
1.2 Charakteristika a struktura dalšího profesního vzdělávání .....	14
1.2.1 Normativní vzdělávání .....	15
1.2.2 Rekvalifikační vzdělávání .....	15
1.2.3 Kvalifikační vzdělávání.....	16
2 Podnikové vzdělávání.....	18
2.1 Terminologický kontext podnikového vzdělávání.....	18
2.2 Proces učení se, vzdělávání, rozvoje, výcviku a tréninku .....	19
2.2.1 Definice a úloha učení .....	22
2.2.2 Učení specificky lidské.....	22
2.2.3 Výsledky učení .....	24
2.2.4 Motivace k učení .....	26
2.3 Systém podnikového vzdělávání .....	27
2.3.1 Systematické podnikové vzdělávání.....	28
2.4 Cyklus systematického podnikového vzdělávání .....	28
2.4.1 Analýza a identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje.....	29
2.4.2 Plánování vzdělávání a rozvoje .....	31
2.4.3 Realizace vzdělávání a rozvoje.....	34
2.4.4 Vyhodnocování výsledků vzdělávání a rozvoje .....	36
2.5 Koncepce učící se organizace .....	38
2.5.1 Charakteristika učící se organizace .....	40
2.5.2 Pět disciplín učící se organizace.....	41

3	Požadavky na lektora a podmínky jeho práce .....	44
3.1	Popis rolí vzdělavatele dospělých.....	44
3.1.1	Úprava profese lektora v systémových nástrojích České republiky.....	48
3.1.2	Výkon lektorské profese.....	50
3.1.3	Typologie lektora.....	51
3.2	Základní kompetence lektora.....	53
3.2.1	Odborné kompetence.....	54
3.2.2	Metodické kompetence.....	55
3.2.3	Osobnostní kompetence.....	56
3.2.4	Sociální kompetence.....	59
3.3	Další vzdělávání lektorů .....	60
4	Práce lektora ve čtyřech fázích realizace vzdělávací akce .....	67
4.1	Příprava lektora na výuku .....	67
4.1.1	Vzdělávací cíle .....	73
4.1.2	Cílová skupina .....	76
4.1.3	Obsahové zaměření výuky a její časová struktura.....	77
4.1.4	Organizační formy vzdělávání dospělých .....	82
4.1.5	Metody vzdělávání dospělých .....	86
4.1.6	Materiální didaktické prostředky.....	93
4.2	Proces výuky.....	98
4.2.1	Příprava lektora před zahájením výuky .....	99
4.2.2	Zahájení výuky .....	103
4.2.3	Průběh výuky a její strukturace .....	106
4.2.4	Závěr výuky.....	111
4.3	Evaluaace výkonu lektora.....	114

4.3.1	Evaluace – objektivní pohled na práci lektora.....	118
4.3.2	Evaluace – subjektivní pohled lektora.....	122
4.4	Optimalizace výkonu lektora .....	125
4.4.1	Time management a stres management lektora.....	129
5	Charakteristika lektorské práce v Celní správě České republiky .....	134
5.1	Role celní správy .....	134
5.1.1	Základní právní předpisy a organizační struktura celní správy.....	137
5.1.2	Generální ředitelství cel.....	139
5.2	Institut vzdělávání – organizační začlenění, právní úprava .....	140
5.2.1	Role Institutu vzdělávání .....	141
5.3	Vzdělávání zaměstnanců celní správy .....	142
5.3.1	Profesní příprava zaměstnanců celní správy .....	144
5.3.2	Právní základy a principy profesní přípravy .....	144
5.3.3	Struktura profesní přípravy.....	145
5.3.4	Koordinace profesní přípravy.....	148
5.4	Zajištění podmínek pro lektorskou práci .....	149
5.4.1	Vybavení školicích středisek materiálně didaktickými prostředky.....	152
5.4.2	Školicí středisko Jíloviště .....	153
5.4.3	Účelové zařízení Středisko služební přípravy Bochoř u Přerova .....	156
5.5	Lektorská práce v základní profesní přípravě.....	160
5.5.1	Specifika cílové skupiny základní profesní přípravy .....	162
5.5.2	Volba metod výuky a didaktických pomůcek .....	164
5.5.3	Ověřování znalostí posluchačů.....	171
5.5.4	Evaluace lektorské práce .....	174
5.6	Další profesní vzdělávání lektorů celní správy.....	177



6	Identifikace specifík lektorské práce .....	179
7	Případová studie – analýza efektivního využití metod výuky, didaktických pomůcek a zpětné vazby lektorů Celní správy České republiky .....	184
7.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	184
7.2	Konstrukce a administrace dotazníku .....	185
7.3	Výběr cílové skupiny respondentů .....	186
7.4	Předvýzkum .....	187
7.5	Interpretace kvantitativních a kvalitativních dat.....	188
7.6	Shrnutí a návrh doporučení na nápravná řešení .....	201
	Závěr.....	205
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	208
	Seznam příloh.....	219

## Úvod

Tématem této rigorózní práce je problematika specifík lektorské práce v oblasti Celní správy České republiky. Tato problematika je vybrána na základě praktických zkušeností autorky v oblasti liniového managementu, lektorské práce se zaměřením na komunikační dovednosti a dále činnosti metodika vzdělávání Generálního ředitelství cel.

„Současný postmoderní svět, determinují proměny, které jsou svým rozsahem plně srovnatelné s dobou průmyslové revoluce.“ (Bittner, 2017, s. 179) Žijeme v éře digitalizace a globalizace, která je označována jako čtvrtá průmyslová revoluce a s ní spojená automatizace, robotizace a digitalizace výroby. Zavádění nových oborů, moderních sofistikovaných technologií, ulehčení či zcela vymizení rutinních operací pracovníků a jejich orientace na kvalitu a výkon pro zajištění větší rychlosti a efektivity výroby sebou přináší rychlé změny požadavků na jejich vzdělávání.

V důsledku těchto změn se v současné digitální době objevuje nové paradigma Vzdělávání 4.0, které zásadně mění pohled na koncept celoživotního učení, avšak plně respektuje jeho základní principy. V celoživotním kontextu má Vzdělávání 4.0 dvě hlavní nosné funkce. V oblasti počátečního vzdělávání přípravu na život a profesi. V oblasti dalšího vzdělávání rozvíjení profesních znalostí a dovedností, podporu zájmových a občanských aktivit, sebevzdělávání a v neposlední řadě adaptaci na změny (Veteška, 2018).

Zde dostávají prostor profesionálové, kteří se zabývají vzděláváním dospělých. Mezi tyto profesionály patří mentoři, koučové, konzultanti, facilitátoři, vzdělavatelé dospělých – lektoři, kteří jsou jedním ze základních stavebních kamenů systematického vzdělávání dospělých. Před těmito profesionály je nelehký úkol, neboť se musí sami sebevzdělávat, adaptovat na nové změny a zároveň vést, podporovat a motivovat na cestě nového poznání své posluchače, tedy pracovníky, kteří potřebují efektivně získat v krátkém čase nové transversální kompetence, především v oblasti flexibility, adaptability, strategického a inovativního myšlení, ale i v oblasti interkulturních dovedností a globálního přehledu, tak aby byli konkurenceschopní na neustále se měnícím trhu práce.

V části teoretické je důraz kladen na význam dalšího profesního vzdělávání, které je nosným pilířem vzdělávání pracovníků v organizacích. Pozornost je věnována charakteristice

a popisu obecných pojmů z oblasti podnikového vzdělávání se zaměřením na učení, motivaci, systematické podnikové vzdělávání a koncept učící se organizace. Podrobně jsou v andragogických souvislostech popsány požadavky na lektora a jeho činnost v jednotlivých fázích vzdělávacího procesu, identifikována specifika lektorské práce. Na základě pracovních zkušeností je charakterizována lektorská práce v Celní správě České republiky, která má kvalitně rozpracovaný systém dalšího profesního vzdělávání, jež reflektuje její aktuální vzdělávací potřeby.

V praktické části práce je dotazníkovou metodou realizována případová studie v oblasti Celní správy České republiky, jejímž hlavním cílem je analýza efektivního využití metod výuky, didaktických pomůcek a metod zpětné vazby lektora, která je v praxi mnohdy opomíjena. Cílovou skupinou této případové studie byli zvoleni interní lektori Celní správy České republiky. Klíčovým nástrojem případové studie byl zvolen anonymní dotazník, jehož prostřednictvím je možné v krátké době získat relevantní informace od velkého počtu respondentů.

V závěru práce jsou prezentovány výsledky šetření, obohacené o názorné grafy a tabulky shrnující zjištěná statistická data, a to včetně doprovodných komentářů.

Při tvorbě této práce je čerpáno z dostupných primárních zdrojů v knižní a elektronické podobě. Uvedené zdroje jsou zároveň obohaceny z odborně relevantních zdrojů, vědecky významnými články z časopisů, a to jak v tištěné, tak elektronické podobě. Podrobný přehled využitých zdrojů je umístěn v poslední části textu rigorózní práce.

## 1 Význam dalšího profesního vzdělávání

Předmětem kapitoly je problematika dalšího profesního vzdělávání, které je vázáno na profesi dospělého jedince a v současné moderní době globalizace a digitalizace nabývá na významu. Kapitola se zabývá systematickými východisky a pojetím dalšího profesního vzdělávání v kontextu celoživotního učení, dále jeho strukturou a obsahem a legislativním ukotvením.

### 1.1 Další profesní vzdělávání v kontextu celoživotního učení

Další profesní vzdělávání je významnou složkou systému celoživotního vzdělávání / učení se, jehož pojetí zahrnuje velmi širokou problematiku. Základní pojmy této problematiky je třeba blíže definovat. Dříve užívaný termín celoživotní vzdělávání, jak dokládá řada autorů (Veteška, 2016; Mužík, 2012; Rabušicová a Rabušic, 2008; Dvořáková a Šerák, 2016; Beneš, 2019) je v současné době nahrazován termínem **celoživotní učení se**. „Aplikace myšlenky celoživotního učení se po staletích úvah stala realitou zhruba od sedmdesátých let 20. století.“ (Tureckiová, 2012, s. 6) Důraz je kladen na jednotlivce, na jeho ochotu, zodpovědnost a motivaci k získávání a rozvíjení nezbytných znalostí, dovedností a kompetencí v průběhu celého jeho života. „Celoživotní učení je v ideálním případě považováno za nepřetržitý proces.“ (Veteška, 2016, s. 97)

Celoživotní učení je rozděleno na dvě hlavní etapy. První etapou je vzdělávání počáteční, před vstupem na trh práce, které zároveň vytváří základy k dalšímu vzdělávání. Po absolvování počátečního vzdělávání a po vstupu na trh práce následuje druhá etapa dalšího vzdělávání.

„**Další vzdělávání** je zaměřeno na různorodé spektrum získávání a rozvíjení znalostí, schopností, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění se jedince v osobním, občanském, komunitním a pracovním/profesionálním životě.“ (Veteška, 2016, s. 109) Další vzdělávání je legislativně zakotveno v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Národní soustava kvalifikací). Tato právní úprava je zároveň zdrojem pro získávání uznávaných kompetencí a kvalifikací.

Další vzdělávání, z **pohledu především andragogického**, můžeme dále strukturovat dle forem vzdělávání a dle obsahu vzdělávání. Z hlediska forem vzdělávání hovoříme o dalším vzdělávání organizovaném a neorganizovaném.

**Neorganizované vzdělávání** je dále děleno na **informálním učení**, které „je jedním z nejstarších způsobů získávání znalostí a dovedností.“ (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 77) Lze jej charakterizovat jako spontánní, nemá charakter formálního učení, zahrnuje sebevzdělávání většinou však bez možnosti ověření si nabytých znalostí. Je to „proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase (ze sociálního prostředí a z osobních kontaktů).“ (Průcha a Veteška 2014, s. 138–139)

**Organizované vzdělávání** zahrnuje formální vzdělávání a neformální vzdělávání. Institucionalizované **formální vzdělávání**, je realizováno ve formálních vzdělávacích institucích, převážně ve školách. Tyto vzdělávací instituce jsou charakteristické svým normativním a legislativním vymezením funkcí, cílů, obsahů, prostředky a způsoby evaluace (Dvořáková a Šerák, 2016). Jedná se zároveň o soustavu na sebe navazujících jednotlivých vzdělávacích stupňů předškolního (preprimárního), základního (primárního), středního (vyššího sekundárního stupně), a vysokoškolského (terciárního) vzdělávání, pod které zařazujeme i vyšší odborné vzdělávání. Absolvování jednotlivých stupňů vzdělávání je potvrzováno dokladem o absolvování a to například: vysvědčením, výučním listem, diplomem, osvědčením či certifikátem.

**Neformální vzdělávání** se odehrává mimo formální vzdělávací systém a nevede k získání stupně vzdělání. Jedná se o systematické, organizované aktivity, které jsou realizovány v zařízeních zaměstnavatelů, tedy v podnicích, v soukromých vzdělávacích institucích, nestátních i příspěvkových neziskových organizacích, ve školských zařízeních. Toto vzdělávání poskytují také asociace, komory či profesní sdružení (Dvořáková a Šerák, 2016). Tyto vzdělávací aktivity jsou realizovány pomocí efektivních vzdělávacích metod jako jsou například kurzy, semináře, workshopy či přednášky. Zaměřuje se na získávání potřebných vědomostí, zkušeností, dovedností a kompetencí, které posilují nejen konkurenceschopnost člověka na dynamicky se měnícím trhu práce, ale i jeho společenské uplatnění. „Nutnou

podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího.“ (*Strategie celoživotního učení ČR*, 2007, s. 9)

Z pohledu obsahu je další vzdělávání strukturováno do tří subsystémů. Jedná se o vzdělávání zájmové, občanské a (další) profesní vzdělávání. „**Zájmové vzdělávání** je možné v nejobecnějším pojetí definovat jako oblast edukačních, rekreačních, poznávacích a tvůrčích volnočasových aktivit systematického i jednorázového charakteru, které jsou realizovány převážně neformálním nebo informálním způsobem a jejichž cílem je saturace individuálních zájmů, rozvoj a kultivace osobnosti a celkové zlepšení kvality života jedince. Napomáhá procesu kultivace osobnosti prostřednictvím cílevědomého rozvoje individuálních zájmů, což se následně projevuje v kvalitě života jedince a přeneseně celé společnosti.“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 40–41) K charakteristickým rysům zájmového vzdělávání patří otevřenost široké veřejnosti, svoboda výběru, pestrost obsahu, především však volný čas jedince a jeho individuální zájem o aktivní využití tohoto času, dobrovolnost tento čas trávit aktivně (Šerák, 2009).

**Občanské vzdělávání** je tradiční oblastí dalšího vzdělávání s hlubokými historickými kořeny. „Jeho zdrojem a cílem je život člověka ve společnosti druhých.“ (Kopecký, 2010, s. 10). Je zaměřeno na právní povědomí občanů, jejich občanské, politické, společenské i rodinné role a způsoby, jak očekávání plynoucí z těchto rolí účinně naplní. Přínosem občanského vzdělávání je především tvorba, rozvoj a prohlubování občanských kompetencí, jejichž podstata spočívá v porozumění politickému a společenskému dění a schopnosti na něj reagovat (Kopecký, 2010). Občanské vzdělávání „vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské, ekonomické a politické podmínky, slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 197)

**Další profesní vzdělávání** je stěžejní a zároveň nejširší oblastí dalšího vzdělávání. Je úzce spojeno s profesí jedince, s jeho aktivní životní dráhou. Vzhledem ke skutečnosti, kdy problematika dalšího profesního vzdělávání je zároveň významnou součástí této práce, jsou jí věnovány následující podkapitoly.

## 1.2 Charakteristika a struktura dalšího profesního vzdělávání

Další profesní vzdělávání, které je součástí profesního vzdělávání a tím i významným segmentem konceptu celoživotního učení, je tou nejstarší a zřejmě nejvíce propracovanou a z hlediska státu, organizací i jednotlivců podporovanou součástí dalšího vzdělávání (Dvořáková a Šerák, 2016). Je vázáno na profesi, tedy pracovní pozici jedince, na jeho ekonomickou aktivitu.

Podstatou dalšího profesního vzdělávání je dle Mužíka (2012, s. 25) „vytváření a udržování, pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese či pozice).“ Z hlediska praxe toto pro pracovníka znamená průběžné přizpůsobování kvalifikace kvalifikovanosti práce, rozvíjení dosavadních postojů a schopností, prohlubování znalostí a získávání dovedností potřebných pro uplatnění se v organizaci i na trhu práce. Jedná se o účelové (utilitární) vzdělávání, které je zaměřeno na okamžitou využitelnost a užitek, který je tímto přinášěn jedinci i organizaci (Dvořáková a Šerák, 2016).

Další profesní vzdělávání není právně komplexně ukotveno. „Chybí tak jednoznačné vymezení funkčnosti a efektivnosti systému vzdělávání dospělých.“ (Veteška, 2016, s. 114) Jednotlivé subsystémy tohoto vzdělávání jsou pouze dílčí součástí některých právních norem. K nejvýznamnějším patří zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, vyhláška č. 176/2009 Sb., o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení a zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států. Předmětem legislativních úprav je i povinné vzdělávání pro řadu cílových profesních skupin, které zajišťují fungování státu a jeho ekonomiky.

**Dle obsahu je další profesní vzdělávání děleno do tří skupin.** Jak již bylo výše zmíněno, jedná se o další profesní vzdělávání **normativní** (povinné), které bývá upraveno právními normami. Dále vzdělávání **rekvalifikační**, které je důležitým nástrojem pro snižování nezaměstnanosti obyvatelstva a **kvalifikační**, též odborné, které je zaměřeno především na prohlubování, udržování či zvyšování kvalifikace v rámci pracovního zařazení jedince.

### **1.2.1 Normativní vzdělávání**

Normativní vzdělávání je jednou ze skupin dalšího profesního vzdělávání. Je vzděláváním povinným, upraveným právními normami. Stěžejní právní normou je zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. „Patří sem především kurzy bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, kurzy požární ochrany, kurzy směřující ke složení zkoušek odborné způsobilosti (např. pro pracovníky okresních úřadů a pro další různé profese).“ (Palán, 2002, s. 134)

Další odborná způsobilost je vyžadována především u pracovníků, kteří vykonávají specifické pracovní činnosti. Jedná se např. o periodická, opakující se, školení obsluhy plynových kotlů, sváření kovů, obsluhu jeřábů, elektrických zařízení, zdvihacích zařízení, těžebních zařízení. K dalším specifickým činnostem lze zařadit také pracovní činnost daňového poradce, makléře či zkušebního komisaře autoškoly, pracovníky ve zdravotnictví a sociálních službách či pedagogické pracovníky.

Odborná způsobilost je, mimo jiné, vyžadována také od zaměstnanců státu v pracovním či služebním poměru. K nejdůležitějším právním normám, které definují tuto povinnost patří zákon č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků, usnesení vlády České republiky ze dne 30. 11. 2005 č. 1542, o pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech, zákon č. 361/2003 Sb., o služebním poměru, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

### **1.2.2 Rekvalifikační vzdělávání**

Rekvalifikační vzdělávání „je nástrojem aktivní politiky zaměstnanosti, která je součástí státní politiky zaměstnanosti.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 235) Toto vzdělávání mohou na základě akreditace nabízet například školy, vzdělávací instituce, občanská a profesní sdružení, a to v rámci realizace politiky zaměstnanosti. Iniciátory mohou být i sami jednotlivci, kteří v dosavadním povolání nenalezli uspokojení či ho vykonávají již příliš dlouho, cítí se ohroženi dynamicky se měnícími požadavky trhu práce a případné nezaměstnanosti chtějí sami aktivně předejít změnou své dosavadní kvalifikace.

Legislativně je rekvalifikační vzdělávání zakotveno především v zákoně č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tato právní norma umožňuje propojení rekvalifikací s Národní soustavou kvalifikací. K dalším právním normám patří zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti



žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob ukončení, vyhláška č. 519/2004 Sb., o rekvalifikaci uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání a o rekvalifikaci zaměstnanců.

Rekvalifikací (přeškolením) je rozuměna „taková změna dosavadní kvalifikace zaměstnance nebo uchazeče o zaměstnání, kterou získá nové znalosti a dovednosti umožňující jeho nové pracovní uplatnění na trhu práce v jiném vhodném zaměstnání (profesi).“ (Palán, 2002, s. 182) Je to proces utváření nových teoretických znalostí, pracovních dovedností a schopností člověka, které jsou zcela odlišné od dosavadních. Dle Koubka (2009) se v tomto případě jedná o plnou rekvalifikaci. Autor dále rozlišuje rekvalifikaci částečnou, kdy některé dosavadní znalosti a dovednosti jsou využitelné v nové profesi a dále uvádí zvláštní příklad rekvalifikace, profesní rehabilitaci. Cílem profesní rehabilitace je „opětovné pracovní zařazení osob, kterým jejich současný zdravotní stav brání trvale nebo dlouhodobě vykonávat dosavadní zaměstnání a jemu odpovídající povolání.“ (Koubek, 2009, s. 256)

Obsah rekvalifikace je determinován dosavadní kvalifikací jedince, jeho zdravotním stavem a dosavadními zkušenostmi a schopnostmi. Formy rekvalifikace dělíme na teoretickou a praktickou přípravu. Tyto formy volíme vždy s ohledem na předpoklady a požadavky pro výkon práce.

### **1.2.3 Kvalifikační vzdělávání**

Kvalifikační vzdělávání definuje Palán (2002, s. 107) jako „vzdělávání vedoucí k získání nebo udržení kvalifikace.“ Tato významná oblast dalšího profesního vzdělávání je zároveň legislativně ukotvena v zákoně č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, kdy v § 227 je definován osobní rozvoj zaměstnanců, který zahrnuje „veškeré edukační aktivity spojené s kvalifikací jedince.“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 112)

Termín kvalifikace jedince charakterizuje Mužík (2012, s. 31) „jako profil přípravy na povolání v kombinaci s délkou praxe v oboru, v němž se daná pracovní pozice vyskytuje.“ V kontextu těchto definic můžeme říci, že kvalifikační vzdělávání zajišťuje neustálé prohlubování schopností a dovedností jedince, rozvoj jeho profesních kompetencí, a tím i jeho rozvojový potenciál.

Kvalifikace se vztahuje k určité pracovní pozici. Jedná se o objektivní požadavky na kvalifikaci pracovníka, které vyplývají z charakteru, náročnosti, tempa a odbornosti práce (Palán, 2002). Přehledný popis jednotlivých kvalifikací je uveden v Národní soustavě kvalifikací, která je legislativně zakotvena v zákoně č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. V soustavě jsou popsány nejen jednotlivé kvalifikace, ale také kvalifikace dílčí, které jsou součástí jednotlivých profesí.

Mezi edukační aktivity, které zajišťují odborný rozvoj jedince je zahrnováno: zaškolení a zaučení; odborná praxe absolventů škol; prohlubování kvalifikace; zvyšování kvalifikace. V praxi je k nejdůležitějším řazeno **prohlubování kvalifikace**. Jedná se o průběžné doplňování, udržování a také obnovování kvalifikace, aniž by se měnila její podstata. Koubek (2009) hovoří o doškolování, které vnímá jako „pokračování odborného vzdělávání v oboru, ve kterém člověk pracuje na svém pracovním místě.“ (Koubek, 2009, s. 256) K prohlubování kvalifikace mnohdy dochází v souvislosti se změnami technologií, pracovních postupů, změnou právních norem, ale i novými objevy v oboru či rozvojem metod řízení podniku. Součástí prohlubování kvalifikace je i odborný trénink, který se zaměřuje na oblast rozvoje dovedností pracovníka. „Rozvoj dovedností (*training*) spočívá v transformaci odborných znalostí a zkušeností do praktických manuálních či intelektuálních dovedností.“ (Mužík, 2012, s. 26)

K zvyšování pracovního výkonu a prosperity organizace přispívá **zvyšování a rozšiřování kvalifikace**. Lze jej definovat jako „vzdělávání nad rámec daného pracovního místa.“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 112) Zvyšování kvalifikace zároveň směřuje, a to například formou studia či školení, k dosažení vyššího stupně vzdělání, pokud je v souladu s potřebou organizace. Příkladem může být doplňující pedagogické či lékařské studium.

Jak již bylo výše uvedeno součástí kvalifikačního vzdělávání je zaučení a zaškolení. Tyto formy vzdělávání se využívají především v oblasti rutinních, manuálních a technologicky nenáročných dělnických profesích, kdy jedinci nemají k výkonu této činnosti žádnou kvalifikaci.

Nejdůležitější roli v zajištění uvedených složek dalšího profesního vzdělávání sehrávají podniky (firmy) a to v rámci interního či externího podnikového vzdělávání.

## 2 Podnikové vzdělávání

Kapitola je zaměřena na problematiku podnikového vzdělávání, které je jednou z nejvýznamnějších realizačních složek dalšího profesního vzdělávání. Vymezeny jsou jednotlivé složky procesu podnikového vzdělávání a jejich využití v systému podnikového vzdělávání pracovníků. Vzhledem k charakteru této práce, je zároveň v kapitole poskytnut multidisciplinární pohled na problematiku učení jedince. Závěr je věnován konceptu učící se organizace. Tento koncept prezentuje efektivně nastavený a soustavně fungující systém celopodnikového vzdělávání na bázi celoživotního učení se, který se stal nejen výrazným prvkem kultury organizace, ale i nástrojem konkurenceschopnosti organizace.

### 2.1 Terminologický kontext podnikového vzdělávání

„Hlavním nástrojem rozvoje zaměstnanců ve smyslu zdokonalování, rozšiřování, prohlubování anebo změny struktury a obsahu jejich profesních způsobilosti, a tím vlastně také příspěvkem k vyšší výkonnosti pracovníků i firmy jako celku, je podnikové vzdělávání.“ (Tureckiová, 2004, s. 89). „Specifickými znaky podnikového vzdělávání je skutečnost, že se stává prostředníkem a pomocníkem k dosažení cílů organizace, je zaměřeno na období dospělosti člověka, je nedílnou součástí výkonu určitého povolání a souběžně s ním se uskutečňuje.“ (Veteška, 2013, s. 33)

Podnikové vzdělávání můžeme velmi zjednodušeně charakterizovat jako **učení se** zaměstnanců v organizaci. Jedná se však o velmi nepřesný pohled na tuto problematiku. Podnikové vzdělávání je především vzdělávací systematický, komplexní a cyklický proces organizovaný podnikem, který je zaměřen na „odstranění negativních rozdílů mezi požadavky na pracovníka (na jeho formální/objektivní kvalifikaci, resp. kompetenční profil) a jeho skutečným výkonem, který může být nepříznivě ovlivněn v důsledku sníženého rozvoje schopností nebo sníženou motivací.“ (Veteška, 2016, s. 118) Dle Koubka (2009) se jedná o poměrně široce koncipovanou personální činnost.

Cílem podnikového vzdělávání je nejen předávání poznatků, jejich doplňování, rozšiřování, prohlubování, rozvoj dovedností a nácvik činností či rozšiřování znalostí a kompetencí, ale i vytváření přátelského, bezpečného prostředí pro seberealizaci jedince, jako významného

motivačního, adaptačního a integračního nástroje. Dochází „ke sjednocování osobních a podnikových cílů.“ (Palán, 2002, s. 157)

Dle autorů Koubka (2009) a Bartoňkové (2010) lze podnikové vzdělávání rozdělit do těchto základních typů:

- **orientace** – vzdělávání v rámci adaptačního procesu pracovníků k pracovní činnosti (zaškolování a zaučování pro dané pracovní místo – nejčastěji dělnické profese);
- **doškolení** – kvalifikační vzdělávání (prohlubování a pokračování kvalifikace v oboru, ve kterém člověk na svém pracovním místě pracuje);
- **přeškolení a profesní rehabilitace** – rekvalifikační vzdělávání (změna kvalifikace, plná nebo částečná);
- **rozvoj** – získání širších znalostí a dovedností než nezbytně nutných pro výkon zastávané pracovní pozice (např. jazykové vzdělávání).

Dle Vetešky (2016) lze k těmto typům zařadit:

- **trénink** – spíše však výcvikové vzdělávací akce zaměřené na specifické způsobilosti potřebné pro kvalifikovaný výkon na stávající pracovní pozici;
- **rozvojové aktivity** – orientované na budoucí potřeby výkonu a uplatnění pracovníků v podniku.

Jak z výše uvedeného vyplývá, dochází mnohdy k prolínání či záměně některých základních pojmů. Proto je třeba v andragogickém kontextu blíže specifikovat a definovat rozdíly mezi pojmy: učení se; vzdělávání; rozvoj; trénink a zároveň popsat jejich proces v rámci podnikového vzdělávání.

## **2.2 Proces učení se, vzdělávání, rozvoje, výcviku a tréninku**

Jedná se nejen o klíčové složky rozvoje lidských zdrojů v organizaci, ale také o jeden z nejdůležitějších podnikových procesů.

Velmi jednoduše, avšak velmi zajímavě vysvětluje koncept učení se, vzdělávání a rozvoje Hroník (2007), který ovšem ve svém konceptu nehovoří o tréninku či výcviku. **Učení se vnímá jako množinu, která v sobě integruje podmnožinu rozvoje a vzdělávání.** Učení

se je snaha o dosažení změny, která má dvě základní roviny, a to přizpůsobení se (hledání příležitosti) a přizpůsobení sobě (vytváření příležitostí). Učení pak zajišťuje vzájemnou interakci mezi člověkem a jeho neustále a turbulentně se měnícím prostředím. **Rozvoj** definuje Hroník (2007, s. 31) „jako dosažení žádoucí změny pomocí učení (se)“. **Vzdělávání** vnímá Hroník (2007) jako jeden z organizovaných, institucionalizovaných způsobů učení (se). Vzdělávací aktivity jsou ohraničeny, mají jasně definovaný začátek a konec.

Dle Armstronga (2010, s. 444) „proces rozvíjení lidí v organizaci v sobě integruje procesy, aktivity a vztahy učení / vzdělávání a rozvoje.“ Armstrong (2010) uvádí tyto složky procesu:

- **učení se** – změna v chování jedince, ke které dochází v důsledku praxe či zkušeností;
- **vzdělávání** – rozvoj znalostí, hodnot a vědomí, které se nevztahují ke konkrétním oblastem pracovní činnosti;
- **rozvoj** – růst či realizace osobních schopností a potenciálu, a to pomocí praxe a nabídky vzdělávacích akcí;
- **odborné vzdělávání (výcvik)** – nástroj k dosažení požadované úrovně znalostí, dovedností a schopností jedince k efektivnímu vykonávání pracovní činnosti. Jedná se o formování pracovního chování jedince, plánované a systematické pomocí příležitostí k učení, vzdělávacích akcí, programů a instrukcí.

Armstrong (2010) do svého konceptu již zahrnuje pojem výcvik, avšak nerozlišuje mezi tréninkem a výcvikem. Tyto dva pojmy jsou relativně nové, zaměřené na „uplatňování specifických metod zaměřených na praktické osvojování dovedností.“ (Palán, 2002, s. 229) Uvedené složky procesu je tedy třeba obohatit o pojmy výcvik a trénink a tyto pojmy definovat.

**Výcvik** je považován za součást procesu vzdělávání. Jedná se o „specifický druh výuky umožňující osvojení motorických, senzomotorických či intelektuálních dovedností, žádoucích profesních návyků a vytváření adekvátních postojů k pracovním činnostem.“ (Mužík, 2011, s. 26) Výcvik je zaměřen na ryze praktickou přípravu k efektivnímu výkonu pracovní činnosti, která je jeho předmětem.

Autoři Buckley a Caple (2004) zmiňují koncept učení, vzdělávání a vývoje, jehož podstatnou složkou je trénink.

- **trénink** je „plánovaná systematická snaha o upravení či vývoj znalostí / dovedností / za pomoci studia; snaha o dosažení efektivních výkonů v dané činnosti či řadě činností.“ (Buckley a Caple, 2004, s. 5) Tito autoři zároveň rozlišují, na základě průběhu této edukační aktivity, trénink tělesný. **Tělesný trénink** se zaměřuje především na neustálé opakování až konečné zmechanizování některých pracovních úkonů a primárně se orientuje na fyzickou kondici jedince.;
- **učení** je proces, díky kterému získávají jednotlivci znalosti, dovednosti a postoje za pomoci zkušenosti, úvahy, studia nebo pokynů;
- **vzdělávání** je skupinou aktivit, které jsou primárně zaměřeny na pomoc jedinci pochopit, vstřebat a zformovat znalosti, dovednosti, hodnoty, které se netýkají jen jedné činnosti, ale široké škály problémů;
- **vývoj** je vylepšení a růst dovedností i schopností jedince, a to za pomoci vědomého i nevědomého učení.

Tato koncepce rozlišuje mezi vzděláním a tréninkem a vzděláváním a zkušeností, byť jde o vzájemně velmi úzce propojené procesy. „Trénink je více zaměřen na zaměstnání než na člověka. Na druhé straně, vzdělání je orientováno více na lidi, je to širší proces změny a jeho cíle jsou přístupnější přesným definicím.“ (Buckley a Caple, 2004, s. 6)

Rozdíl mezi tréninkem, vývojem a vzděláváním lze nejlépe pozorovat na **časové ose**, kdy hlavním činitelem je efekt změny. Změny, které jsou vyvolané tréninkem, jsou pozorovatelné ve velmi krátkém časovém úseku na rozdíl od vzdělávání, kde je efekt změny zřetelnější po delší době. Zároveň efekt změny závisí na předchozích vzdělávacích zkušenostech. Tento velmi rychle se dostavující efekt změny může být významným motivačním faktorem, přinášející pracovníkovi vnitřní i vnější pracovní uspokojení.

Uvedené koncepty vždy vycházejí z učení se, jako základní množiny jednotlivých složek procesu podnikového vzdělávání. Pokud má být vybudován funkční systém podnikového vzdělávání, kde se jeho jednotlivé složky navzájem doplňují, prolínají a posilují, pak je třeba definovat, jak se lidé učí.

### **2.2.1 Definice a úloha učení**

Pojem učení je pojem především psychologický. „Učení je tou formou činnosti, při které jedinec mění svoje chování a svoje vlastnosti pod vlivem vnějších podmínek a v závislosti na výsledcích svého chování.“ (Prusáková, 2005, s. 30) Dle Hyhlíka a Kněžů (1969, s. 32) „něčemu se učit znamená z psychologického hlediska získávat nové zkušenosti, upevňovat je a používat v dalších vztazích ke skutečnosti, zejména v práci, v povolání i v činnosti mimopracovní.“ Dle Mužíka (2010, s. 25) „učení je aktivní činnost účastníka spočívající v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů, zájmů.“ Velmi zajímavou definici učení s důrazem na složku motivace uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 259) „učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.“

V kontextu výše uvedených definic, můžeme učení charakterizovat jako obtížně popsateľný pojem, neboť „v lidském životě se vyskytuje ohromná variabilita situací, v nichž dochází k nějakému typu učení.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 277) Ke společným jmenovatelům však patří skutečnosti, kdy učení je jedním z nejdůležitějších psychický procesů člověka, je podmínkou a základem jeho existence, tedy není pouhou přípravou na život, ale součástí života. Učení je součástí socializace, enkulturace a personalizace jedince. Jedná se o proces aktivní, v němž významnou roli hraje motivace. Úloha učení spočívá v přizpůsobování se požadavkům vnitřního i vnějšího prostředí, v kultivaci jedince, jeho osobnostním rozvoji, v prožívání plného aktivního života.

### **2.2.2 Učení specificky lidské**

Lidské učení, na rozdíl od učení zvířat, se odlišuje především společenskými aspekty, lidskou řečí a s ní souvisejícím abstraktním myšlením, uvědomováním si sebe sama, volnými vlastnostmi, city, ale také motivací. „Životní úloha lidského učení je tedy v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnávání se s přírodním a společenským životním prostředím. V příznivém případě poskytuje člověku předpoklady pro plnější, aktivnější, tvořivý život.“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 80)

Dle Vágnerové (2005, s. 83) „typicky lidské formy učení zahrnují takové varianty, které jsou nějakým způsobem spojené s myšlením a užíváním nějakého znakového systému, především s řečí a ty, jež jsou vázány na specifické působení lidské společnosti.“ Dle Hartla (1999, s. 97) „lidské učení patří spolu s vnímáním, cítěním, pamětí, myšlením a představivostí k základním psychickým procesům člověka.“ Lidské učení můžeme třídit dle mnoha kritérií. K základnímu třídění patří dělení dle míry vědomého záměru na učení bezděčné (incidentální) a učení záměrné (incidentní). Učení bezděčné můžeme charakterizovat jako náhodné, neúmyslné, nahodilé, nesystematické, neplánované. Opakem je učení záměrné, tedy plánované, účelové, sledující určitý cíl. Z pohledu procesů činitelů je nejvýznamnější učení:

- **senzomotorické** – je relativně nejjednodušší, jedná se o spojení vjemů s pohyby a jejich koordinací, rozvíjí vnímání a smysly, pohybové a pracovní schopnosti;
- **verbálně pojmové** – také učení myšlenkové, dělíme na verbální, jehož podstatou je vykonávání myšlenkových postupů a operací, zároveň dochází k osvojování řeči a schopnosti vnímat řečový projev druhých lidí a učení pojmové. Podstatou pojmového učení je schopnost zařadit pojem mezi ostatní pojmy, umožňuje rozvoj myšlení, pochopení vztahů a příčin a vývoje jevů, zároveň vyžaduje tvořivost a kreativitu. Jedná se o „nejrozšířenější druh lidského učení.“ (Hartl, 1999, s. 80);
- **sociální** je „předpokladem k porozumění různým projevům lidského chování, ale i k osvojení žádoucích způsobů chování.“ (Vágnerová, 2005, s. 86) Jedná se o osvojování komunikačních dovedností, hodnot, norem a postojů chování a sociálních rolí jedince a z toho vyplývajících očekávaných způsobů jeho jednání (Vágnerová, 2005).

Z hlediska andragogického a zároveň v souvislosti s novým paradigmatem Vzdělávání 4.0, jsou nejdůležitější procesy učení aktivního a učení sebeřízeného. **Aktivní učení** je proces záměrného, intencionálního učení. Cílem je vytvoření přátelského, velmi aktivního prostředí během vyučování, kdy na řešení problému participuje jak lektor, tak posluchač. „Předpokladem je vysoká motivace a oboustranné zainteresování na splnění učebních cílů.“ (Palán, 2002, s. 11) Dle Průchy a Vetešky (2014, s. 27) „efektivnost aktivního učení je determinována kromě jiného tím, do jaké míry jde o učení



smysluplné pro učící se subjekt.“ **Sebeřízené učení** (autoregulované) je proces učení, v němž má jedince vysoce aktivní roli. Jedná se o schopnost jedince „regulovat své jednání a chování, schopnost regulovat svou sebevýchovu, sebezvzdělávání, schopnost odříkání, sebemotivace.“ (Palán, 2002, s. 191) Tento typ učení, jak vyplývá z jeho charakteristiky, se uplatňuje především v dalším vzdělávání, neboť vyžaduje vysokou míru studijní disciplíny.

### 2.2.3 Výsledky učení

„Učení je složité a rozmanité a týká se všech druhů záležitostí, jako jsou znalosti, dovednosti, chápání, přesvědčení, hodnoty, postoje a zvyky.“ (Armstrong, 2007, s. 453) Výsledkem našeho učení jsou nové vědomosti, dovednosti, návyky, znalosti a schopnosti, které jsou základem kompetencí jedince.

**Dovednosti** jsou procesem učení získané dispozice, díky kterým lze prakticky správně a rychle aplikovat určité informace a vědomosti. Jedná se především o schopnost pracovat s informacemi a využívat je, motorické dovednosti a dovednosti sociální. Dovednosti jsou zároveň jedním z efektivních způsobů „úspěšného provádění různých pracovních úkolů, zejména v měnících se podmínkách pracovní činnosti.“ (Mužík, 2011, s. 30) Z pohledu andragogického jsou rozlišovány měkké dovednosti (např. komunikační dovednosti, asertivní dovednosti) a tvrdé dovednosti (např. jazykové, matematické, prostorové). Liší se od **schopností**, které vyjadřují pouze potenciaální možnosti člověka, které může a nemusí využít.

**Vědomosti** definuje Mužík (2011, s. 30) „jako osvojené a v paměti člověka uložené informace, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný výkon určité pracovní činnosti.“ Jsou synonymem znalostí.

**Znalosti** jsou výsledkem záměrného učení. Jsou to osvojené souhrny teoretických pojmů a praktických zkušeností v určité profesi. „Znalosti poskytují člověku určitý rámec pro hodnocení a začleňování nových zkušeností a informací objevujících se v jeho pracovních činnostech.“ (Mužík, 2011, s. 29) V širším andragogickém pojetí, tento termín obsahuje „nejen teoretické vědomosti, ale také schopnosti, respektive kompetence k vykonávání určitých činností.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 311–312)

„**Kompetence** je trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle.“ (Hroník, 2007, s. 61) Pojem kompetence je v současné době upřednostňován před výše uvedenými pojmy, a to především z důvodu kompatibility pojmů v evropském měřítku (Průcha a Veteška, 2014).

K nejvýznamnějším charakteristickým znakům kompetence dle autorů Vetešky a Tureckiové (2008) patří:

- **kontextualizace** – kompetence je vždy zasazena do určitého prostředí či situace;
- **multidimenzionalita** – kompetence se skládá z různých zdrojů (informace, dovednosti, znalosti, představy, postoje);
- **standardizace** – kompetence je definována standardem, tedy předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem a zároveň je předem definován soubor výkonových kritérií;
- **potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení se.

Kompetenci lze chápat jako jedinečnou pravomoc, schopnost a motivaci jedince a zároveň postoj ke zvládnutí úkolů zastávané pracovní pozice, a to i v nepředvídatelně se měnících situacích současného turbulentního prostředí. „Kompetence jsou tedy jedinečnou schopností člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 158) Dle Tureckiové (2010, s. 38) lze zároveň kompetence „charakterizovat jako pozorovatelné, měřitelné a zásadně se projevující v jednání, respektive v průběhu a výsledku nějaké činnosti.“

**Klíčové kompetence** představují orientaci na trh práce a také osobnostní předpoklady rozvoje jedince, nemají však přímý vztah ke konkrétnímu pracovnímu místu, zahrnují celé spektrum kvalifikací (Veteška a Tureckiová, 2008). V oblasti podnikového vzdělávání získávají stále větší prostor (Belz a Siegrist, 2001). Můžeme je definovat jako předpokládané, cílové soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležitými faktory pro osobní rozvoj a uplatnění jedince v běžném životě i na trhu práce.

Tureckiová (2019) prezentuje koncept **transverzálních kompetencí** neboli mezioborových kompetencí. Jedná se o sadu kompetencí, které se vztahují k postojům, postupům, a hodnotám. Transverzální kompetence „lze vyjádřit i jazykem klíčových kompetencí.“ (Tureckiová, 2019, s. 108) Mezi transverzální kompetence Tureckiová (2019) řadí např. získávání a zpracování informací. Oproti tomu strukturování a třídění informací je příkladem klíčové kompetence.

K dosažení efektivních výsledků učení jedince je zároveň velmi důležitá jeho vnitřní motivace k této činnosti, neboť „člověk musí k tomu, aby dosáhl nějakého cíle, aktivizovat sám sebe a vynaložit energii příslušným směrem.“ (Goga – Ferko, 2013, s. 169)

#### **2.2.4 Motivace k učení**

Motivaci k učení lze definovat jako ty faktory, „které aktivizují, posilují a řídí způsoby chování související s nějakým cílem učení.“ (Armstrong, 2008, s. 458) Motivace je vědecký termín, kterým se zabývají především jednotlivé oblasti psychologie. Tímto termínem se popisují pozorovaná fakta o lidském chování. „Samotný termín motivace vychází z latinského termínu *moveo* – hýbám se.“ (Farková, 2006, s. 70) Nakonečný (1998, s. 455) vnímá motivaci jako „proces psychické regulace, na němž závisí směr lidské činnosti, jakož i množství energie, kterou je člověk ochoten obětovat na realizaci daného směru.“ Motivaci můžeme charakterizovat jako vnitřní odhodlání člověka, jeho vnitřní důvod chovat se určitým způsobem tak, aby dosáhl, byť za zvýšeného úsilí, požadovaného cíle, a to i přes případné překážky, neboť „obava z nepříjemného může motivovat stejně jako touha po příjemném.“ (Plamínek, 2010, s. 20) Z této charakteristiky vyplývá, že motivace má emocionální podstatu.

Z hlediska andragogického se „mnohdy považuje za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání síla a zaměření motivů účastníka, tedy pohnutek jeho jednání a prožívání.“ (Beneš, 2003, s. 131) Motivace dospělého k celoživotnímu učení je jednou ze základních problematik podnikového vzdělávání. „Lidé se budou učit efektivněji, budou-li k tomu motivováni.“ (Armstrong, 2008, s. 458) Organizace by měly v systému podnikového vzdělávání poskytovat formou vnější motivace tedy tím, co se dělá pro lidi, aby byli motivováni, prostor pro jejich rozvoj, sebeuplatnění, odstraňování vlastních nedostatků ve svých znalostech, dovednostech a kompetencích. Při této činnosti musí organizace

„respektovat individuální zvláštnosti každého jednotlivce a hledat příčinné souvislosti mezi obecně platnými teoriemi motivace a konkrétní motivační strukturou každého jedince.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 185)

### **2.3 Systém podnikového vzdělávání**

„Jedním ze základních nástrojů realizace a implementace strategického přístupu k firemnímu vzdělávání je náhled na vzdělávání pracovníků jako na systém, tj. uplatnění systematického, popřípadě systémového a plánovaného přístupu k firemnímu vzdělávání.“ (Bartoňková, 2010, s. 108)

Na základě této definice lze říci, že systém podnikového vzdělávání eliminuje jeho náhodnost, nepravidelnost, nesystematičnost a tím zajišťuje jeho efektivitu. K efektivitě podnikového vzdělávání přispívá i skutečnost, že je jedním ze subsystémů podnikové strategie, která vychází ze zásad podnikové vzdělávací politiky. „Implementaci podnikové strategie je třeba nahlížet v kontextu mnoha faktorů ovlivňující způsoby, jimiž podnik pracuje.“ (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 64)

Jedním z velmi důležitých faktorů je i zvolená podniková filozofie rozvoje lidských zdrojů. Základem této filozofie je zodpovědnost jednotlivce a pracovníka za rozvoj lidských zdrojů. Vrcholným prvkem filozofie je strategicky orientovaný přístup s důrazem „na výkonnost a management v souvislosti se strategií podniku.“ (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 65)

Jak již bylo výše uvedeno, podnikové vzdělávání je jedním ze subsystémů. Vyžaduje vzájemnou synergickou spolupráci více odborů či oddělení podniku. Podnikové vzdělávání je především personální činností, kterou zajišťuje personální útvar, případně zvláštní útvary vzdělávání pracovníků. Tyto útvary jsou zodpovědné za naplňování hlavních cílů systému podnikového vzdělávání, kterými je vytváření podmínek pro seberealizaci a rozvoj pracovníků, inovaci a rozšiřování struktury jejich teoretických poznatků, získání specifických dovedností, formování pracovních schopností a vytváření kompetencí. K dosažení těchto cílů je důležité systematické podnikové vzdělávání.

### 2.3.1 Systematické podnikové vzdělávání

„Nejefektivnějším vzděláváním pracovníků v organizaci je dobře organizované systematické vzdělávání.“ (Koubek, 2009, s. 59) Systematický přístup ve vzdělávání zajišťuje přehlednost a pořádek a je zároveň jedním z nejvýznamnějších a nejefektivnějších nástrojů plnění úkolů personální práce.

Systematické podnikové vzdělávání, má řadu výhod pro organizaci i zaměstnance. K nejvýznamnějším výhodám dle Vodáka a Kucharčíkové (2007) a Koubka (2009) patří:

- zajišťuje odborně připravené pracovníky bez náročného hledání na trhu práce;
- zlepšuje vztah zaměstnanců k podniku a jejich motivaci;
- umožňuje neustálé zdokonalování vzdělávacích procesů;
- ulehčuje hledání způsobů, které vedou k efektivnímu pracovnímu výkonu zaměstnanců;
- přispívá ke zlepšování kvalifikací a rozvoji kompetencí zaměstnanců;
- přispívá k bezproblémové realizaci moderní koncepce řízení pracovní výkonnosti.

„Hlavní charakteristikou systematického vzdělávání je to, že probíhá nepřetržitě v rámci opakujícího se cyklu.“ (Bartoňková, 2010, s. 109)

### 2.4 Cyklus systematického podnikového vzdělávání

Základními stavebními kameny systematického podnikového vzdělávání pracovníků je systematický cyklus podnikového vzdělávání, který je dle Tureckiové (2004, s. 100) „odvozen primárně z firemní a „lidské“ strategie a je konkrétním naplněním vzdělávací politiky firmy.“ Tento cyklus zabezpečuje rozvoj, formování profesních kompetencí a kvalifikací pracovníka. Dle autorů Vetešky (2016), Vodáka a Kucharčíkové (2007) či Koubka (2009) má tento dlouhodobý proces čtyři základní fáze:

- **analýza a identifikace** potřeb vzdělávání a rozvoje;
- **plánování** vzdělávání a rozvoje pracovníků (příp. učení se jedince);
- **realizace** vzdělávání a rozvoje;
- **vyhodnocování** efektivity a účinnosti vzdělávacích programů a učení se pracovníků.

Tyto „fáze cyklu podnikového vzdělávání pak na sebe navazují ve výše uvedené sekvenci.“ (Tureckiová, 2004, s. 100). Rozhodují nejen o tom, jak bude vypadat a jak bude efektivní vlastní vzdělávací proces, jaká bude jeho účinnost a ekonomická náročnost, ale i o tom, zda budou naplněny konkrétní vize, poslání, cíle a filozofie organizace a zároveň tímto procesem posílena kultura organizace, která je zároveň jedním z významných motivačních faktorů pracovníků. Z tohoto důvodu je nutné jednotlivé fáze vzdělávacího cyklu popsat podrobněji.

#### **2.4.1 Analýza a identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje**

„Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb je prvním krokem jak v systému, tak i v plánu a v projektu vzdělávací akce.“ (Bartoňková, 2010, s. 118) Tato první a zároveň nejdůležitější fáze cyklu začíná velmi složitou problematikou identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje pracovníků. Jedná se o obtížný problém, neboť identifikace potřeby organizace v oblasti formování kvalifikace a vzdělání „jsou obtížně kvantifikovatelné vlastnosti člověka.“ (Koubek, 2009, s. 261)

Samotný efekt kvalifikace, a především dosaženého vzdělávání, je složité měřit. Roli zde hraje i čas, tedy absolvování určitého stupně počátečního vzdělání v kontextu délky praxe, která se promítá do pracovního výkonu jedince. Velmi složité je měřit specifické schopnosti člověka jako je talent, kreativita či motivovanost, míra adaptability či odolnost vůči stresu. Z tohoto důvodu je fáze identifikace potřeb organizace v oblasti kvalifikace a vzdělání založena na odhadech a aproximativních postupech (Koubek, 2009).

Potřeba vzdělávání může vyplynout ze sledování pracovního výkonu zaměstnance. Dále pak ze změn vyvolaných technologickými změnami ve výrobě, změně podnikové strategie. Také je třeba vnímat změny v oblasti legislativy, přeřazení pracovníka na jiné pracovní místo, ale také požadavky samotných pracovníků na jejich rozvoj, a to jak řadových, tak pracovníků z oblasti managementu, a to především managementu liniového. Důležitým faktorem jsou i materiály pravidelného hodnocení pracovníků. Z tohoto pohledu je možných zdrojů identifikace vzdělávacích potřeb již více a je možné provést analýzu vzdělávacích potřeb.

**Analýza vzdělávacích potřeb** je dle autorů Průchy a Vetešky (2014, s. 31) „proces získávání a rozboru informací nezbytných pro určení parametrů podnikového vzdělávání.“

Palán (2002, s. 14) definuje analýzu vzdělávacích potřeb jako „zjišťování rozdílu mezi současným stavem výkonu pracovníků a požadovaným výkonem, který chceme dosáhnout, vč. zjištění, zda se problém dá řešit vzděláváním či je efektivnější použít jiné prostředky.“

Při analýze vzdělávacích potřeb organizace zjišťuje, zda vzdělávání je potřebné a co tuto potřebu vzdělávání iniciuje. Dle Armstronga (2007) a Koubka (2009) se obvykle jedná o tři oblasti údajů:

- **údaje týkající se celé organizace** – její struktura, výrobní program, využívání kvalifikace pracovníků, tedy podnikové potřeby;
- **údaje týkající se pracovních míst a činností** – jejich popis a specifikace, styl vedení organizace, kultura pracovních vztahů, skupinové potřeby;
- **údaje o jednotlivých pracovnících** vedených především v personální evidenci a týkající se záznamů o dosaženém vzdělání, kvalifikaci, absolvovaných vzdělávacích akcích v rámci podnikového vzdělávání.

Na základě údajů získaných z těchto tří oblastí, se následně analyzuje potřeba vzdělávání pracovníků. Při této analýze se užívá dle Koubka (2009) některé z těchto metod:

- **analýza statistických či jiných údajů** o organizaci, pracovních místech a pracovnících;
- **analýza dotazníků či jiných forem průzkumů** názorů a požadavků pracovníků, týkajících se vzdělávání v organizaci;
- **analýza informací** získaných od managementu podniku, týkající se potřeby kvalifikace a vzdělávání řízených pracovníků;
- **hodnocení pracovního výkonu** jednotlivých pracovníků.

Výše uvedené oblasti (jedinec – skupina – podnik) jsou zároveň vzájemně propojeny v jeden synergický celek a umožňují vytvoření přehledu o současném a potencionálním deficitu mezi kvalifikací a vzděláváním pracovníků na jedné straně a požadavky pracovních míst na straně druhé (Koubek, 2009).

Tento deficit popisují autoři Vodák a Kucharčíková (2007) jako **výkonnostní mezeru**, tedy rozdíl mezi požadovanou úrovní výkonnosti a současnou úrovní výkonnosti. Vzdělávání je pak tím, co má tuto mezeru vyplnit. Dle Armstronga (2007) je tento model deficitu omezený,

neboť dává zpět do původního stavu pouze to, co bylo špatně. „Vzdělávání je mnohem více. Zabývá se, nebo by se mělo zabývat, rozpoznáváním a uspokojováním potřeb rozvoje – přípravou lidí na to, aby byli schopni a ochotni brát na sebe další povinnosti a odpovědnost, zvyšováním všestranných schopností, přípravou lidí na to, aby byli připraveni na nové požadavky práce, víceoborovostí či flexibilní kvalifikací a přípravou lidí na to, aby byli v budoucnu schopni přebírat vyšší úroveň odpovědnosti a pravomoci.“ (Armstrong, 2007, s. 503)

#### **2.4.2 Plánování vzdělávání a rozvoje**

Velmi důležitý je systémový přístup k plánovanému vzdělávání, které je druhou etapou cyklu systematického podnikového vzdělávání. Fáze identifikace vzdělávacích potřeb a následná analýza jsou podkladem pro tvorbu vzdělávacího plánu podniku. Hroník (2007) v této souvislosti hovoří o designování vzdělávací aktivity. Design vzdělávací aktivity je bezprostředně spjat s identifikací vzdělávacích potřeb. Tyto potřeby je třeba sdružit do jasně formulovaných cílů, které jsou vodítkem pro zaměření vzdělávací aktivity. Design v sobě integruje pět základních elementů – kontext, student, obsah, lektor a prostředí. Základní popis těchto elementů je podkladem pro tvorbu celkového konceptu plánu.

Samotný proces tvorby vzdělávacího plánu se dle Vodáka a Kucharčíkové (2007) skládá ze tří základních fází. **Přípravná fáze** se věnuje specifikaci potřeb vzdělávání, definici cílové skupiny účastníků a stanovení cíle vzdělávacího projektu. „Cíle vzdělávání v rámci firmy mají několik úrovní a můžeme tak hovořit o posloupnosti cílů.“ (Bartoňková, 2010, s. 135) Dle Hyhlíka a Kněžů (1969, s. 22) „cíl tedy vždy vyjadřuje něco, čeho potřebujeme dosáhnout, neboť se nám toho v aktuální situaci nedostává.“

**Realizační fáze** především určuje způsob, kterým bude vzdělávání realizováno. Jsou definovány jednotlivé etapy a úkoly stanovující pořadí témat, na jejichž základě jsou následně voleny vhodné techniky vzdělávání a rozvoje. Volba těchto technik je zároveň ovlivněna počtem účastníků a jejich skladbou z pohledu intelektuálních schopností a zařazení v hierarchii podniku. Je důležité zohlednit i věkové složení cílové skupiny. Zároveň je třeba predikovat možné obavy účastníků.

**Ve fázi zdokonalování** dochází k průběžnému hodnocení jednotlivých etap vzhledem ke stanoveným cílům. Na základě tohoto hodnocení jsou hledány možnosti zlepšení celého



procesu vzdělávání. Je prověřována informovanost účastníků o akci, jejich spokojenost s organizačním zabezpečením celého vzdělávání. Velmi důležitá je přesná definice hodnotících kritérií a následné nalezení vhodných metod a nástrojů hodnocení. V praxi je často užíván dotazník spokojenosti, který je anonymní. Jedná se o nástroj, který v krátkém čase zajistí sběr relevantních informací od velkého počtu posluchačů (respondentů).

Dle Vodáka a Kucharčíkové (2007) či Koubka (2009) kvalitně a efektivně vypracovaný plán vzdělávání by měl být strukturován do osmi základních oblastí. První oblastí je jasné **definování cílové skupiny a cíle**. Tyto faktory určují, komu je v rámci hierarchie podniku vzdělávání či rozvoj určen a jakého cíle má být vzděláváním a rozvojem dosaženo. Účastníci by měli být především na stejné či obdobné úrovni v oblasti kompetencí, znalostí či dovedností, měli by měli zastávat obdobnou pracovní činnosti. Je třeba precizní definice cíle a cílové skupiny, neboť chybná definice může v praxi vést až k fatálním problémům při realizaci vzdělávací akce.

Následuje etapa stanovení **obsahu výuky**, tedy jaké znalosti, dovednosti, kompetence či nové dovednosti mají být získány. K nejefektivnějšímu způsobu patří obsah výuky šitý na míru, řešící konkrétní vzdělávací potřebu či potřeby identifikované a analyzované podnikem. Je vhodné obsah výuky rozčlenit do jednotlivých výukových témat či okruhů.

S etapou stanovení obsahu výuky přímo souvisí **volba forem, metod a technik**, jakými má být obsah účastníkům předán. „Volba formy podnikového vzdělávání by měla korespondovat s účelem a cílem podnikového vzdělávání, s jeho obsahem a v neposlední řadě také s časovými a fyzickými možnostmi jeho účastníků.“ (Tureckiová, 2004, s. 103) Existuje velké množství tradičních i moderních metod, forem i technik předávání obsahu výuky. Blíže je této problematice věnována kapitola č. 4 Práce lektora ve čtyřech fázích vzdělávacího projektu. Tato kapitola se zároveň detailně věnuje další etapě tvorby vzdělávacího plánu, kterou je **stanovení časové dotace vzdělávací akce** a následně **termínu realizace** vzdělávací akce.

Další etapou je **hledání realizátora vzdělávací akce**. Dle Tureckiové (2004) musí odpovědní pracovníci rozhodnout, zda bude vzdělávací akce realizována:

- **interně** – vlastními silami, prostřednictvím interních odborníků, kteří pracují na různých pozicích, ale zároveň věnují lektorské činnosti a mnohdy jsou začleněni či jejich činnost je koordinována podnikovým útvarem, který zajišťuje vzdělávání;
- prostřednictvím nabízených služeb **externích vzdělávacích společností**, které nabízejí standartní produkty ve formě otevřených či veřejných kurzů či vzdělávacích programů, ale zároveň mohou ušít vzdělávací akci na míru, dle objednávky podniku;
- možná je **kombinace** obou výše uvedených možností.

Pokud podnik zvolí první možnost, vzdělávání vlastními silami, zpracovávají příslušní specializovaní pracovníci, zařazení v útvarech personálních a odpovídající za realizaci vzdělávání v podniku, vzdělávací projekt ve spolupráci s odborným útvarem, který školení pro své pracovníky požaduje. Této činnosti se věnují převážně metodici vzdělávání.

V případě volby externího dodavatele dochází k výběru subjektu na základě výběrového řízení, či referencí jiného podniku. V případě kombinace obou možností, interního a externího zajištění vzdělávání, se jedná převážně o velmi specifické vzdělávací akce, zaměřené mnohdy na rozvoj manažerských dovedností.

Následuje etapa stanovení **místa konání** vzdělávací akce. Jsou hledány odpovědi na otázky, zda bude vzdělávání realizováno přímo v podniku či mimo něj. Jedná se o určení typu podnikového vzdělávání. Z tohoto pohledu se jedná o podnikové vzdělávání odehrávající se **mimo pracovní místo**, nebo **přímo na pracovním místě** (Tureckiová, 2004).

Vzdělávání přímo na pracovním místě je realizováno převážně formou instruktáže případně zácviku. V praxi je velmi efektivní organizace vzdělávací akce mimo podnik, neboť účastníci nejsou rušeni operativními pracovními problémy, změna prostředí může být zároveň motivačním faktorem a také prostředkem pro prolomení bariér obav z neúspěchu. Mohou být zvolena vzdělávací zařízení jak externích institucí, tak vlastní vzdělávací zařízení, mnohdy plnící i funkci rekreačních zařízení, umístěná např. v klidném horském prostředí.

Celý proces uzavírá etapa ekonomická a hodnotící. Z hlediska ekonomického je věnována pozornost **celkovým nákladům na zajištění vzdělávací akce**. Do těchto nákladů jsou

zahrnutý jak náklady přímé – cena studijních materiálů, ubytování, stravování, mzdy lektorů, ale také náklady nepřímé, tedy vynaložený pracovní čas účastníků.

Poslední a zároveň velmi důležitou etapou je volba metod a typů **hodnocení účinnosti vzdělávací akce**. V této etapě je hodnocen přínos a efektivita vzdělávací akce, míra dosažení stanovených vzdělávacích cílů a celý plán vzdělávání. Tureckiová (2004) vymezuje typy hodnocení na základě:

- **kdy hodnotící akce probíhá** – na úvodní či formativní hodnocení;
- **závěrečného nebo souhrnného hodnocení** – ověřování znalostí a dovedností po skončení vzdělávací akce a dále průběžně po jednom až třech měsících;
- **osob hodnotitelů** a zvažovaných úrovní hodnocení;
- **interního a externího hodnocení** – prováděné hodnotiteli interními či externími;
- **komplexního hodnocení** – všestranné pro zajištění komplexní efektivity podnikového vzdělávání.

Efektivní hodnocení by mělo být především „orientováno na otázku propojení vzdělávacího plánu se strategií podniku a strategií rozvoje lidských zdrojů, na efektivitu tohoto propojení, na dostatečnou pružnost vzdělávacího plánu vůči změně podmínek atd.“ (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 82)

### 2.4.3 Realizace vzdělávání a rozvoje

„Ve fázi designování představení vznikl scénář, respektive jeho adaptace. Režisér má představu o všech výrazových prostředcích, o hercích, ale i o publiku, které chce oslovit. Teď je však třeba začít s realizací.“ (Hroník, 2007, s. 161) Takto zajímavě, analogií divadla, je definována třetí fáze vzdělávacího cyklu – realizace vzdělávání a rozvoje.

Samotnou fázi realizace můžeme strukturovat dle Vodáka a Kucharčíkové (2007) do několika základních prvků procesu realizace vzdělávání. Celý proces začíná **stanovením cílů** vzdělávacího procesu, které vycházejí ze stanovených a následně analyzovaných potřeb vzdělávání. Cíle jasně definují, co mají účastníci po absolvování kurzu vědět a znát, jaké mají případně získat kompetence. Je zároveň velmi důležité, aby účastníci měli možnost, čas a prostor seznámit se s cíli kurzu předem. Tato skutečnost může posílit jejich zájem

a motivaci o vzdělávací akci. Záměry a cíle kurzu musí korespondovat nejen se vzdělávací strategií rozvoje lidských zdrojů, ale také se vzdělávací strategií celého podniku.

Dle autorů Vodáka a Kucharčíkové (2007, s. 84) „efektivní vzdělávání musí vést k tomu, že se účastníci něco naučí.“ K naplnění tohoto cíle slouží **program kurzu**, který je dále rozpracován do rozvrhu jednotlivých výukových hodin a probíraných témat. Program kurzu a následný rozvrh výuky jsou důležitým vodítkem nejen pro posluchače, ale i pro lektora, který dle údajů v rozvrhu volí jednotlivé výukové aktivity.

Velmi důležitý je i faktor **motivace** pracovníků k učení, neboť v konečném důsledku ovlivňuje efektivitu vzdělávání. Na motivaci pracovníků mají zásadní vliv motivační faktory. Mezi tyto faktory řadíme např. zlepšení postavení v týmu či skupině, pracovní postup, vyšší platové ohodnocení, možnost uplatnění vlastního rozvojového potenciálu při nových pracovních příležitostech a výzvách (Vodák a Kucharčíková, 2007). **Účastníci** jsou zároveň klíčovým prvkem systematického podnikového vzdělávání. Je velmi důležité respektovat specifika učení a vzdělávání dospělých, kteří mají dle Průchy a Vetešky (2014) mnohem širší poznatkovou a zkušenostní základnu, proto vyžadují smysluplnost učení a z tohoto důvodu vybírají a hodnotí cíle vzdělávání na základě svých jasně stanovených cílů rozvoje, tedy i proto přistupují k tomu co se mají naučit selektivně. Vzhledem ke svým sociálním rolím především rodiče či partnera v kontextu pracovních rolí, se snaží či přímo vyžadují při učení co nejefektivnější vynaložení času. Problematikou učení v dospělosti se zabývá andragogická psychologie.

**Lektoři** mají velmi významnou úlohu v celém procesu realizace vzdělávací akce. Lektoři jsou také „základním činitelem pro naplnění učebních cílů v andragogické interakci.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 172) Práci lektorů v průběhu realizační fáze vzdělávacího procesu je věnována kapitola č. 3 Práce lektora ve čtyřech fázích realizace vzdělávací akce.

K tomu, zda byla realizační fáze, ale i fáze identifikace a analýzy vzdělávacích potřeb úspěšná, zda bylo dosaženo požadovaných cílů, zda bylo splněno očekávání podniku i účastníků vzdělávacího procesu – lektorů i posluchačů, či je třeba provést úpravy, změny, případně některé fáze přehodnotit, toto zjistíme pomocí vyhodnocování výsledků vzdělávání a rozvoje pracovníků v podniku a jeho efektivity.

#### 2.4.4 Vyhodnocování výsledků vzdělávání a rozvoje

„Vyhodnocování je integrální součástí vzdělávání. Ve své nejhrubší formě je to porovnávání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování), odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel. Stanovování cílů a metod měření výsledků je, nebo by mělo být, podstatnou součástí fáze plánování jakéhokoliv programu vzdělávání a rozvoje.“ (Armstrong, 2007, s. 508) Význam integrity výsledků vyhodnocování dokládají také autoři Buckley a Caple (2004), kteří vnímají vyhodnocování ne jako finální stádium systematického přístupu ke vzdělávání v podniku, ale jako koncept či nadřazenou funkci, ale i základ pro **audit školení** celého vzdělávacího systému podniku. „Proces auditu školicího systému zahrnuje detailní prozkoumání konkrétního školicího programu, abychom viděli, zda každý stupeň jeho návrhu, implementace a vyhodnocení bylo prováděno správně.“ (Buckley a Caple, 2004, s. 212)

Vyhodnocování je velmi důležitou součástí cyklu podnikového vzdělávání i základním odrazovým můstkem pro audit školení. Je tedy velmi důležité, aby již v první fázi plánování byly stanoveny cíle a metody či způsoby měření účinnosti vzdělávání či vzdělávacího programu. Ovšem základním problémem je skutečnost, že „vzdělávání působí s velkým zpožděním.“ (Hroník, 2007, s. 177) Je nutné definovat faktory ovlivňující efektivitu podnikového vzdělávání, výhody a nevýhody vyhodnocování a rizika vyhodnocování. Velmi důležité je dále stanovit úroveň vyhodnocování jednotlivých faktorů a nástrojů pro toto vyhodnocování.

Dle Tureckiové (2004) k nejdůležitějším faktorům, které ovlivňují účinnost (efektivitu) procesu podnikového vzdělávání patří:

- hodnotitelé a jejich subjektivní i objektivní způsobilost k hodnocení;
- proces identifikace vzdělávacích potřeb a výběr priorit potřeb vzdělávání;
- vztah vzdělávacích potřeb a následné formulování vzdělávacích cílů;
- výběr typu vzdělávání a návazně forem a metod vzdělávání;
- formování cílové skupiny účastníků školení;
- kvalita a připravenost realizátorů vzdělávací akce (lektorů, trenérů, instruktorů);
- monitoring systému;
- nastavená kvalita vyhodnocení průběhu a způsobu ověřování výsledků vzdělávání.

S efektivitou podnikového vzdělávání a jejím měřením, ale i metodami měření velmi úzce souvisí otázka úrovně hodnocení účinnosti vzdělávacích akcí. Řada autorů, například Armstrong (2007), Tureckiová (2004), Hroník (2007), Mužík (2011) doporučují hodnotící **čtyř úrovnový model Donalda Kirkpatricka** (1994) a zároveň ho doplňují o pátou úroveň. Dle tohoto modelu má hodnocení vždy začínat na první úrovni a postupně stoupat do úrovně dvě tři a čtyři. Informace z předešlé úrovně, slouží jako základ pro hodnocení vyšší úrovně. Tedy „uvedené úrovně hodnocení jsou seřazeny tak, že každá další úroveň v sobě zahrnuje úrovně „nižšího řádu“.“ (Tureckiová, 2004, s. 107) Jedná se o tyto úrovně vyhodnocování vzdělávání:

- **reakce** – spokojenost účastníků se vzdělávacím programem a lektorem, nástrojem pro získání těchto informací jsou dotazníky spokojenosti;
- **úroveň vyučování a učení, hodnocení poznatků** – do jaké míry bylo dosaženo zlepšení dovedností, prohloubení či získání nových znalostí, nástrojem jsou písemné testy, ústní zkoušky či testy výkonu (ukázka práce);
- **úroveň pracovního chování a výkonu** – hodnocení nových či získaných dovedností, které jsou měřené mírou změny pracovního chování účastníka po návratu na pracovní místo;
- **úroveň výsledků** – měření efektů pro vysílající organizaci, základna pro posouzení prospěšnosti vzdělávání z hlediska nákladů, ale i dosahování strategických cílů organizace.

V praxi je někdy velmi obtížné prokázat „míru přínosu vzdělávání ke zlepšení výsledků a oddělit tento přínos od jiných činitelů.“ (Armstrong, 2007, s. 509) Z tohoto důvodu je Kirkpatrickův model „často doplňován o ekonomický ukazatel ROI – *Return on Investment*.“ (Mužík, 2011, s. 297) Dle Mužíka (2011) se jedná o pátou úroveň, která sleduje návratnost investic, tedy srovnání finanční hodnoty výsledků s náklady do vzdělávání vloženými.

Autoři Tureckiová (2004), Buckley a Caple (2004), Hroník (2007) doplňují pátou úroveň, kterou charakterizují jako úroveň hodnot a postojů. Tato úroveň se vztahuje k dopadu nejen školení, ale celého systému vzdělávání na klima v organizaci, na její život v širším i užším prostředí, na její organizační kulturu a motivovanost pracovníků. Tureckiová (2004) uvádí,

že efektivitu podnikového vzdělávání, tedy čtvrtou úroveň Kirkpatrickova modelu a úroveň hodnotovou lze měřit použitím metody ROI, tedy návratností investic, kterou zmiňuje a charakterizuje Mužík (2011).

Všichni autoři se zároveň opírají o hodnotící model Hamblina. „Oproti všeobecně známému přístupu Kirkpatricka je nutno se zmínit i o strategických přístupech k hodnocení účinnosti vzdělávání Hamblina.“ (Mužík, 2011, s. 297) Hamblin sleduje vliv vzdělávání v kontextu celého podniku, včetně dopadu na cíle organizace, tedy ztotožnění pracovníků s cíli organizace, což je prioritní cíl podnikového vzdělávání (Mužík, 2011).

Efektivitu vzdělávání můžeme zároveň, jako celek, hodnotit jako standart komplexní jakosti evropského modelu kvality EFQM (*European Foundation for Quality Management*) či ISO (*International Organization for Standards*). Dále se v praxi aplikuje systém vyvážených ukazatelů výkonnosti podniku BSC (*Balance Scorecard*) či klasické normy ČSN EN 9001: 2001, případně Oborová certifikace a zákaznický systém Q-For (Mužík, 2011). Dalším možným nástrojem je od konce sedmdesátých let minulého století užívaný model TQM (*Total Quality Management*), který je zároveň jednou ze základních koncepcí managementu kvality vůbec.

Jak z výše uvedeného vyplývá, hodnocení kvality a efektivity vzdělávání v podniku je velmi náročná a složitá problematika, ale i přes její náročnost a složitost, bychom na vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacích programů neměli rezignovat (Koubek, 2009).

Vyhodnocování vzdělávání a rozvoje uzavírá celý systematický cyklus podnikového vzdělávání. Dobře nastavený a fungující systematický cyklus podnikového vzdělávání je základem pro budování učící se organizace (Tureckiová, 2004).

## **2.5 Koncepce učící se organizace**

Koncepci učící se organizace je možné dle Tiché (2005) vnímat jako možnou odpověď na zásadní ekonomické a technologické změny, které naprosto změnily podnikatelský svět. Dle Tiché (in Tureckiová, 2004) pro zavedení učící se organizace mluví faktory změn, mezi které řadíme např. vzrůstající tempo změn, konkurenční tlaky, selhávání dřívějších postupů,

potřebu změnit firemní kulturu či tlak na zvyšování kvality. Dle Hroníka (2007, s. 77) „koncepte učící se organizace především rozpracovává systémový přístup, v němž uplatňuje nelineární způsob uvažování a pojetí světa, který je třeba vnímat komplexně a dynamicky s množstvím intervenujících sil.“

„**Podstatou učící se organizace je změna myšlení** – přechod od vnímání sebe sama jako bytosti oddělené od světa k pochopení své osobní spojitosti se světem, od vnímání problémů jako nepříjemností, jež nám působí někdo jiný nebo něco jiného „někde vně nás“, k poznání, jak naše vlastní jednání vytváří problémy, které zakoušíme. Učící se organizace je místo, v němž lidé nepřetržitě poznávají, jak vytvářejí svou skutečnost. A jak ji mohou měnit.“ (Senge, 2007, s. 30)

Takto charakterizuje učící se organizaci její duchovní otec **Peter Michael Senge**, který vytvořil tento termín a zároveň vydáním knihy *Pátá disciplína, teorie a praxe učící se organizace*, převedl z akademického prostředí do praxe myšlenku systematického organizačního učení, s kterou jako první „přichází Ch. Argyris a D. Schon roku 1978.“ (Hroník, 2007, s. 77) Systematické organizační učení je součástí dobře fungujícího systému podnikového vzdělávání, který je zároveň jeden z dílčích systémů práce s lidmi. Učící se organizace je „založena na myšlence kontinuálního vzdělávání, respektive „zdokonalování“ a rozvoje.“ (Tureckiová, 2004, s. 108) Toto kontinuální vzdělávání zároveň podporuje nejen schopnost organizace adaptovat se na turbulentně se měnící podmínky podnikatelského prostředí, ale také uspokojovat strategické potřeby organizace. Tedy „primárním cílem učící se organizace je zvyšování konkurenceschopnosti prostřednictvím inovace produktů a procesů a trvalá adaptace na změny prostředí.“ (Tichá, 2005, s. 61)

Koncept učící se organizace lze zároveň dle (Tiché, 2005) seskupit do osmi základních atributů:

- učící se organizace se nesoustřeďují pouze na učení, snaží se dosahovat svých vytyčených cílů;
- učící se organizace respektuje systémovou logiku;
- organizační učení je spojeno s učením jednotlivce, ale není jím limitováno;
- k učení dochází od jednoduchého ke složitému;
- k učení dochází i prostřednictvím drobných neúspěchů;



- učení probíhá převážně předvídatelným způsobem;
- organizace se učí z vlastní zkušenosti a ze zkušeností ostatních;
- organizace se učí ze dvou základních důvodů, a to vyhledávání nových příležitostí a využívání příležitostí stávajících.

Z těchto uvedených atributů vyplývá, že učící se organizace „není nějakým exkluzivním prostředím pro individuální učení.“ (Hroník, 2007, s. 77) Učící se organizace je živý, dynamický celek, ve kterém je inovativním a zároveň motivačním způsobem využíván intelekt všech pracovníků, nehledě na hierarchii podniku, tak aby mohli systematicky a zároveň kreativně rozvíjet svoje schopnosti, dovednosti a kompetence.

### **2.5.1 Charakteristika učící se organizace**

Učící se organizaci lze charakterizovat jako „organizace, které vytvářejí prostor pro kontinuální učení se, jejichž organizační kultura podporuje učení se také jako sdílení poznatků, které podporují inovační a kreativní přístup, a které si váží svých zaměstnanců, je možné označit jako učící se organizace.“ (Bajžíková a kol., 2011, s. 91) Učící organizaci můžeme charakterizovat jako organizaci, „která nepřetržitě zvyšuje svou schopnost vytvářet vlastní budoucnost.“ (Senge, 2006, s. 31) Dle Sengeho je kreativní a adaptivní učení nástrojem, který organizaci pomáhá nejen přežít, ale vytvářet svou budoucnost. Dle Antalové (2011, s. 83) „učící se organizace je organizace, která facilituje učení se všech jejích členů a kontinuálně přenáší toto učení do své praxe.“ Učení, jako obecná formulace strategie podniku, je jedním z charakteristických rysů učící se organizace.

K dalším obecným charakteristikám řadí autoři Miller a Stewart (in Armstrong, 2007) a Tichá (2005):

- organizace se vědomě učí na základě příležitostí a rizik podnikání;
- jednotlivci, skupiny a celá organizace se jenom neučí, ale učí se, jak se učit;
- informační systémy a technika a technologie slouží k podpoře učení;
- vnitřní výměna – vysoká míra a otevřenost výměny informací a zkušeností napříč organizací;
- atmosféra podporující učení;
- využívání zkušeností jiných organizací k vlastnímu učení;

- příležitost osobního rozvoje pro každého.

Výše uvedené charakteristiky jsou vodítkem pro organizaci, která se chce stát učící se organizací. Pokud učící se organizace chce tyto charakteristiky realizovat, pak prostřednictvím podnikových institutů vzdělávání, podnikových akademií či pomocí podnikových univerzit. Zároveň je důležité klást „důraz na pracovníky, kteří se učí trvale a kteří rychle přenášejí a předávají své znalosti dál.“ (Armstrong, 2007, s. 451)

### 2.5.2 Pět disciplín učící se organizace

Učící se organizaci odlišuje od organizací tradičních „mistrovské zvládnutí určitých základních disciplín.“ (Senge, 2007, s. 23) Tyto disciplíny musí organizace, pokud se chce stát učící se, nejen zvládnout, ale dosáhnout v nich mistrovství. Všechny tyto disciplíny se zároveň zabývají inovativním učením, změnou myšlení a přechodem od vnímání jednotlivostí k vnímání celků.

**Systémové myšlení** – nejdůležitější disciplína, která umožňuje vidět celky a bez které nelze jevům rozumět komplexně. Senge (2007, s. 87) o této disciplíně hovoří jako o **páté disciplíně**, „protože je pojmovým jádrem, které leží v základu všech pěti disciplín učení.“ Pokud je v organizaci systémové myšlení uplatňováno, pak nedochází k zjednodušování problémů na pouhou příčinu a následek. Hledají se komplexní řešení pomocí vnitřních vazeb organizace. Důležité jsou zároveň cíle a zpětná vazba, které vytvářejí dynamiku tohoto systému a zároveň jsou v rámci této úrovně jedinými metodami rozvoje (Hroník, 2007). Zároveň **zákony páté disciplíny** „jsou vodítky při designování a realizaci organizačního učení a změny.“ (Hroník, 2007, s. 81) Mezi tyto zákony autor řadí např. snadná řešení nic neřeší. Tento zákon potvrzuje podstatu systémového myšlení, kdy je důležité nepodlehnout mnohdy jednoduchým a rychlým řešením, tedy změny nelze uspíšit. Čím pomaleji je řešení hledáno, tím efektivnější a trvalejší je výsledek. Toto je zároveň další ze zákonů páté disciplíny – rychle, znamená pomalu. Systémové myšlení je také důležité pro efektivní práci s mentálními modely.

**Osobní mistrovství** „je výraz, který používáme pro disciplínu osobního růstu a učení. Lidé s vysokou úrovní osobního mistrovství nepřetržitě zvyšují svou schopnost dosahovat v životě takových výsledků, o něž skutečně stojí. Z jejich úsilí o nepřetržité učení povstává duch učící se organizace.“ (Senge, 2007, s. 147) Jedná se o motivaci lidí, jejich schopnost

nebýt jen příjemcem, ale člověkem, „který je schopen zaujetí a vášně.“ (Hroník, 2007, s. 81) Osobní mistrovství je tedy dalším významným stavebním kamenem učící se organizace, která by měla osobní růst oceňovat a měla by pro něj vytvářet příznivé klima.

**Mentální modely** (myšlenková schémata) představují dle autorů Vodáka a Kucharčíkové (2007, s. 42) „obrazy či představy o světě a naší činnosti v něm a jejich vliv si lidé často neuvědomují.“ Jedná se o naše vnitřní, mnohdy hluboce zakořeněné, představy o fungování světa kolem nás. Pomocí mentálních modelů, ale i předsudků si zjednodušujeme pohled na svět, abychom se v něm lépe zorientovali. Mentální modely jsou zároveň provázány s disciplínou systémového myšlení, která bez mentálních modelů „ztrácí mnoho ze své účinnosti.“ (Senge, 2007, s. 202)

**Utváření společně sdílené vize** – tuto disciplínu charakterizuje Tichá (2005, s. 84) jako „vytvoření společného obrazu budoucnosti, který posiluje identifikaci jednotlivců s organizací.“ Pokud je člověk pro určitou věc nadšený, měl by cítit i podporu organizace, která tímto dává smysluplnost jeho chování. Stejně tak, pokud organizace chce dosáhnout vytyčených strategických cílů, měla by svým pracovníkům v rámci vytvoření motivačního prostředí pro ztotožnění se s těmito cíli, dát odvalu a prostor pro zapojení se do této významné činnosti. „Sdílená vize má pro učící se organizaci životní význam, neboť jí dodává zaměření a energii k učení.“ (Senge, 2007, s. 205)

**Týmové učení** je pro organizaci životně důležité. Týmy jsou v učící se organizaci základní učící se jednotkou. Důležitá je při učení týmů koordinace společného jednání i chování. Významné je rozpoznání negativního i pozitivního chování, díky tomu se dosáhne synergického efektu týmové spolupráce (Vodák a Kucharčíková, 2007). K tomu, aby bylo dosaženo synergie týmu, je nezbytný efektivní dialog, který Senge zároveň považuje za primární východisko disciplíny týmového učení. K tomu, aby byl dialog možný, je třeba mnohdy nejen kreativních myšlenek a nápadů, ale také asertivního mistrovství všech členů týmů, neboť „dialog představuje zohlednění různých zájmů, které je však třeba vtěsnat do prostoru, v němž lze učinit jednoznačné rozhodnutí, které bude zastávané členy týmu.“ (Hroník, 2007, s. 80) Takto fungující tým může být základní stavební jednotkou při budování systémového řízení moderních organizací (Vodák a Kucharčíková, 2007).

Těchto pět disciplín musí učící se organizace aplikovat v praxi a dále rozvíjet, mít na paměti, že učení a zároveň motivování, zapálení pracovníci jsou základem jejího úspěchu v současném dynamickém světě změn.

### **3 Požadavky na lektora a podmínky jeho práce**

Kapitola je věnována nejvýznamnější andragogické profesi, vzdělavateli dospělých – lektorovi. Popsány jsou role vzdělavatele dospělých. Pozornost je věnována úpravě lektorské profese v systémových nástrojích České republiky, výkonu lektorské profese a typologii lektora. Důraz je kladen na popis a charakteristiku základních kompetencí lektora. Prezentovány jsou možnosti dalšího vzdělávání lektorů

#### **3.1 Popis rolí vzdělavatele dospělých**

Termín vzdělavatel dospělých se objevil již v poválečných letech 20. století, kdy označoval pracovníka, který řídí proces v dalším vzdělávání. Důvodem bylo odlišení školního a mimoškolního vzdělávání. „Profesionalizace vzdělavatelů dospělých se systematicky buduje již od devadesátých let 20. století. Zejména profesi lektora dalšího vzdělávání je věnována zasloužená pozornost teoretická i empirická.“ (Veteška, 2016, s. 180)

V současné době je již termín lektor ustáleným pojmem. Jedná se o stěžejní andragogickou profesi. Samotná profese andragoga je pojem velmi široký. Na tuto profesi lze nahlížet i z pohledu užšího, kdy se jedná „o odborníka působícího v oblasti edukace dospělých, tj. uskutečňuje vzdělávací a výchovné procesy jak ve školním, tak mimoškolním prostředí.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 32) V širším pohledu, který zajišťuje integrální andragogika, lze andragogickou profesi chápat v celé škále „praktických činností a aktivit přesahujících tradiční androdidaktický proces.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 32)

Z výše uvedeného vyplývá, že andragogem je každý člověk, který vykonává v oblasti vzdělávání dospělých jakoukoliv činnost, která ovlivňuje ve větší či menší míře tvorbu, průběh a výsledky vzdělávání, přičemž role lektora nejvýznamněji ovlivňuje samotné srdce vzdělávacího procesu, jeho průběh a výsledky. Lektori se v průběhu vzdělávacího procesu mohou dostávat do dalších andragogických rolí. Může na ně být kladen požadavek nejen na manažerskou roli, ale také např. na konzultační činnost při změnových krocích v rámci vyhodnocování vzdělávací akce, mohou se stát kouči svých posluchačů, mnohdy plní roli facilitátora, mediátora, tutora, ale i vychovatele a poradce. Ve specifických případech plní roli instruktora, trenéra, animátora či aktivizátora. Z tohoto důvodu je důležité jednotlivé

role, které zároveň nejvíce ovlivňují samotný průběh vzdělávacího procesu, vymezit a definovat jejich náplň, především však náplň role lektora.

**Lektor** je dle Bednařikové (2006, s. 28) „základním činitelem pro naplnění učebních cílů, proto předpokladem pro výkon této činnosti je nejen odborná znalost, v přednášeném oboru, ale i základní znalost andragogiky.“ V průběhu lektorské praxe zároveň získává a prohlubuje své lektorské dovednosti mezi něž jsou řazeny dovednosti motivační, rétorické, komunikační, didaktické či kreativní. Význam lektorské role podtrhuje skutečnost kdy „základní požadavky na kvalifikační a pedagogicko-andragogické vzdělání jsou definovány v **Národní soustavě kvalifikací**, a to v profesní kvalifikaci **Lektor dalšího vzdělávání**.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 172)

**Tutor** je odborníkem, poradcem a pomocníkem, který „vede studijní předmět v rámci distančního vzdělávání.“ (Veteška, 2016, s. 190) Pomáhá nejen při přípravě na zkoušky, vyhodnocuje písemné projevy studentů, zadané kontrolní a zkušební otázky, ale poskytuje také zpětnou vazbu zpracovatelům studijních materiálů, metodikům či manažerům vzdělávacích akcí (Langer, 2016). Tato role je v současné době spojena především se vzděláváním pomocí e-learningu. Tutor komunikuje se studenty převážně elektronicky, proto se od něj očekávají vynikající znalosti v oblasti informačních a komunikačních technologií.

Roli **instruktora** je možné charakterizovat jako specifickou roli odborného školitele, který zajišťuje převážně ve výukovém středisku praktický výcvik, jehož cílem je osvojení intelektuálních, motorických a senzomotorických dovedností a také profesních návyků (Mužik, 2011). Na instruktora jsou zároveň kladeny vysoké nároky v oblasti odborných a metodických kompetencí (Langer, 2016).

S rolí instruktora úzce souvisí role trenéra. **Trenér** se zaměřuje především na opakování praktického profesního chování pracovníků v oblasti stálého dosahování žádoucích dovedností, a to především senzomotorických, motorických a intelektových. „V podstatě se tedy jedná o převádění vědomostí na úroveň dovedností.“ (Langer, 2016, s. 23)

Další andragogickou rolí je role kouče. Tento termín je odvozen z anglického *coach* (vést, trénovat). **Kouč** zajišťuje především rozvoj jedince přímo na pracovišti, při jeho pracovním

výkonu. Jedná se o přiděleného zkušeného kolegu, který má potřebné odborné i andragogické kompetence k výkonu této andragogické role. Roli kouče může zastávat např. liniový manažer, mistr či předák směny, ale může být zvolen i nezávislý externí kouč. Hlavní rolí kouče je nejen pomoc koučovanému k identifikaci jeho vlastních osobních i profesních cílů, ale i podpora „v uvědomění možností a konkrétním naplňování cílů, které si sám stanovil, a pomáhá rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti.“ (Veteška, 2016, s. 189) Kouč je průvodce, který reflektuje emoce i hodnoty svého klienta, pomáhá mu nalézt odpovědi pro jeho životní situace, „předkládá nástroje a možnosti, pomocí kterých zajišťuje získání větší efektivity práce koučovaných.“ (Kolek, 2017, s. 119) Z těchto definic vyplývá, že kouč a koučovaný by mezi sebou měli mít vybudovaný pozitivní vztah, vybudovaný na důvěře a vzájemné otevřenosti. „Dá se říci, že kouč nechce jen zvýšit výkon, ale chce, aby koučovaný do práce vložil své srdce.“ (Hroník, 2007, s. 106–107) Práce kouče je pro podnik velmi významná, neboť přispívá k vyšší produktivitě a výkonnosti koučovaného, k rozvoji jeho tvůrčího myšlení, k jeho větší flexibilitě a adaptabilitě na změny, ale i k lepším vztahům na pracovišti, k celkové motivovanosti pracovníka a tím i jeho ztotožnění s podnikovou kulturou (Whitmore, 2014).

V uvedené charakteristice role kouče je možné nalézt vnořenou roli aktivizátora, která je spojena především s motivačními faktory práce kouče. Dle Antalové (2011, s. 7) „role **aktivizátora**, využívá profesní kompetence týkající se motivace, jejich forem uplatňování a možností a způsobů jejího zvyšování.“

**Mentor** je v praxi velmi často vedoucí pracovník, profesionálně zkušený, na vrcholu své pracovní kariéry. „Prostřednictvím konkrétního zapojení vedoucích pracovníků jako mentorů, jsou tak znalosti, zkušenosti a další dlouhými léty praxe nabyté hodnoty, přenášeny na další generace.“ (Petrů, 2013, s. 31) Díky mentorům a jejich cílené pomoci se noví pracovníci, mnohdy odborníci, rychleji a efektivněji zapojují do praxe, ale zároveň mohou svým pohledem, který dosud není zatížen konkrétní praxí, poskytnout inspiraci samotným mentorům. Jedná se o procesuální vzájemný vztah mentora a vedeného pracovníka, který zároveň lze definovat jako hodnotový, přinášející mentorům zpětnou vazbu o své vlastní práci, díky které mohou zdokonalovat své sociální a komunikační dovednosti (Petrů, 2013).

**Konzultant** je odborník s praktickými zkušenostmi, který mimo jiné zná nejnovější trendy oboru a pracuje s klientem na reálném problému. Převážně se jedná o externího pracovníka, který pracuje, na základě uzavřené pracovní smlouvy, na vyčleněném úkolu v podniku, případně přímo spolupracuje s interním týmem, a to v delším časovém horizontu (Medlíková, 2013). Cílem jeho činnosti může být vypracování studie, posudku či expertizy, ale i poradenství, vysvětlení, tvorba metodiky, sdělení odborného stanoviska (Langer, 2016).

**Moderátor** je další z rolí andragoga, který pracuje pomocí moderační metody. Cílem jeho práce je dosažení optimalizace skupinové práce ve všech vzdělávacích formách, kterými může být výuka, seminář, workshop, konference či řízené diskuze (Langer, 2016). Je velmi důležité, aby aktivně zapojil všechny účastníky, aby je vtáhl do problému. Tato role je velmi náročná na kvalifikovanost moderátora, který by měl mít nejen široký přehled, ale také komunikační a organizační dovednosti na velmi vysoké úrovni. Roli moderátora může zároveň přijímat lektor v rámci interaktivní výuky při realizaci outdoorových či zážitkových aktivit, ale i při realizaci manažerských cvičení formou hry.

**Facilitátor** je obdobný pojem jako moderátor, a to v kontextu učení zaměřeného na účastníka vzdělávacího procesu (Langer, 2016). Facilitátor, stejně jako moderátor, vede setkání osob, reguluje diskuzi, avšak v jiné míře než moderátor, neboť do ní vstupuje pouze v nezbytných případech a zároveň se snaží se o zachování struktury a udržení zvoleného tématu (Kolek, 2017). Stěžejní činností role facilitátora, který by měl vždy zůstat nestranný a nezaujatý, je podpora při řešení obtížné situace, pomoc klientům držet se stanoveného cíle a nalezení cíle v reálném čase (Medlíková, 2013). Při této činnosti využívá interaktivní techniky, diskusní metody. Výkon této práce je natolik specifický, že je vhodné nejdříve absolvovat celý výcvik ve facilitaci (Medlíková, 2013).

**Mediátor** pomáhá ostatním, ne sobě (Plamínek, 2013). Je tím, kdo zprostředkuje konstruktivní komunikaci oběma stranám při řešení konfliktu a je těmto stranám k dispozici. Určuje celý mediační proces a průběžně analyzuje celou kauzu. Je nestranný, nerozhoduje o věci (Plamínek, 2013). Odborné a osobnostní požadavky na mediátora v oblasti netrestního práva jsou legislativně upraveny zákonem č. 202/2012 Sb., o mediaci, kde je mediátor definován jako fyzická osoba zapsaná v seznamu mediátorů (Veteška, 2016). „Vedle odbornosti musí disponovat řadou osobnostních předpokladů, například morálním



profilem, komunikačními dovednostmi, emoční inteligencí, pozitivním myšlením, vstřícností a otevřeností.“ (Veteška, 2016, s. 190)

Prezentované role může vzdělavatel dospělých zastávat a přijímat, a to ve větší či menší míře. Vzhledem k zaměření této práce a jak dokládá Medlíková (2013, s. 15) „pojem vzdělavatel je poněkud „krkolomný“, **budeme „nadále používat termín lektor jako univerzální pojmenování.**“ (Langer, 2016, s. 27)

### 3.1.1 Úprava profese lektora v systémových nástrojích České republiky

V České republice lze lektorskou činnost rozdělit do dvou základních skupin:

- lektori podnikatelé – pracují na základě živnostenského oprávnění;
- lektori zaměstnanci – pracují na základě pracovně právního vztahu s organizací, ve které vykonávají tuto činnost.

**Lektori podnikatelé** (osoby samostatně výdělečně činné) vykonávají lektorskou činnost, jako hlavní či vedlejší zdroj svých příjmů, ve formě živnostenského podnikání, které upravuje § 25 zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání v platném znění a dále příloha č. 4 tohoto zákona, která vymezuje lektorskou činnost jako živnost volnou. Živnost volná je charakterizována jako multiprofesní, neboť nespadá do živností vázaných, koncesovaných a řemeslných. K získání živnostenského listu pro tuto činnost dostačuje splnit všeobecné podmínky, kterými dle § 6 odst. 1 živnostenského zákona je dosažení plnoletosti, tedy věku 18 let, plná svéprávnost a bezúhonnost.

**Lektori zaměstnanci** pracují na základě pracovně právního vztahu se zaměstnavatelem. Vykonávají svou lektorskou činnost buď jako hlavní, či je součástí náplně popisu pracovního místa. Mezi tyto lektory řadíme podnikové odborníky a specialisty, ale i manažery, “kteří výuku provádějí jako součást své profesní náplně nebo vedle ní.“ (Mužík, 2011, s. 218)

Specifickou skupinou jsou **lektori dobrovolníci**, členové či pracovníci organizací v neziskové sféře, kteří vykonávají lektorskou činnost zaměřenou převážně osvětově a informačně na bázi dobrovolnického principu a jejím cílem je „vysvětlovat širší veřejnosti účel činnosti příslušných institucí a získávat další zájemce o práci či podporu v této oblasti.“ (Mužík, 2011, s. 220)

Významnou právní normou je **zákon č. 179/2006 Sb.**, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání v platném znění. Tato právní norma stanovuje existenci **Národní soustavy kvalifikací**, kterou lze charakterizovat jako „průběžně budovaný, státem podporovaný a občany i zaměstnavateli využitelný registr profesních kvalifikací existujících na pracovním trhu ČR.“ (Veteška, 2016, s. 183) Tento registr je spravován Národním ústavem pro vzdělávání. Zde jsou již jasně definovány základní požadavky na kvalifikační a pedagogicko-andragogické vzdělání lektora, a to v **profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání**. Národní soustava kvalifikací „obsahuje detailní popis kompetencí lektora i se standardem pro ověření těchto kompetencí.“ (Veteška, 2016, s. 183) Vzhledem ke skutečnosti, kdy Národní soustava kvalifikací systémově odděluje proces vzdělávání od procesu ověřování, je pro získání kvalifikace lektora dalšího vzdělávání primárně rozhodující faktický stav jeho kompetencí v čase, kdy předstupuje před zkušební komisí (Veteška, 2016).

Společně s Národní soustavou kvalifikací upravuje základní náležitosti lektorské profese, a to včetně kompetenčního profilu, **Národní soustava povolání**, která je základním registrem povolání a jednotek práce v České republice. Jedná se o otevřenou, všeobecně dostupnou databázi povolání, která odráží reálnou situaci na trhu práce. Obsahuje především popis požadavků na vykonatele práce ve formě obecných a odborných kompetencí.

V souvislosti s odbornou kvalifikací lektora a s ohledem na skutečnost, že Česká republika je od 1. 4. 2004 členem Evropské unie, je důležité zmínit **zákon č. 18/2004 Sb.**, o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a některých příslušníků jiných států a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace). Tento zákon, který upravuje obecný systém uznávání odborných kvalifikací, vznikl jako reakce na „potřebu důsledné úpravy zásady volného pohybu osob s cílem uplatnění se na pracovním trhu EU.“ (Veteška, 2016, s. 114)

Významným systémovým nástrojem je v neposlední řadě **Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (EQF)**. Tento nástroj podporuje systémy kvalifikací v jednotlivých zemích a zároveň umožňuje komparaci kvalifikací různých členských zemí Evropské unie. Podporuje mobilitu a konkurenceschopnost nejen lektorů dalšího vzdělávání, ale i ostatních občanů v rámci Evropské unie a usnadňuje jejich celoživotní učení se.

### 3.1.2 Výkon lektorské profese

Výkon lektorské profese, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, nemusí být nutně podmíněn předchozím studiem, či odbornou přípravou andragogického charakteru. Profesionalizace lektorské práce může dle Beneše (2003, 2014) probíhat několika dalšími způsoby:

- lektorem se člověk stane náhodou, tato práce je mu nabídnuta převážně jako odborníkovi např. v oblasti daňové, celní, právní apod., potřebné znalosti z oblasti andragogické didaktiky si doplňuje nesystematicky a náhodně;
- lektor se spoléhá na jiné než andragogické vzdělání, které je andragogice blízké a pro výkon lektorského povolání mnohdy dostačující (např. psychologové, pedagogové);
- lektor jako absolvent jiného studijního oboru se účastní doplňujícího andragogického studia či kurzů nabízejících doplnění lektorských dovedností (Certifikovaný lektor, Profesionální lektor, Lektor dalšího vzdělávání);
- lektor získal kvalifikaci při studiu některého z andragogických oborů.

V praxi velmi často dochází k situacím, kdy lektori jsou vybíráni na základě svých odborných kompetencí a osobnostních předpokladů a méně na základě alespoň základních znalostí andragogiky či alespoň andragogické didaktiky, které mnohdy nemají žádné. Tuto mezeru ve vzdělání je však možné v rámci osobního rozvoje doplnit dalším vzděláváním v oblasti lektorských dovedností, či v rámci systému podnikového vzdělávání je v podnicích nabízen vzdělávací program pro začínající lektory.

Dle Malacha (2003a) se lektorem člověk stává ve dvou možných případech. Člověk je odborníkem či specialistou svého oboru a lektorská práce je mu nabídnuta, případně sám chce začít své dosavadní znalosti a dovednosti, ale i zkušenosti předávat jiným osobám. Zároveň tuto činnost vnímá jako oboustranně prospěšnou aktivitu, neboť při samotném lektorování dochází k jeho vlastnímu osobnímu rozvoji. V druhém případě se lektorem „může stát také jedinec, který nabyl dojmu, že má druhé čemu naučit a že k tomu má určité předpoklady.“ (Malach, 2003a, s. 8)

Profesní dráha lektora může začít v poměrně mladém věku a v závislosti na jeho především psychických a fyzických dispozicích může pokračovat do pokročilého věku. Jak uvádí

Hroník (2007) je lektor na vrcholu své výkonnosti mezi 35–50 lety. „Existují však výjimky velkých osobností.“ (Hroník, 2007, s. 162)

### 3.1.3 Typologie lektora

Z praktického pohledu podnikového vzdělávání „je činnost lektora buď interního, nebo externího charakteru.“ (Veteška, 2016, s. 183) Na základě této definice je možné identifikovat dva základní typy lektorů, a to lektora externího a lektora interního.

**Interní lektori** jsou zaměstnanci organizace, jsou s organizací v pracovně právním vztahu. Mohou vykonávat pouze lektorskou činnost, ale zároveň lektorská činnost může být jednou z pracovních náplní jejich pracovní činnosti v podniku. Znájí dobře nejen svůj obor, ale i vztahy na pracovišti, firemní kulturu, která je provázána se strategickými cíli a vizemi podniku. „Zapojování interních lektorů znamená pro organizaci výrazný rozvoj znalostního potenciálu, minimálně těch, kteří vzdělávání realizují jako lektori, protože – jak bylo prokázáno nejefektivnější způsob učení je – když učím ostatní.“ (Kazík, 2017, s. 169)

**Externí lektori pracují** na základě živnostenského oprávnění, které je upraveno zákonem o živnostenském podnikání či jsou zaměstnanci vzdělávací instituce, která jejich služby poskytuje dalším institucím a podnikům a zároveň se stará o jejich metodickou a logistickou podporu, zabezpečuje jejich rozvoj.

Využívání externích či interních lektorů má svá pozitiva i negativa. Dle Vetešky (2016) v oblasti podnikového vzdělávání malých a středních firem převažuje druhá možnost, využití externího lektora, neboť firma mnohdy z finančních důvodů nedisponuje příslušným odborníkem jakožto přímým zaměstnancem. V praxi se mnohdy jedná o velmi úzkou specializaci odborníka, např. ve specifické oblasti celní problematiky.

Dle Kazíka (2017) ve vyspělých, a především velkých firmách a korporacích v této oblasti dochází k významným a výrazným změnám, neboť přechází z dodavatelů vzdělávání k využívání interních lektorů. „Tento trend ve vyspělých firmách ve světě je již dlouhodobý.“ (Kazík, 2017, s. 168) V České republice se velkých firmách a státních institucích budují firemní akademie, instituty vzdělávání, které organizačně zabezpečují činnost interních lektorů, a to včetně zajištění jejich dalšího vzdělávání v oblasti lektorských dovedností. Toto vzdělávání interních lektorů v duchu nových trendů je velmi důležité,

neboť „v oblasti dalšího vzdělávání se v posledních letech učinily velmi důležité kroky, aby se výrazně zlepšila a zefektivnila forma i metody vzdělávacích aktivit.“ (Kazík, 2017, s. 169)

Hrudkaj (2017), který nabízí marketingový pohled na vzdělávání dospělých a zároveň upozorňuje na důležitou roli managementu, poukazuje v oblasti lektorského povolání na významnou úlohu lidského faktoru a v této souvislosti v oblasti vzdělávacích institucí rozlišuje dva typy lektorů:

- vzdělavatel dospělých (profesionální lektor) musí splňovat nejen vědomostní předpoklady, ale musí zároveň umět dospělé studenty zaujmout, motivovat, zpřístupnit přednášenou látku za využití nových trendů v oblasti vzdělávacích metod, měl by mít i určité kouzlo osobnosti, charisma a přirozenou autoritu. Tento typ lektorské osobnosti si většinou pěstuje vlastní prestižní image.;
- lektoři, kteří nemají pedagogické ani andragogické vzdělání ani zkušenosti, avšak disponují hlubokými znalostmi z praxe a jsou zcela nezastupitelní v oblasti vzdělávacích institucí a také v rámci podnikového vzdělávání. Zde působí jako konzultanti, koučové či poradci.

Velmi detailní typologii lektorů uvádějí Hroník (2007) a Plamínek (2014). Tato typologie je postavena na třech základních složkách, které jsou vždy přítomny v lektorském výkonu. Jedná se o zaměření lektora na sebe/proces, na věc/obsah a na lidi/vztahy. Dle převahy dané složky pak autoři rozlišují:

- **lektor zaměřený na sebe a proces** - jedná se o lektory, kteří jsou zaměřeni na dokonalý, strojový, přesný výkon, který bývá posluchači oceňován, ale mnohdy postrádají schopnost uvést poznatky posluchačů do praxe, zdůrazňují znalosti na úkor dovedností. Může se jednat i o narcistní osobnosti. Výsledkem pak bývá nulová tolerance od posluchačů a také minimální praktický dopad výkonu lektora.;
- **lektor zaměřený na lidi a vztahy** – výsledkem jejich působení jsou dobré vztahy mezi nimi a účastníky, kladou důraz na dovednosti, poskytují spíše náměty k úvahám než jasné řešení, což může být pro některé účastníky vzdělávacího procesu matoucí, nicméně dokáže vytvořit pracovní atmosféru a sám přispívá k výsledkům skupinové práce;

- **lektor preferující věc a užitky** – experti ve svém oboru, jsou výkonní, přesní, v extrémním případě mohou účastníky zahltit daty. Výsledkem bývá malé procento zapamatovaných informací a vysoké procento nepochopení. Ovšem udržet krok s tímto lektorem, znamená mít z výuky výjimečný zážitek (Plamínek, 2014).

At' již jde o lektora interního, který je pracovníkem podniku, či lektora externího, jehož lektorské služby si organizace objednává, mělo by se jednat především o kompetentní osobu s praxí a také schopností zaujmout a motivovat lidi, naučit je požadované znalosti a dovednosti zajímavým způsobem, podpořeným novými trendy ve vzdělávání. Tato kompetentní osoba by zároveň měla být osobností zapálenou pro věc, osobností, která bude pomáhat na cestě ke vzdělání bude pro mnohé inspirací a příkladem zároveň.

### 3.2 Základní kompetence lektora

Dle Skúpy (2018, s. 320) „kompetence lektorů ve vzdělávání dospělých jsou jednou z odpovědí na výzvy a potřeby identifikované v průzkumech a zprávách o vzdělávání dospělých. Určují vědomosti, dovednosti a postoje očekávané od jakéhokoliv lektora ve vzdělávání dospělých.“

Základními stavebními kameny efektivní lektorské činnosti jsou předpoklady a schopnosti člověka k této činnosti. Dle Malacha (2003a, s. 8) „pro vyjádření toho, že člověk je schopen vykonávat určitou činnost nebo práci je používáno pojmu způsobilost.“ Způsobilost představuje dle Průchy a Vetešky (2014, s. 312) „schopnost a připravenost jedince úspěšně se vyrovnávat s určitými úkoly a situacemi.“ V současné době se v podobném či stejném významu užívá v oblasti vzdělávání a řízení lidských zdrojů především termínu **kompetence**, neboť tento termín v sobě může integrovat skladbu nejrůznějších schopností. Kompetenci oproti schopnosti lze „vymezit jako komplexnější a zásadně kontextově podmíněnou.“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 31) Zároveň je důležité zmínit, že kompetence jsou charakterizovány rozměrem individuálním a sociálním a vyjadřují jednání v konkrétních situacích, tedy jsou relativní, neboť situace a okolnosti nejsou neměnné (Veteška a Tureckiová, 2008).

Termín kompetence jako jediný tedy pokrývá vědomosti, dovednosti, schopnosti, ale i postoje a hodnoty, které umožňují kompetentní výkon v čase. Díky kompetencím by měl lektor kvalitně vykonávat svou profesi. Problém nastává u jasného vymezení kompetencí andragoga a jeho role lektora. Tímto tématem se zabývá celá řada autorů, mezi něž patří (Belz a Siegrist, 2001; Beneš, 2003, Beneš, 2014; Hroník, 2007; Langer, 2016; Malach, 2003a; Medlíková, 2013; Mužík, 2011; Prokopenko a Kubr, 1996; Prusáková, 2005; Tureckiová, 2010, Tureckiová 2019; Veteška, 2009; Veteška a Tureckiová 2008; Žeravíková, 2014). Tito autoři uvádějí různá členění kompetencí dle různých hledisek. „Určit jednoznačně veškeré potřebné andragogické kvalifikace a kompetence není možné.“ (Beneš, 2014, s. 117)

Pokud však u výše uvedených autorů budou hledány stěžejní body obecné struktury kompetencí pro výkon úspěšné a efektivní role andragoga v roli lektora a bude-li postupováno dle faktu, kdy kompetentní znamená mít schopnosti k výkonu profese, pak lze definovat základní kompetence, které by dle Langer (2016, s. 14) „každému lektorovi měly být vlastní.“ Jedná se o kompetence **odborné, metodické, osobnostní a sociální**.

### 3.2.1 Odborné kompetence

„Být lektorem je čest a nabídka lektorské činnosti je uznáním vaší odbornosti.“ (Malach, 2003a, s. 9) Z této definice vyplývá, že jedním ze základních předpokladů pro výkon lektorské činnosti je odborná znalost oboru – tématu o kterém přednáší a jehož poznatky zprostředkovává. Jedná se o první a zároveň základní kompetence k výkonu lektorské činnosti, kompetence odborné, které Beneš (2014, s. 117) definuje jako „vztahující se k obsahům, předmětům a prostředkům pracovní činnosti.“ Dle Mužíka (2011, s. 230) „u lektorů je odbornost jaksi předpokládána, dána.“ Mužík (2011) zároveň upozorňuje na skutečnost, kdy jde o pouhý předpoklad, neboť v praxi „se objevili „odborníci“, kteří v oboru nikdy nepracovali.“ (Mužík, 2011, s. 230)

Beneš (2003) k odborným kompetencím přiřazuje:

- všeobecné, odborné a další odborné vzdělání;
- při výkonu pracovní činnosti, tedy praxí získané kompetence;
- obecné odborné kompetence (např. jazykové znalosti, znalost práce na PC atd.)

- specifické znalosti a pracovní techniky.

Dle Langer (2016, s. 14) „odborné kompetence lektora vyžadují stálou a průběžnou aktualizaci v souladu s vývojem daného oboru.“ Lektor by měl také mít aktuální informace a znalosti mimo obor, a to v odvětvích, které s danou problematikou souvisí. Pokud lektor nesleduje aktuální trendy ve svém oboru a oborech příbuzných, pak nemůže udržet pověst kvalitního a kvalifikovaného lektora a zároveň nemůže být konkurenceschopný v současném prostředí vzdělavatelů dospělých, které je charakteristické neustále se zvyšujícími nároky na činnost lektora ze strany účastníků vzdělávání, organizátorů vzdělávání a to z důvodu zvyšujících se pracovních nároků na účastníky samotné v důsledku turbulentních změn na trhu práce, jejichž základem je současný trend digitalizace a robotizace především průmyslových odvětví.

### **3.2.2 Metodické kompetence**

Metodické kompetence, někdy je užíváno termínu andragogické či didaktické, umožňují lektorovi dosáhnout efektivním způsobem plánovaných cílů vzdělávání, zároveň „slouží ke zvládnutí formálních, logických a informačních aspektů výuky.“ (Beneš, 2014, s. 117) Dle Malacha (2003a, s. 28) jsou didaktické kompetence „tvořeny souborem znalostí o specifice vzdělávání dospělých, schopností respektovat principy vzdělávání dospělých, dovednosti formulovat cíle a učební úkoly zaměřené na ověření jejich dosažení, dovedností volit k dosažení cílů adekvátní organizační formy, didaktické metody a efektivní materiální didaktické prostředky.“ Tato definice plně vystihuje základní disciplínu andragogiky, kterou by měl lektor ovládat – androdidaktiku (andragogickou didaktiku). Andragogická didaktika se zabývá teorií a praxí výuky, učení a vzdělávání dospělých se zaměřením na specifika vzdělávání dospělých, které je třeba respektovat pro stanovení adekvátních cílů, obsahů, forem a metod vyučování. Dle Langer (2016, s. 15) „součástí metodických kompetencí bývají rovněž rétorické a komunikační kompetence, a to v oblasti verbální i neverbální komunikace.“

Zjednodušeně lze říci, že metodické kompetence znamenají JAK bude lektor učit, tedy předávat své znalosti a dovednosti z oboru, v kterém působí. Jedná se o metodickou způsobilost lektora předat obsah stanovený vzdělávacím projektem kurzu. Tato způsobilost



představuje „komplex postojů, znalostí, dovedností, schopností, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení plánovaných cílů vzdělávání.“ (Malach, 2003a, s. 9)

Mezi metodické kompetence řadí Beneš (2003):

- schopnost vyhledávat a zpracovávat informace;
- úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení;
- určitá soudnost a schopnost úsudku;
- řešení problémů;
- vedení projektů;
- obecné pracovní techniky jako management času.

Velmi zajímavě vnímá metodické kompetence Mužík (2011). Autor hovoří o určitém vrcholu kompetencí lektorů, kterými je naučit se učit druhé, což v praxi znamená mít poznatkovou základnu z andragogiky, didaktiky dospělých, ale i z oblasti psychologických disciplín, psychologie učení a sociální psychologie. Dle Mužíka (2011, s. 231) „tato kompetence se opírá o osvojené poznatky typu, jak řídit a regulovat výuku, jaké metody výuky použít v různých situacích nebo jak zvládnout skupinovou dynamiku v kurzu.“

### 3.2.3 Osobnostní kompetence

Výkon lektorské činnosti je vždy spojen s osobnostními předpoklady a kvalitami lektora. Dobrý lektor by měl být zralou a vnitřně integrovanou osobností. Integrovanou osobnost je možné chápat jako „ucelený systém složený ze vzájemně se podmiňujících subsystémů, který má svou strukturu.“ (Pirohová, 2008, s. 46)

Do práce lektora se více než v jiných profesích promítá celá jeho osobnost, tedy intelekt, temperament, charakterové vlastnosti či motivace. Lze říci, že osobností vlastnosti, emoční ladění i kvality lektora se významnou měrou promítají do průběhu vzdělávání a ovlivňují jeho kvalitu i motivaci účastníků vzdělávání (Prusáková, 2014). Mezi osobnostními vlastnostmi „hraje prim zájem o studenty a jejich potřeby, schopnost empatie, trpělivosti a tolerance, pozitivní myšlení, smysl pro spravedlnost, důslednost a rozhodnost, dále schopnost kreativity, flexibility či tolik oceňovaný smysl pro humor.“ (Langer, 2016, s.15) Obdobně definuje **specifické osobnostní předpoklady pro lektorskou práci** Malach (2003a):

- široký rozhled;
- etické vlastnosti;
- optimismus;
- takt a klid;
- didaktická angažovanost;
- rozhodnost;
- spravedlnost;
- tvořivost a flexibilita;
- smysl pro humor.

Některé z těchto vlastností mohou být dispozičními vlastnostmi lektora. Patří k charakteristickým rysům jeho osobnosti. Jiné jsou rozvíjeny a prohlubovány v průběhu lektorské praxe (Malach, 2003a). Jejich vliv na proces vzdělávání účastníků je zcela nesporný, z tohoto důvodu je důležitý jejich podrobný popis.

**Široký rozhled** – od lektora se očekává široký společenský rozhled, schopnost mnohdy nejen v rámci oboru, zaujmout stanovisko k aktuálnímu dění v domácím i světovém měřítku.

**Etické vlastnosti** se dotýkají lektorů i jako profesní skupiny. K etickým principům lektorské práce je možné řadit čestný a objektivní vztah k zaměstnavateli či zadavateli i účastníkům, plnění smluvních závazků včas a seriózně, trvalé udržování a zvyšování prestiže lektorské práce. Lektor nezlehčuje výsledků druhého, nepomlouvá, cituje či jiným vhodným způsobem odkazuje na práci svých kolegů, pokud využívá jejich materiálů (Malach, 2003a).

**Optimismus, smysl pro humor**, stejně jako charisma, stresová odolnost, ale i vnímavost a empatie či autorita patří k neovlivnitelným prvkům osobnosti člověka. „Ty nám nadělila příroda a těžko s nimi můžeme něco dělat.“ (Medlíková, 2013, s. 28) Stejně tak existují výrazně extrovertně orientovaní lektori, kteří jsou u účastníků vzdělávání velmi oblíbení lektori – šoumeni (Mužík, 2011). Celou tuto škálu osobnostních charakteristik lze zařadit pod pojem **lidskost**, neboť „posluchači kurzů jsou také jen lidé.“ (Malach, 2003a, s. 15) Nejen lektor, ale i ten, kdo sedí v učebně je člověk se svými osobitými starostmi i radostmi. A je to právě lektor, kdo by měl díky svému lidství vytvořit přátelské a bezpečné, ale i motivační a uvolněné prostředí, v kterém je výuka vzájemným dialogem, z něhož si obě

strany odnášejí nejen něco nového, ale mnohdy i vzájemné kontakty, které jsou základem sociální vztahové sítě každého člověka.

**Didaktickou angažovanost** je možné vnímat jako zájem lektora, aby účastníci dosáhli co nejlepších výsledků, ale i odhodlání a zájem lektora o nové trendy výukových metod a jejich využití v praxi, které k dosažení tohoto cíle efektivně napomůžou. Posluchači také velmi ocení, pokud lektor umí vypracovat skripta či další výukové materiály, ale i nápadité didaktické pomůcky pro výuku, případně pro výuku využívá herní prvky gamifikace, která „může do vzdělávání přinést snahu pochopit, co konkrétně žáka na hrách opravdu baví a motivuje, a využít to ve prospěch vzdělávacího procesu.“ (Veteška, 2016, s. 210)

**Spravedlnost a rozhodnost jsou velmi specifické dispoziční vlastnosti lektora.** Lektor tyto vlastnosti uplatňuje nejen v průběhu výukového procesu, ale velmi intenzivně se projevují zejména tehdy, pokud lektor zajišťuje závěrečné zkoušky a je v pozici zkoušejícího. Je velmi složité udělat rovnítko mezi spravedlností a objektivitou, a právě k onomu porovnání a konečnému výsledku napomáhá lektorovi rozhodnost. Závěrečné rozhodnutí by měl lektor učinit až poté, kdy zváží celkový kontext působení posluchače ve vzdělávacím procesu. Zde lektor zvažuje zájem posluchače o studium, chování během studia, případně délku praxe apod.

**Tvořivost a flexibilitu** lektora definuje Malach (2003a, s. 17) jako „soubor vlastností osobnosti, kterým umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů.“ Tyto vlastnosti souvisí s didaktickou angažovaností, neboť lektor by měl zkoušet hledat nové, netradiční a pro účastníky zajímavé předání látky a zároveň by se neměl bát případného neúspěchu při aplikaci těchto interaktivních prvků.

V andragogickém kontextu Beneš (2003, s. 152) vnímá osobnostní kompetence jako reflexivní, vztahující se k vlastní osobě, tedy sebekompetence, které „vyjadřují obecně vzato schopnost reflektovat vlastní jednání, učit se, rozvíjet ve vlastní režii.“ Dle Beneše (2014) se jedná o:

- reflexi vlastního jednání a jeho následného kritického vyhodnocení;
- reflexi perspektiv účastníků vzdělávacího procesu a empatii;
- úsilí a zájem lektora na iniciaci, podporu a rozvoj reflexivních schopností účastníků.

Osobnostní kompetence je možné chápat jako téměř nekonečný výčet vlastností, které nelze plně postihnout. Jsou však, což je v praxi mnohdy zanedbáváno, stejně důležité jako kompetence didaktické a odborné, neboť je významnou měrou ovlivňují.

### **3.2.4 Sociální kompetence**

„Sociální kompetence se vztahují ke zvládnutí komunikace a kooperace při principiálním uznání osobnosti dospělého člověka.“ (Beneš, 2014, s. 117) Sociální kompetence zároveň velmi úzce souvisí s kompetencemi didaktickými a především osobnostními.

Výrost a Slaměník (2009, s. 206) definují sociální kompetence „jako kapacitu jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů, jako schopnost jedince k nacházení vzájemných souvislostí mezi myšlením, cítěním a chováním, které vedou k dosažení sociálních úloh a očekávaných výsledků.“ Zároveň Výrost a Slaměník (2009) hovoří o sociálních kompetencích jako o konstrukt sociálních způsobilostí, které jsou tvořeny především komfortem v sociálních situacích, spokojeností s vrstevnickými vztahy, komunikací, kooperací, zvládnutím konfliktních situací, asertivitou apod. Obdobně hovoří Beneš (2003, s. 151), dle autora mají „sociální (týmové) kompetence zaručit zvládnutí: sociálních interakcí, komunikačních strategií, konfliktů, kooperace, moderace atd.“ Z těchto definic vyplývá, že jednou z nejdůležitějších složek sociálních kompetencí je komunikační složka, dobré sociální vztahy a také sociální inteligence.

Sociální inteligenci, kterou můžeme dle Výrosta a Slaměníka (2009, s. 211) „chápat jako bazálnější strukturu ve vazbě na inteligenci v obecnějším smyslu,“ je možné charakterizovat jako schopnost porozumět sám sobě a na základě toho se přiměřeně chovat a zároveň pochopit chování a myšlení druhých lidí. Sociální inteligence se prolíná s inteligencí emocionální, která odráží schopnost monitorovat své vlastní emoce a emoce jiných lidí, rozlišovat je a vyhodnocovat a tyto informace dále využívat ve svém myšlení a konání (Výrost a Slaměník, 2009).

Jak prezentované definice potvrzují, lektori při výkonu své profese jsou v neustálém kontaktu s lidmi, je možné říci, že jsou jimi obklopeni. Jsou tedy v neustálé sociální interakci se všemi účastníky vzdělávacího cyklu. Tento fakt na ně klade značné nároky ve všech

oblastech sociálních kompetencí, které by jim měly zaručit zvládnání všech situací spojených se vzdělávacím procesem.

Pokud lektor splňuje a plně využívá výše uvedené základní kompetence, je tedy kompetentní pro výkon lektorské činnosti a měl by být schopen realizovat všechny fáze vzdělávací akce, ale také se podílet na jednotlivých etapách vzdělávacího cyklu podnikového vzdělávání.

### **3.3 Další vzdělávání lektorů**

V současné době v České republice neexistují právně zakotvené požadavky na profesní přípravu lektorů, stejně tak na jejich další vzdělávání. Existují však vzdělávací instituce, které se dalšímu vzdělávání lektorů věnují a nabízejí, mnohdy za využití možností Evropských sociálních fondů, řadu vzdělávacích aktivit, které se věnují nejen potřebám začínajících lektorů, ale i prohlubování a rozšiřování jejich znalostí, dovedností a kompetencí nezbytných pro výkon lektorské profese.

K nejvýznamnějším institucím, které se věnují problematice dalšího vzdělávání lektorů v České republice patří:

- Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD), [www.aivd.cz](http://www.aivd.cz);
- Institut pro veřejnou správu Praha (IVS), [www.institutpraha.cz](http://www.institutpraha.cz);
- Česká andragogická společnost, z. s. (ČAS), [www.candrs.cz](http://www.candrs.cz).

**Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s.** je největší profesní asociací zabývající se vzděláváním dospělých v České republice od roku 1990. Klade si za cíl prosazování zájmů a potřeb institucí, které se zabývají vzděláváním dospělých, sdružování specialistů pro řešení koncepce a rozvoje této oblasti, spolupráce se státními orgány a dalšími subjekty, které se podílejí na přípravě a zavádění legislativních a jiných opatření v oblasti vzdělávání dospělých. Dále organizuje odborné akce, konference, vydává odborné publikace, zabývá se reprezentací členů v tuzemských a mezinárodních sdruženích. Je členem řady komisí a výborů, k nejvýznamnějším patří zastoupení v Národní radě pro kvalifikace, Akreditační komisi rekvalifikačních programů Ministerstva školství tělovýchovy a mládeže.

Prezidentem asociace byl do roku 2014 jeden z nejdůležitějších odborníků, propagátorů a realizátorů vzdělávání dospělých, ale i moderního pojetí andragogiky, a to jak v praktické, tak teoretické rovině, PhDr. Zdeněk Palán, Ph.D. Od roku 2015 je prezidentkou této asociace Mgr. Jana Brabcová. Bohužel rok 2019 byl pro českou andragogiku a vzdělávání dospělých smutným milníkem, neboť dne 2. července 2019 PhDr. Zdeněk Palán, Ph.D. po delší nemoci v nedožitých 83 letech zemřel.

Z hlediska dalšího vzdělávání lektorů Asociace institucí vzdělávání dospělých České republiky realizuje celou řadu vzdělávacích kurzů. K nejdůležitějším patří pro lektory začátečníky pořádaný kurz **Profesionální lektor**, který má z hlediska času dlouhodobou, ale i intenzivní verzi. Časová dotace kurzu je celkem 120 vyučovacími hodinami, z toho 56 hodin je vedeno formou prezenční, 56 hodin je organizováno distančně, 8 hodin je časová dotace pro závěrečnou zkoušku. Cílovou skupinou jsou nejen lektori dalšího vzdělávání, ale i pedagogové škol, kteří vzdělávají dospělé, lektori firemní i externí, zájemci o lektorskou činnost, zájemci o profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání podle Národní soustavy kvalifikací. Cílem kurzu je zvýšení kvality lektorské práce, příprava lektorů na výkon jejich profese, rozšíření znalostí a dovedností lektorů a příprava na zkoušku z profesní kvalifikace „Lektor dalšího vzdělávání“. K základním tématům kurzu patří např. komunikace a prezentace lektora, formy a metody vzdělávání dospělých, práce s didaktickými pomůckami, ale i technika hodnocení účinnosti vzdělávání. Závěrečná zkouška probíhá před tříčlennou zkušební komisí. Výstupem je pak osvědčení Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.

Tento kurz má praktickou variantu, **rekvalifikační kurz Lektor dalšího vzdělávání**, pro který Asociace institucí vzdělávání dospělých České republiky získala v roce 2013, po splnění podmínek stanovených zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, autorizaci od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. V rámci zkoušky se ověřují lektorské dovednosti uchazeče, nikoliv jeho odborné dovednosti tvořící obsah výuky.

Pro již zkušené lektory je připraven prakticky zaměřený kurz **Refresh lektorských dovedností**, jehož cílem je zvýšení kvality lektorských dovedností a rozšíření dosavadních

znalostí a dovedností v oblasti lektorské činnosti. Tento kurz je rozdělen do tří tematických okruhů, které se zaměřují především na práci s cíli, práci se skupinou a hodnocení a evaluaci.

Významná je i činnost pracovní skupiny, která se zabývá kvalitou dalšího vzdělávání. V souvislosti s touto činností se skupina podílela na tvorbě kvalifikačního standartu Lektor dalšího vzdělávání a také vytvořila Desatero kvalitní vzdělávací instituce a **Desatero kvalitního lektora**, které je zároveň etickým kodexem lektora. V gesci této skupiny je také **soutěž kvality Lektor/ka roku** a Vzdělávací instituce roku. Cílem této soutěže je podpora lektorské práce poukázáním na příklady nejlepší praxe mezi členy i nečleny asociace a upoutání pozornosti široké veřejnosti ke kvalitě dalšího vzdělávání.

**Institut pro veřejnou správu Praha** je státní příspěvkovou organizací, zřízenou Ministerstvem vnitra České republiky. Působí jako vzdělávací instituce, která poskytuje vzdělávání celé veřejné správě. Pracovníkům veřejné správy nabízí ucelenou nabídku akreditovaných vzdělávacích programů pro prohlubování kvalifikace. Hlavní úlohou je vzdělávání státních úředníků dle zákona č. 312/2002 Sb., zákon o úřednících územních samosprávných celků v platném znění. V této činnosti vystupuje ve dvojí roli, a to jako orgán veřejné správy, který metodicky řídí a koordinuje oblast zvláštních odborných způsobilostí, jako kvalifikační předpoklad pro výkon státní správy v přenesené působnosti, včetně ověření této způsobilosti zkouškou. Dále zajišťuje vzdělávání zaměstnanců státní správy v souladu s Rámcovými pravidly vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech, v souladu s Usnesením vlády ČR č. 1542 ze dne 30. listopadu 2005, které bylo aktualizováno usnesením vlády ČR ze dne 26. října 2015 č. 865. Zajišťuje vzdělávání v eGovernmentu dle zákona č. 300/2008 Sb., o elektronických úkonech a autorizované konverzi dokumentů, v platném znění.

Institutu pro veřejnou správu Praha se také výrazně angažuje v zahraničních aktivitách. Je členem Sítě institucí a škol ve veřejné správě ve střední a východní Evropě, členem Sítě národních institutů a škol zemí Evropské unie. Pravidelně komunikuje se zahraničními institucemi působícími ve veřejné správě, a to i na bilaterální úrovni. V České republice spolupracuje s velkým počtem vzdělávacích institucí, které se věnují profesnímu vzdělávání dospělých. Mezi nejvýznamnější patří Asociace institucí vzdělávání dospělých České republiky. Pořádá vědecké konference s mezinárodní účastí, vyvíjí svou vlastní ediční

činnost a spolupracuje s více jak třemi stovkami externích lektorů, zároveň má svůj lektorský sbor interních lektorů.

V rámci dalšího vzdělávání lektorů má propracovaný systém lektorského vzdělávání, který reflektuje požadavky samotných lektorů. Tento systém, který zároveň důsledně pracuje se zpětnou vazbou a hodnocením vzdělávacích akcí, se skládá ze dvou částí. První část se zabývá rozvojem didaktických dovedností lektorů, cílem je rozšiřování efektivních znalostí a dovedností lektorů a zvyšování podílu efektivních didaktických postupů v praxi. Náplní druhé části je prohlubování odbornosti lektorů, a to implementace jednotného metodického pohledu, zajištění vyrovnaného podílu praktických i teoretických znalostí a dovedností ve vzdělávacích programech. V této části plní Institut pro veřejnou správu Praha především úlohu koordinátora, iniciátora a hostitele pracovních setkání lektorů, kteří jsou odborníky pro vybrané oblasti veřejné správy.

V rámci popsaného systému lektorského vzdělávání je jednou z významných vzdělávacích aktivit **Základní pedagogická příprava lektorů**. Jedná se o cyklus čtyř jednodenních kurzů, které jsou připraveny dle prováděcí metodiky k Pravidlům vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech. Jsou pořádány prezenční formou. Cílovou skupinu tvoří zaměstnanci správních úřadů, kteří budou zajišťovat lektorskou činnost. Cílem je definice pedagogického cíle, aplikace didaktických zásad, principů, metod a forem výuky v praxi, orientace ve všech fázích vyučovacího procesu, tvorba a realizace lektorského scénáře pro vlastní lektorské vystoupení. Náplní této vzdělávací akce jsou základy andragogiky, pedagogické a sociální psychologie, základy didaktiky vzdělávání dospělých a praktický výcvik.

V rámci prohlubujícího odborného vzdělávání lektorů je pořádán prezenční formou čtyřdenní kurz **Interní lektor ve veřejné správě I**. Tento kurz je určen úředníkům a vedoucím úředníkům. Dále vedoucím úřadů územních samosprávných celků, státním zaměstnancům a vedoucím zaměstnancům správních úřadů, kteří se připravují na lektorskou činnost v rámci veřejné správy. Cílem této vzdělávací akce je především pochopení specifik vzdělávání dospělých, aplikace didaktických zásad v praxi, efektivní komunikace s účastníky vyučovacího procesu, právní úprava vzdělávání ve veřejné správě. Navazující dvoudenní prezenční vzdělávací akce **Interní lektor ve veřejné správě II** si klade za cíl



naučit účastníky efektivně používat různé výukové metody, osvojit si některé další stěžejní lektorské dovednosti.

Významnou činností je také vzdělávání vlastního lektorského sboru, které je přizpůsobováno požadavkům interních lektorů. Toto vzdělávání je zaměřeno na témata moderních výukových metod, nové trendy ve vzdělávání či témata z oblasti měkkých dovedností (*soft skill*). Při realizaci kurzů s touto požadovanou tematikou, je kladen důraz na využití interaktivních prvků ve výuce a vzájemnou výměnu zkušeností.

**Česká andragogická společnost, z. s.** je občanské sdružení, které bylo založeno dne 4. listopadu 2008 předními českými andragogy především z akademické sféry, mezi kterými můžeme jmenovat J. Vetešku, M. Tureckiovou, M. Beneše či J. Mužíka. Výraznou oporou byli při založení slovenští kolegové – např. A. Tokárová, J. Pehárce, V. Prusáková, C. Határ. Jedná se o nepolitické dobrovolné uskupení odborníků z akademické i komerční sféry, odborníků na vzdělávání dospělých a rozvoj lidských zdrojů, manažerů, lektorů, učitelů, ale i studentů andragogiky i příbuzných vědních oborů a také sympatizantů. Posláním tohoto uskupení je podpora vzájemné spolupráce členů, a to především v oblasti výměny informací z andragogiky, vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání. Předsedou této společnosti je prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA, jeden ze zakládajících členů sdružení a zároveň jeden z předních českých andragogů a popularizátorů této vědy.

Mezi důležité aktivity této společnosti patří vydávání odborných a vědeckých publikací k problematice vzdělávání dospělých. Z tohoto důvodu sdružení zároveň zřídilo **vlastní ediční řadu**. Společnost se podílí se na realizaci vývoje a výzkumu jak v České republice, tak v zahraničí a také poskytuje odborné (specializované rekvalifikační) vzdělávání a profesní poradenství. Organizuje **odborné konference**, které jsou jedním z významných zdrojů informujících o současných trendech, ale i problémech v oblasti vzdělávání dospělých, workshopy, kulaté stoly a odborná setkání k aktuálním otázkám teorie a praxe vzdělávání dospělých (Veteška, 2016).

V oblasti vzdělávání lektorů realizovalo toto občanské sdružení akreditovaný rekvalifikační kurz Lektor/Lektorka vzdělávání dospělých. Kurz je akreditován dle vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 176/2009 Sb., jako rekvalifikační vzdělávací program. Výstupem je osvědčení o rekvalifikaci s celostátní platností. K dalším vzdělávacím

aktivitám v lektorské oblasti patří nabídka kurzů zaměřených na mentorské dovednosti lektora, moderační techniky a činnost lektora jako tutora a autora e-learningových kurzů.

Významná je také činnost v oblasti Evropských sociálních fondů, a to konkrétně úspěšně realizovaný a ukončený projekt **Rozvoj pokročilých kompetencí lektorů a odborných pracovníků vzdělávacích institucí (ROPOKOM)**. Tento projekt byl realizován v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, prioritní osa Další vzdělávání. Cílovou skupinou byli lektori dalšího vzdělávání a odborní pracovníci vzdělávacích institucí z Pardubického kraje. Hlavní cíl projektu sledoval zvýšení kvality a rozsahu nabídky vzdělávacích služeb v regionu. Pro naplnění tohoto cíle byly realizovány aktivity zaměřené na pokročilé lektorské dovednosti, rozvoj kompetencí odborných pracovníků vzdělávání a formou e-learningu realizované kurzy s tematikou emoční inteligence v práci lektora, marketing ve vzdělávání dospělých či projektové řízení.

V rámci výše uvedeného operačního programu byl společně s Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR realizován ve Středočeském kraji ve dnech 1. 10. 2012 – 30. 9. 2014 projekt **Podpora inovačních přístupů v dalším vzdělávání**. Cílovou skupinou tohoto projektu byli lektori dalšího vzdělávání dospělých a pracovníci vzdělávacích institucí v regionu Středočeského kraje. V rámci projektu byla vytvořena otevřená síť vzdělávacích institucí a lektorů. Prostřednictvím kurzů zajištěn rozvoj metodických a osobnostních kompetencí lektorů, ale také kurzy zaměřené na rozvoj znalostí a dovedností v oblasti poradenství pro další vzdělávání, mentoringu a koučování.

K významným zdrojům v rámci sebevzdělávání lektorů patří také odborná a vědecká periodika, která se zaměřují „na teorii a praxi vzdělávání dospělých, na rozvoj andragogiky a rozvoj vzdělávání lidských zdrojů.“ (Veteška, 2016, s. 259) Mezi tyto zdroje je možné zařadit především odborný časopis **Andragogika v praxi**, který nahradil původní periodikum *Andragogika*, jež bylo jedním z nejstarších odborných časopisů v České republice zaměřující se na výše uvedenou problematiku vzdělávání dospělých. *Andragogika v praxi* je odborné periodikum vydávané Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR, o s. První číslo čtvrtletníku bylo publikováno začátkem listopadu roku 2014. Toto periodikum přináší odborné příspěvky z praxe rozvoje a vzdělávání dospělých, zaměřuje se na prezentaci nových moderních forem a metod vzdělávání dospělých, představení systémů vzdělávání

ve firmách, sleduje aktuální dění a nové trendy v oboru, reflektuje současné problémy, výzvy a aktivity v oblasti vzdělávání dospělých, informuje o nových publikacích a dalších zajímavých zdrojích (Veteška, 2016).

Dalším zajímavým zdrojem pro lektory je **e-časopis Firemní vzdělávání**, který vychází jako dvouměsíčník a je určen všem, kteří se zabývají a zajímají o vzdělávání dospělých. Tematicky se zaměřuje na aktuální trendy v oboru, zajímavosti, tipy pro rozvoj, rozhovory s osobnostmi apod. Je zdrojem praktických informací pro lektory. Mezi tyto informace jsou řazeny články o neobvyklém formátu prezentování, microlearningu, vizualizaci ve firemním vzdělávání, měření efektivity ve vzdělávání, talent managementu, metody workshopu, brainstormingu, gamifikaci apod.

Velmi důležité jsou zahraniční odborné a vědecké časopisy, ke kterým Veteška (2016) řadí např.:

- *Adult Education Quarterly*;
- *Adult Education and Development*;
- *Adult Learning*;
- *Journal of Adult Education*;
- *Education and Training*;
- *New Horizons in Adult Education*.

Možnosti dalšího vzdělávání lektorů jsou velmi široké a nabídka velmi pestrá. Záleží na každém lektorovi, jeho zájmu o vlastní sebevzdělávání a další profesní rozvoj, nakolik těchto možností bude ve své lektorské praxi využívat.

## 4 Práce lektora ve čtyřech fázích realizace vzdělávací akce

Kapitola je zaměřena na **přípravu lektora na výuku**, samotný **proces výuky**, **zpětnou vazbu** a **optimalizaci lektorské práce**. V rámci přípravy lektora na výuku je pozornost zaměřena na specifika vzdělávání dospělých, základní principy androdidaktiky, definici cílů a cílové skupiny, včetně obsahového zaměření výuky a její časové struktury. Charakterizovány jsou organizační formy a metody výuky, a to včetně didaktických prostředků, které napomáhají efektivní realizaci celé vzdělávací akce. Důraz je kladen na charakteristiku činnosti lektora při samotné realizaci vzdělávací akce. Popsána je problematika evaluace vzdělávací akce, ale i evaluaci lektorského výkonu včetně optimalizace lektorské práce. Závěr kapitoly je věnován time managementu a stres managementu lektora.

### 4.1 Příprava lektora na výuku

Příprava lektora na výuku je jednou z nejnáročnějších součástí práce lektora. „S kvalitní přípravou stojí a padá úspěch a efektivita celého vzdělávání.“ (Langer, 2016, s. 32) Díky kvalitní přípravě může lektor vést výuku dle připraveného scénáře nejen systematicky, ale také efektivně a kvalitně a tím získat jistotu ve své činnosti (Langer, 2016).

Základním stavebním kamenem přípravy lektora na výuku je elementární znalost androdidaktiky, androdidaktických zásad a jejich principů a s tím související specifika učení a vzdělávání dospělých. Androdidaktika, která je základní disciplínou andragogiky a jejíž moderní název se vyvinul z dříve užívaného termínu didaktika dospělých, zkoumá teorii a praxi výuky, vyučování, učení a vzdělávání dospělých a vztahy mezi nimi. Zaměřuje se na specifika a průběh samotného androdidaktického procesu vzdělávání dospělých. Dále se zabývá problémy výuky a učení se dospělých, stanovením vzdělávacích cílů v kontextu obsahu vzdělávání, formami, metodami, ale také moderními informačními a komunikačními technologiemi ve vzdělávání dospělých (Veteška, 2016). Dle Prusákové (2005, s. 17) didaktika dospělých „na základě zkoumání vzdělávacích procesů v různých prostředích vzdělávání formuluje všeobecné zásady didaktické transformace obsahu a didaktického působení, resp. metodiky vzdělávání.“

**Androdidaktické zásady** zajišťují efektivitu vzdělávacího procesu. Z tohoto důvodu „je vytvářen systém zásad a principů, v nichž jsou formulovány nejobecnější požadavky na organizování, průběh a účinnost vzdělávacího procesu.“ (Veteška, 2016 s. 174) Didaktické principy plní regulační funkci v procesu vzdělávání dospělých, tak aby bylo dosaženo vzájemné synergie mezi procesem řízeného učení dospělých a jeho psychicko – sociálními zvláštnostmi (Hyhlík a Knězů, 1969). „Funkcí didaktických principů je zajištění takové regulace procesu učení, v níž by bylo dosaženo souladu s dosud známými zákonitostmi a zvláštnostmi učení.“ (Hyhlík a Knězů, 1969, s. 41) Velmi důležité je uplatňování jednotného systému androdidaktických zásad v andragogické praxi. Jejich základ je možné nalézt již v díle Jana Amose Komenského. Pokud bude lektor znát a respektovat a zároveň uplatňovat jednotný systém těchto zásad, pak dosáhne nejen efektivního předávání informací, ale také „vyšší míry spokojenosti účastníků vzdělávání.“ (Veteška, 2016, s. 174)

Mezi klíčové androdidaktické zásady řadí Palán a Langer (in Veteška, 2016) tyto:

- **zásada zpětné vazby** – výuka potřebuje neustálou zpětnou vazbu, jedná se o informace, které jsou získávány a následně analyzovány a využívány pro optimalizaci řízení vzdělávacího procesu, představuje hlavní nástroj posuzování kvality a efektivity výuky;
- **zásada přirozenosti** – přirozenost lektorského vystoupení, vytvoření přátelského prostředí při výuce, využívání zajímavých a motivujících metod a forem výuky, motivující obsah výuky;
- **zásada aktivity** – důraz na aktivitu vzdělávaného, jeho kreativitu a samostatnost, využívány mohou být dialogické prvky výuky, metody řešení problémů, ale i využívání moderních metod výuky - např. využití herních prvků v androdidaktické praxi;
- **zásada vědeckosti** – požadavek, aby obsah výuky odpovídal úrovni současných poznatků vědy a techniky, ale zároveň byl lektorem vyjadřován jasně, srozumitelně a hodnověrně argumentován, lektor učí myslet v pojmech konkrétní vědy;

- **zásada soustavnosti a postupnosti** – zjednodušeně můžeme říci od jednoduchého ke složitějšímu, tedy dodržování logické posloupnosti výkladu, začleňování dílčích poznatků do struktury již získaných poznatků;
- **zásada názornosti** – jedna z tradičních a moderními poznatky z psychologie, pedagogiky i andragogiky potvrzených zásad, kdy můžeme říci, čím více smyslů je zapojeno, tím vyšší je míra zapamatování obsahu přednášené problematiky;
- **zásada trvalosti** – vychází především z psychologických zákonitostí zapamatování, kdy cílem je uchování podstaty učiva v paměti a jeho následné vybavení v případě potřeby použití nabytých vědomostí, tedy aplikace nabytých vědomostí v praxi;
- **zásada přístupnosti vyučování** – uvědomění si a respektování vzdělanostní úrovně cílové skupiny posluchačů, jejich profesního zaměření a věkových specifik;
- **zásada individuálního přístupu** – týká se organizace výuky, kdy je efektivní práce s malými skupinami, diferenciací vyučování či individuální přístup k jednotlivým posluchačům.

Autoři Hyhlík a Kněžů (1969) uvádí další významnou zásadu, a to **zásadu přiměřenosti**, která je v moderním pojetí přiřazována k zásadě postupnosti a soustavnosti. Tato zásada vychází z předpokladu, že lektor bude znát cílovou skupinu, a na základě této znalosti nebude mít na jednotlivé posluchače nepřiměřeně nízké či nepřiměřeně vysoké nároky. Mužík (2011) zmiňuje **zásadu partnerského přístupu k účastníkům**, která je založena na aktivizaci účastníků. Jedná se o nový trend současné androdidaktické praxe, neboť dle Mužíka (2011, s. 77) „pro současnou situaci je signifikantní ústup od tzv. frontálního vyučování a do popředí vstupuje skupinová spolupráce lektora a účastníků navzájem.“ Role lektora se zde dostává do roviny facilitátora či facilitátora učení a vzdělávání dospělých.

Druhým významným faktorem přípravy lektora na výuku je **znalost specifik učení a vzdělávání dospělých**, které se výrazně liší od vzdělávání dětí a mládeže. Dospělí účastníci vzdělávacích akcí mají některé specifické charakteristiky, které musí lektor respektovat, pokud chce vytvořit podmínky pro efektivní průběh výuky, ale také pro dosažení kvalitních vzdělávacích výsledků v definovaném rozsahu a očekávané kvalitě (Malach, 2003a).

Mezi **základní charakteristiky specifik vzdělávání a učení dospělých lze primárně zařadit** dospělost jedinců, jejich **zralost**, a to v ohledu biologickém, sociálním, psychickém a ekonomickém. „Zralost je typickým rysem a základním rozlišovacím mechanismem dospělého člověka.“ (Langer, 2016, s. 129) **Dospělý je pro lektora klientem** a z hlediska zralosti rovnocenným partnerem. Z pohledu didaktického trojúhelníku jsou si lektor a dospělý účastník postaveni na roveň, což je jedním ze specifik vzdělávání dospělých. Jedná se o rovnoprávný vztah, který ovšem neznamená rovnocennost. Lektor, který vede výuku, by měl „disponovat větším množstvím informací, vědomostí a dovedností než účastník (alespoň v rámci tématu, které prezentuje).“ (Jíra a kol., 2004, s. 70) Dospělý účastník může sám výukový proces, lektora i ostatní účastníky obohatit svými praktickými zkušenostmi, názory i uvažováním o daném tématu a tím zároveň lektorovi poskytovat zpětnou vazbu.

**Zkušenost** je dalším významným specifikem dospělého jedince. „Zkušenost každodenního života přivádí dospělé k poznání, že život je problém přinášející zpravidla řadu těžkostí, které je nutno překonat vypětím sil.“ (Hyhlík a Kněžů, 1969, s. 31) Lektor by měl respektovat skutečnost, kdy dospělí účastníci přinášejí tuto osobní zkušenost do vzdělávacího procesu a tím přispívají k jeho jedinečnému a jimi ovlivňovanému komplexnímu průběhu výuky. Langer (2016) v této souvislosti hovoří o **filtru zkušeností**, prostřednictvím něhož posluchači třídí nové informace. Jedná se o síto předchozího poznání. Dospělí účastníci jsou pro lektora „více či méně popsanou knihou na základě dřívějších zkušeností.“ (Langer, 2016, s. 128)

Dospělí účastníci ke vzdělávání přistupují s vytyčenými cíli. Jedná se tedy o další specifikum, a to **záměrnost vzdělávání** dospělých. Chtějí se učit jen to, co potřebují a využijí v praxi v co nejkratším čase. Dle Langera (2016) se jedná o andragogický utilitarismus. S touto skutečností souvisí i charakteristický obsahový rys vzdělávací akce, a to je velké množství látky, které je třeba zvládnout v krátkém čase, neboť hlavní prioritou dospělých již není pouze učení a vzdělávání. V popředí **životních priorit**, dalšího specifika vzdělávání dospělých, stojí práce, rodina a její ekonomické zajištění, osobní záliby. Lektor by měl být připraven na skutečnost, že pro účastníky může být jeho sebelepší výuka zařazena až za výše jmenovanými prioritami. Zároveň by měl mít na paměti, že případná nesoustředěnost posluchačů může být ovlivněna právě jejich osobním či pracovním životem.

Dobře připravená výuka může zároveň být pro dospělé posluchače únikem z osamění či ze stereotypu každodenních starostí, jakýmsi osvěžením, získáním nových přátel a kontaktů, dalším způsobem vytváření životní vztahové sítě, ale i naplněním potřeby učit se pro radost a vlastní rozvoj.

Lektor by měl také reflektovat určitá **očekávání dospělých**, týkající se samotného vzdělávacího procesu, s kterými přicházejí na vzdělávací akci. Dle Malacha (2003a, s. 29) „Efektivní vzdělávání musí zohledňovat počáteční očekávání lidí, které mají od procesu svého vzdělávání, a současně respektovat omezení a možnosti jednotlivců, které budou ovlivňovat kvalitu jejich vzdělávacích výsledků.“

Velmi důležité je pro lektora a instruktora obzvláště, znát, vnímat a chápat **změny fyziologických a psychických funkcí**, ke kterým v dospělém věku dochází. Zhoršuje se zrak, sluch, psychomotorické tempo, ale také schopnost zaměřit se na více objektů současně. Obdobně je možné charakterizovat i změny paměti, která pokud je trénovaná, její kvalita klesá velmi pozvolna. Významné jsou také **změny osobnosti**. Pod tento obecný název zahrnuje Langer (2016, s. 130) „vysokou míru kritičnosti vůči svému okolí, obtížné přiznávání chyb a změnu názoru, obavu ze selhání a zesměšnění.“ Lektor může tyto změny osobnosti, které patří k demotivačním faktorům vzdělávání, vhodně zvoleným přístupem naopak přeměnit na faktory motivační.

Na **motivaci dospělých pozitivně působí** vytvoření přátelského prostředí, ve kterém je přirozené dělat chyby, neboť z chyb se učí sám jedinec i ostatní. Žádoucí je navození kooperativní rovnocenné komunikace, partnerský individuální přístup lektora, jeho empatie, ale i detailní seznámení s obsahem výuky, jejím časovým harmonogramem, výběrem zajímavých forem a metod vzdělávání dospělých i didaktické techniky. Důležité je seznámení posluchačů i s cílem vzdělávací akce, případně konečným ověřováním znalostí a následným získáním certifikátu či osvědčení o absolvování vzdělávací akce, která může být zároveň akcí akreditovanou, tedy splňující předepsaná kritéria pro získání např. nových profesních kompetencí či dovedností. Tyto nově získané profesní kompetence a dovednosti jsou výrazným motivačním faktorem, neboť dle Vodáka a Kucharčíkové (2007) mohou zlepšit postavení jedince v týmu i jeho finanční ohodnocení. Jedinec může zároveň udržet stávající pracovní místo, či v rámci pracovního postupu získat nové, může zvýšit svou



pracovní výkonnost a kvalitu práce, ale také získat možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových profesních příležitostech.

Jak již bylo výše uvedeno, lektor by měl mít provedenou analýzu cílové skupiny, která by měla být z hlediska vstupních znalostí a dovedností homogenní. Ovšem ke **specifikům vzdělávání dospělých patří nehomogenita cílové skupiny z hlediska věku**. V praxi se lektor často dostává do situace, kdy má před sebou cílovou skupinu, jejíž znalosti z oboru jsou srovnatelné, ale z hlediska věku je tato skupina značně různorodá. Z tohoto důvodu by měl lektor znát či mít alespoň povědomí o charakteristice věkových skupin dospělých a vlivu tohoto faktoru na schopnost učení se a vzdělávání dospělých. Dle polského psychologa W. Szewczuka (in Hyhlík a Kněžů, 1969) lze dospělé rozdělit do čtyř věkových skupin:

- **dospělí ve věku 20–30 let** jsou charakterizováni velmi dobrými předpoklady pro studium, vzdělání je pro ně nástrojem k dosažení budoucích cílů, které však ne vždy vidí konkrétně;
- **dospělí ve věku 30–40 let** mají zpravidla již jasně definované cíle, mohou kriticky posuzovat obsah výuky i odbornost lektora, je pro ně důležité praktické využití získaných znalostí, zájem o učení je mnohdy spjat s jejich pracovním postavením a kariérním postupem;
- **dospělí ve věku 45–60 let**, mají již velmi bohaté životní zkušenosti, jsou na vrcholu kariéry, vyhledávají kratší kurzy a semináře, mnohdy ovšem vyhledávají nové trendy a možnosti v oboru v kterém pracují, mohou být velmi náročnými posluchači;
- **dospělí přes 60 let** studují na základě svých již studijních stereotypů, studují pro svou potěchu a udržení svěžesti. Specifiky této skupiny dospělých, kterou zároveň můžeme potkat v podnikovém vzdělávání, se zabývá jedna z aplikovaných disciplín andragogiky, gerontagogika. Zároveň tyto dospělé můžeme potkat v rámci celoživotního učení na univerzitách třetího věku, akademiích třetího věku či v klubech aktivního stáří.

V rámci shrnutí výše uvedených skutečností, lze říci, že dobrou přípravou může lektor mnohé získat a špatnou naopak vše ztratit. „Ačkoliv někteří lektori tvrdí, že zkušený

vzdělavatel se obejde i bez přípravy, skutečně kvalitní lektor improvizuje pouze na základě dokonalé přípravy.“ (Langer, 2016, s. 32)

#### 4.1.1 Vzdělávací cíle

Dalším nezbytným faktorem přípravy lektora na vyučování je znalost vzdělávacích cílů, kterých má být výukou dosaženo a to, z hlediska vzdělávání dospělých, cílů především v oblasti znalostí a dovedností. Problematice vzdělávacích cílů, které jsou zároveň základní kategorií vzdělávání se věnuje řada autorů. Dle Vetešky (2016, s. 90) „cíle vzdělávání dospělých představují základní didaktickou kategorii vymezující edukační záměry při vzdělávání dospělých a postupy pro jejich dosahování.“ Buckley a Caple (2004, s. 165) charakterizují učební cíle jako celý soubory cílů, které „konstatují, čeho bylo dosaženo na konci školení, zajišťují sekvence nebo řád, ve kterých by se mělo školení konat a ukazují druhy strategie a taktiku, která by měla být použita.“ Dle Bontové (2014) z hlediska problematiky učení a vzdělávání dospělých vzdělávací cíl slouží jako kompas, díky kterému vzdělavatel i vzdělávaný vědí, kterým směrem se má výuka ubírat, aby bylo stanoveného cíle dosaženo. Bontová (2014) zároveň upozorňuje na skutečnost, že v praxi může dojít k nesouladu cílů, které jsou přirozenou součástí ve vzdělávání. Tento nesoulad cílů potvrzuje také Mužík (2011), kdy v praxi cíle prezentované lektorem se ne vždy zcela shodují s cíli účastníků výuky. Pro lektora a účastníky je důležité umět najít určitý kompromis v rámci realizace výuky a stanovených cílů této výuky. Langer (2016, s. 39) chápe cíl vzdělávání jako „ideální stav znalostí, dovedností, popř. i postojů a názorů, jehož prostřednictvím komplexu vzdělávacích aktivit dosahujeme v optimálním čase, kvalitě a s optimálními náklady.“ Mužík (2011, s. 248) říká, že „učební cíl zachycuje to, co má účastník na konci vyučování vědět nebo umět.“ Obdobně chápe vzdělávací cíl Malach (2003a), který tuto definici rozšiřuje o problematiku výcviku. Palán (2002, s. 233) vnímá vzdělávací cíle „jako výpověď o tom, čeho chce učitel (lektor) dosáhnout.“

Určování cílů, které jsou zároveň kritériem úspěšnosti celé výuky, je velmi náročná disciplína. Na základě analýzy vzdělávacích cílů lektor strukturuje předávanou látku, volí rozsah a uspořádání učiva, optimální metody vzdělávání i následného hodnocení. V přípravě lektora je v této fázi velmi důležité položit si následující otázky (Bednaříková, 2006):

- Co potřebuje a co nepotřebuje vědět, znát a umět účastník dané vzdělávací akce?

- Které obsahy a v jakém pořadí a množství jsou pro něj důležité?
- Co je podstatné, čeho se případně mohu při výuce vzdát, tak aby bylo vyučování přínosné, efektivní a zároveň pro účastníka motivující?
- Kterými znalostmi a dovednostmi musí účastník disponovat jako základními, aby následně byl schopen aplikovat získané znalosti a dovednosti v praxi? Na jakém znalostním základu posluchače lektor bude stavět svou výuku.

Pro základní a přehledné vymezení vzdělávacích cílů může lektor využít z manažerského prostředí převzatou metodu **SMART** (v angličtině toto adjektivum znamená mimo jiné rychlost a snadnost učení), která v praxi pomáhá stanovovat a následně kontrolovat správnost formulace cílů. Jedná se zároveň o anglický výraz souhrnu pravidel, které lektorovi pomohou efektivně definovat celý rámec cíle. Jednotlivá písmena určují, jaké podmínky musí vzdělávací cíle splňovat. **S – specifický** – jedná se o požadavek na co nejpřesnější a nejjasnější konkrétnost a formulaci definovaného cíle, tak aby posluchači věděli, co po jeho dosažení budou umět, znát a co budou schopni dělat (Bednaříková, 2006). Toto by měl sdělit lektor hned na začátku výuky a průběžně zdůrazňovat v celém jejím průběhu. **M – měřitelnost** stanoveného cíle. „Cíl musí být měřitelný v kvantitě i kvalitě.“ (Langer, 2016, s. 41) **A – akceptovatelnost**, tedy přijetí daných výukových cílů všemi účastníky vzdělávacího procesu. Langer (2016, s. 41) charakterizuje toto pravidlo jako „soulad se zjištěnými potřebami i ztotožnění s přijetím cíle od všech, kteří jej budou naplňovat.“ **R – reálnost**, cíl musí být pro účastníky dosažitelný. Zároveň cíl musí být pro účastníky dostatečně náročný, ale ne nedosažitelný a také ne až demotivačně příliš snadný. Akceptace cílů účastníkem by měla být motivační s pocitem získaného uspokojení. **T – termínovanost**, časové ohraničení cílů, jejich splnění v reálném čase, a to i průběžně při dosažení jednotlivých etap.

Lektor může cíle vnímat z pohledu identifikace vzdělávacích potřeb jako na **cíle programové**, tedy cíle celého vzdělávacího programu a **cíle dílčí**, které vedou k dosažení cílů programových. Zde se uplatňuje systémové myšlení lektora, které vychází z teorie učící se organizace. Konkrétně se jedná o zákon páté disciplíny, který již byl v této práci zmiňován. Dle Hroníka (2007) je zákon páté disciplíny vodítkem při realizaci organizačního učení. Tedy v duchu – můžeš sníst slona, ale nikdy ne celého a naráz, by měl lektor, pokud

se jedná o dlouhodobější akci, stanovit pro její jednotlivé etapy či moduly dílčí cíle, které by měly být seřazeny podle náročnosti od nejjednodušších ke složitým a od konkrétních k abstraktním (Malach, 2003a). V této souvislosti Bednaříková (2006) prezentuje **pyramidu cílů**, kdy jejím základem je cíl vyučovací jednotky, následuje cíl jednotlivých témat, na jehož základě je stavěn cíl tematických celků, které následně definují cíl disciplín, které pak dávají vzniknout či směřují k programovému cíli.

Na další členění cílů může pohlížet lektor z pohledu psychologického, tedy z pohledu praktického využití s ohledem na osobnost každého účastníka vzdělávacího procesu. V této souvislosti prezentují Hyhlík a Kněžů (1969), Bednaříková (2006) či Langer (2016) tyto typy cílů:

- **kognitivní (poznávací)** – vycházejí z oblasti poznání, ze základů věd, jedná se o získání či rozšíření vědomostí a intelektuálních dovedností, týkají se oblasti znalostí jedince. „Lektor by je měl stanovit tak, aby z nich bylo zřejmé, co a jak se mají studující naučit. Frekventanti by měli také vědět, jaký výkon se od nich očekává.“ (Bednaříková, 2006, s. 37);
- **afektivní (postojové, hodnotové, emoční)** – jedná se o formování jedince v oblasti postojů, neboť zahrnují emoční stránku osobnosti člověka, jeho hodnotovou stránku, názory a přesvědčení (Langer, 2016) lektor by měl při volbě témat zvážit, nakolik obsahem témat ovlivní výše uvedené faktory osobnosti jedince;
- **psychomotorické (výcvikové)** – tyto cíle, které jsou zaměřeny na oblast praktických dovedností, jsou velmi důležité pro instruktory, kteří zajišťují výcvik v oblasti pohybu či manipulace s předměty, ale i pro lektory, kteří např. realizují výuku v rámci komunikačních či prezentačních dovedností.

Správnost nastavených cílů zaručí lektorovi jejich vlastnosti, mezi které Langer (2016) a Bednaříková (2006) řadí **komplexnost**, která vyjadřuje požadavek, aby stanovený učební cíl zahrnoval vše, co do něj patří, tedy všechny změny, kterých má účastník vzdělávání dosáhnout, a to nejen v oblasti kognitivní, ale také v oblasti afektivní a psychomotorické. Dalším faktorem je **konzistentnost**, vnitřní vazba a propojenost cílů, podřízenost nižších cílů vyšším a závislost vyšších cílů, na dosažení cílů nižších (Bednaříková, 2006). **Kontrolovatelnost**, „což znamená, že cíl má vlastnost, která umožňuje kontrolu jeho

plnění.“ (Zormanová, 2017, s. 111) Kontrolovatelnost dále vyjadřuje, jaké činnosti a výkony musí účastníci vzdělávání v určité etapě výuky dosáhnout. Zároveň by cíl měl mít takové parametry, které se dají vyjádřit konkrétně a měřitelně. Poslední vlastností pak je **přiměřenost**, která vyjadřuje náročnost, ale zároveň splnitelnost daných cílů pro většinu účastníků vzdělávání. „Základním předpokladem stanovení přiměřených cílů je poznání a analýza cílové skupiny posluchačů, jejich současné úrovně znalostí a potřeb.“ (Bednaříková, 2006, s. 40) Zormanová (2017) k výše uvedeným vlastnostem přidává **jednoznačnost**, kterou charakterizuje jako jasně, konkrétně a jednoznačně v cíli popsané požadované výstup a výsledky výuky a také změny mezi současným a požadovaným stavem rozvoje osobnost člověka.

Pokud si lektor při přípravě stanoví efektivně vzdělávací cíle, může cílevědoměji připravit své vystoupení, rozvrhnout učební látku, stanovit potřebný čas, mohou během vystoupení sledovat tzv. červenou niť výkladu a může cílevědoměji ověřovat, zda a jak dobře účastníci ovládají to, co se od nich požaduje (Mužik, 1998). Tato skutečnost má výhody i pro samotné účastníky, kdy mohou průběžně zjišťovat čeho již dosáhli, což významně napomáhá jejich motivaci.

#### 4.1.2 Cílová skupina

K základům práce lektora patří **znalost cílové skupiny**, neboť „osoby, které bude vzdělávat, jsou pro každého lektora klíčovým prvkem pro jeho rozhodování.“ (Langer, 2016, s. 35) Buckley a Caple (2004) v této souvislosti hovoří o cílové populaci. „Termín „cílová populace“ se týká obecně všech, kteří budou školeni.“ (Buckley a Caple, 2004, s. 167) Této znalosti mohou napomoci analytické informace o skupině získané ze vzdělávacího projektu akce, které lektorovi poskytne zadavatel, případně lektor sám je spoluvůrcem vzdělávacího programu. Analytické informace jsou výstupem analýzy účastníků vzdělávací akce. Tato analýza „může sehrát významnou roli při rozhodování o úrovni podpory vzdělávání a rozvoje, která je pro program nezbytná.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 134)

**Cílová skupina posluchačů** je dle Palána (2002, s. 32) „taková skupina pracovníků, pro které je vzdělávací projekt určen.“ Uvedená definice nevylučuje nehomogenost cílové skupiny především z hlediska věku posluchačů. Toto specifikum bylo popsáno v kapitole Příprava lektora na výuku. Cílová skupina by však měla být homogenní primárně z hlediska

vstupních znalostí a dovedností, které musí být co nejlépe definovány a prezentovány. K získání těchto údajů opět slouží analýza účastníků vzdělávání, která může přinést „zásadní informace o jejich schopnostech učit se a o potřebné délce vzdělávání a jeho rozsahu.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 133) Dle těchto autorů jsou primární informace o **intelektuální způsobilosti**, která se projevuje v samostatnosti účastníka plánovat učení, umět se učit. Důležité jsou informace o **předchozích znalostech či odbornosti** v oblasti, která se bude vyučovat. Významný je faktor **motivace k učení**. Motivace významnou měrou ovlivňuje efektivnost učení, ale i chuť samotného posluchače získat a zapamatovat si získané informace, důležité pro jeho další rozvoj, neboť „nikdo nemůže pro účastníky udělat to, co jsou oni schopni udělat pro sebe.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 134)

Lektor by měl z analýzy skupiny posluchačů dále získat informace o jejich sociální struktuře, především z hlediska počtu účastníků a jejich případné hierarchii v podniku. Seskupení účastníků kurzu je možné dle Jíry a kol. (2004), považovat za malou sociální skupinu. Pro lektora je podstatné, jaké se v této skupině vytvářejí vztahy, jakou má strukturu a jak se vyvíjí v čase, který je pro výuku určen, tedy samotná délka trvání této skupiny. Jednotlivé osoby v této skupině mohou zaujímat různé role a pozice. Tato skutečnost ovlivňuje výuku realizovanou lektorem. V rámci podnikového vzdělávání je možné cílové skupiny členit na nově nastoupivší pracovníky, pracovníky managementu, a to liniového až vrcholového, odborné pracovníky – specialisty, pracovníky stejné organizační jednotky apod. Jedná se tedy o konkrétní cílové skupiny podnikového vzdělávání.

Závěrem lze konstatovat, že čím je cílová skupina v rámci jednotlivých výše uvedených faktorů homogennější, tím snadněji se lektorovi realizuje nejen samotná výuka, ale i způsob dosažení vzdělávacích cílů definovaných ve vzdělávacím programu dané vzdělávací akce (Prášilová, 2006).

#### **4.1.3 Obsahové zaměření výuky a její časová struktura**

S cíli vzdělávání velmi úzce souvisí obsahové zaměření výuky. „Vzdělávací obsah chápeme jako konkretizaci vzdělávacího cíle v učební látce. Rozumí se tím strukturovaná a dynamická soustava poznatků, zkušeností a činností, které se v průběhu vzdělávacího procesu (včetně sebevzdělávacího) mění na vědomosti, dovednosti, návyky, schopnosti,

postoje, názory, přesvědčení a rozvíjejí osobnost člověka v souladu s cíli vzdělávání dospělých.“ (Porubská a Durdiak, 2005, s. 96–97)

Lektor musí pozorně z velkého počtu informací, které se vztahují ke vzdělávací akci vždy vybrat jen určitou větší či menší část. Této činnosti říkáme **proces didaktické transformace**, který „znamená převedení cílů vzdělávací akce do obsahu vzdělávací akce.“ (Bartoňková, 2010, s. 145) Dle Bartoňkové (2010) se jedná o převod do jednotlivých dílčích etap didaktické transformace, a to do **inventáře disciplín**, jehož hlavním posláním je zmapovat celý soubor požadavků v podobě použitelné pro danou vzdělávací akci. Dalším krokem je uspořádání inventáře do podoby **studijního plánu**, který je systematicky uspořádaným souborem disciplín, stanovující časové dotace těchto disciplín a je základem pro vytváření **osnov vzdělávání**, které jsou podrobně specifikovanými obsahy jednotlivých disciplín a pomáhají přesně identifikovat mezipředmětové vztahy a případně eliminovat duplicitu. Poslední etapou je **vytváření studijních materiálů**, které se do značné míry odvíjí od zvolených forem a metod vzdělávání.

V rámci problematiky studijního plánu prezentuje Skalková (in Bartoňková, 2010) tři základní formy uspořádání obsahu vzdělávací akce. V oblasti podnikového vzdělávání, které bývá mnohdy realizováno na pracovišti, je využíváno **projektového uspořádání obsahu**, který koresponduje se vzdělávacími cíli, jež jsou zde formulovány jako praktické činnosti, jichž se pracovníci přímo účastní. Mnohdy se však obsah tohoto vzdělávání rozpadá do různých specializovaných oblastí a tím se ztrácí teoretický základ. Tuto nevýhodu je možné odstranit, pokud lektor projektové uspořádání obsahu nakombinuje s předmětovým uspořádáním obsahu. **Předmětové uspořádání** obsahu spojuje poznatky vědy a techniky s jejich praktickým využitím. Nevýhodou tohoto uspořádání výukového obsahu může být případná roztříštěnost vědomostí. Tento nedostatek, stejně tak jako nedostatek projektového uspořádání obsahu může odstranit volba **modulového uspořádání obsahu**, který je v podnikovém vzdělávání také využíván. Jednotlivé moduly je možné vnímat jako do sebe zapadající puzzle, z kterých se tvoří konečný obraz studijního plánu. Toto uspořádání výukového obsahu se velmi snadno přizpůsobuje aktuálním vzdělávacím potřebám organizace.

Podstatně jednodušeji a přehledněji prezentuje problematiku didaktické transformace Langer (2016), který tento proces vnímá jako proces přípravy lektora na výuku, ke kterému přistupuje ze dvou základních hledisek:

- **povrchový přístup** – jedná se o obsažení v co nejkratším čase co nejvíce témat, ale pouze povrchově, informativně, tedy prezentace pouze základních informací, na jejichž základě si posluchači utvoří ucelený přehled o obsahu. Tento přístup může být nevýhodný pro svou teoretičnost a mnohdy minimální možnost aplikace získaných informací do praxe.;
- **hloubkový přístup** – lektor obsáhne v daném čase méně témat, ale věnuje se těmto tématům podrobně, do hloubky. Detailní výklad problematiky může a nemusí zaručit aplikaci získaných poznatků do praxe, neboť v konečném důsledku může tento výklad vnímat posluchač jako neucelenost výkladu lektora.

Který z přístupů lektor zvolí, může napovědět detailní analýza cílové skupiny. V praxi bývá mnohdy aplikován mix těchto přístupů, dle aktuální situace ve výuce v kontextu seznámení se lektora se skupinou tváří v tvář.

Při sestavování obsahu výuky je **důležité členění učební látky**. Mužík (2011) poukazuje na možnost členění učební látky dle těchto kritérií:

- **logiky věci** – na základě struktury podřazených a nadřazených pojmů;
- **stupně obtížnosti** – od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu;
- **stupně znalosti** – od známého k neznámému, navázání na dosavadní zkušenosti a praxi;
- **postupu induktivního či deduktivního**, tedy od konkrétního příkladu k pravidlu (induktivně) či naopak.

Učební látku lze vnímat jako živý proces, který není statický, do kterého vstupují nové **poznatky**, díky kterým dochází k rozvíjení učební látky. Zároveň je z hlediska lektorské činnosti důležité vytvářet **vztahy** mezi **pojmy**. Dojde tak ke snazšímu pochopení přednášené látky posluchači. Pojmy a vzájemné vztahy jsou základem pro vytváření **kognitivních (myšlenkových) map**. Dle Mužíka (2011, s. 250) v těchto mapách „jsou vybudována přesná spojení mezi jednotlivými body, tzn. existují přesně definovaná pořadí mezi nadřazenými,



podřazenými a rovnocennými pojmy.“ Langer (2016) charakterizuje myšlenkové mapy jako grafický záznam scénáře, k jehož výhodám patří komplexnost a přehlednost. Naopak nevýhodou je značná časová náročnost pro lektora na přípravu této myšlenkové mapy.

Lektor při přípravě může zároveň rozdělit učební látku na jednotlivé úseky. Tyto úseky, které jsou samy o sobě rozčleněny a vycházejí z ústředních pojmů a souvislostí, by měly dle Mužíka (2011) představovat určitou dávku, kterou lze úspěšně zvládnout a pochopit. Každý úsek musí obsahovat informaci o určitém dílčím tématu, které má vazbu na celek a z tohoto důvodu jednotlivá témata řadit vývojově tak, aby zároveň tvořila strukturu, která je propojuje a činí zajímavými a motivačními.

Pokud chce lektor dosáhnout kvalitně, zajímavě a motivačně sestaveného obsahu, pak by měl zároveň sledovat nové trendy v oblasti vzdělávání, díky kterým nebude sestavený výukový obsah pouhým striktně vymezeným souborem poznatků, ale moderní dynamickou nabídkou, která ve spojení s novými výukovými postupy lektora dává dříve striktně vymezené výuce novou dimenzi.

**Časová struktura výuky** úzce souvisí s tvorbou obsahového zaměření výuky. Jedná se o časový harmonogram výuky, rozvrh vzdělávací akce, který musí lektor vypracovat z důvodu zajištění efektivity výuky. Prvním krokem je určení základního časového úseku výuky. Tedy zda harmonogram bude sestaven ve vyučovacích hodinách, kdy jedna vyučovací hodina trvá 45 minut a poté následuje 10minutová přestávka, či zda bude lektor vzdělávací obsah rámovat do výukových bloků. Výukový blok trvá od 60 minut do 90 minut. Druhým krokem pak je informace, zda se jedná o jednorázovou jednodenní akci s různým počtem vyučovacích hodin, maximálně však 8 vyučovacích hodin, případně vícedenní vzdělávací akci, která může trvat několik dnů, týden i několik měsíců. V rámci jednodenních či vícedenních akcí je důležité stanovení hodiny zahájení kurzu, délky přestávek a času zakončení kurzu, nebo daného výukového dne. Tento časový harmonogram je základním stavebním kamenem při tvorbě osnovy kurzu a jejího obsahu.

Při stavbě **časového harmonogramu výuky** musí lektor zohlednit skutečnost o jakou formu výuky se jedná a jaké metody výuky využije. Dle Hroníka (2007, s. 153) „je potřebné si nejdříve ujasnit, kolik času bude ve formě akce, kolik ve formě diskuzí a kolik ve formě sdělení.“ Hroník (2007) tuto definici následně výstižně zjednodušuje, kdy akce je dělán

něčeho, diskuze je povídání o něčem s možným vhladem do problému (aha efekt) a sdělení je jednosměrné vyjádření informací lektora směrem k posluchačům kurzu. Lze tedy konstatovat, že lektor při tvorbě pořadí jednotlivých aktivit musí dbát na to, aby po sobě nenásledovaly metody stejného charakteru. Lektor by měl zároveň dbát, aby střídal části, při nichž přenáší aktivitu na posluchače. Např. odpolední výukový blok je vhodné zahájit některou z metod interaktivní výuky.

Langer (2016) a Kazík (2008) doporučují obsah vzdělávání rozpracovat a systemizovat do **minutového scénáře**, někdy také lektorského scénáře. Tento scénář lektor vytváří pro své vlastní potřeby, svým jedinečným osobitým způsobem a je pro něj oporou a vodítkem během realizace výuky. Při přípravě scénáře je důležité dbát na časovou rezervu a čas, který je třeba naplánovat pro přestávky, jež jsou z hlediska psychologického velmi důležité pro lektora i posluchače, neboť s časem klesá pozornost a schopnost zapamatování, tedy i efektivita výuky. V této souvislosti Kazík (2008, s. 53) upozorňuje na skutečnost, „že ve 100 % koncentraci udrží jedinec průměrně 15 min.“ Zároveň Prokopenko a Kubr (1996) doporučují zařadit aktivizační metody převážně v době mezi 14.00 hod. a 16.00 hod., kdy aktivita a pozornost posluchačů významně klesá. Přednášku či seminář je vhodné zvolit v dopoledních hodinách.

Po ukončení přípravy tohoto scénáře je důležité **provedení logické a věcné kontroly**. „Věcnou kontrolou je ověření toho, zda se některá část obsahu výuky neopakuje a jiná naopak nechybí.“ (Langer, 2016, s. 51) Langer (2016) dále charakterizuje logickou kontrolu jako nástroj, který může odhalit přeskokování lektora od tématu k tématu, či naopak tzv. zacyklení se v jednom tématu a případné další nedostatky a omyly.

**Praktické sestavení časového rozvrhu** prezentuje Plamínek (2014) a Hroník (2007) následujícím způsobem. Základní časové rozdělení se odráží od segmentu dopolední a odpolední výuky, které jsou odděleny přestávkou na oběd a relaxaci (psychohygienu) v celkovém trvání 60 minut. Časový rozsah segmentů tvoří ohraničení zahájením vzdělávací akce od 9.00 hod. do 12.30 hod. a od 13.00 hod. do 16.15hod. – 17.00 hod. Segmenty jsou dále děleny na jednotlivé výukové bloky, přičemž jeden výukový blok má časové rozpětí 60 minut až 90 minut. Hroník (2007, s. 156) doporučuje, „aby v každém bloku bylo jedno téma vztaženo k praxi, zaznělo jedno poselství. Taktéž každý blok potřebuje

obsahovat jedno překvapení.“ Jednotlivé bloky jsou odděleny přestávkou v trvání 20 minut. Langer (2016) hovoří v rámci přípravy minutového scénáře o přestávkách v délce trvání 10 minut až 15 minut, a to nejpozději po 90 minutách intenzivní výuky. Lektor si k tomuto časovém rozfázování přiřazuje nejen obsah výuky, ale i dílčí cíle, způsob ověření jejich dosažení, didaktické pomůcky a zvolené metody výuky.

#### 4.1.4 Organizační formy vzdělávání dospělých

„Forma vzdělávání představuje cíleně zaměřené uspořádání vnějších stránek a podmínek za kterých vzdělávací proces probíhá. Jde o vymezení způsobu organizace vzdělávání ve vztahu k počtu účastníků, k místu konání, k časovému vymezení a k způsobu organizace činnosti vzdělavatele a účastníků vzdělávání.“ (Matulčík a Matulčíková, 2009, s. 99) Organizační formy vzdělávání dospělých jsou jedním ze základních androdidaktických pojmů a zároveň jsou pro lektora jedním ze způsobů řízení a organizace a regulace didaktického procesu (Mužík, 2011). Lektor musí při výběru **organizačních forem**, které Veteška (2016, s. 170) definuje jako „**vnější organizační uspořádání vzdělávací akce**“, vzít v úvahu nejen počet posluchačů, čas a místo výuky, ale i předpokládaný podíl zapojení posluchačů do výuky, jejich vzájemnou interakci a nesmí zapomenout na zaměření vzdělávací akce a její obsah.

Formy vzdělávání dospělých lze strukturovat dle mnoha hledisek. Touto problematikou se zabývá řada autorů: Langer (2016), Mužík (2011), Bednaříková (2006), Veteška (2016), Malach (2003a). Všichni tito autoři v zásadě vycházejí z členění forem vzdělávání Palána (1997), který uvádí toto členění:

- **časové uspořádání** – základní vyučovací jednotka, délka přednášky, jednodenní či vícedenní vzdělávací akce, jednorázové či opakované, krátkodobé či dlouhodobé vzdělávací akce;
- **prostředí výuky** – ve třídě, v laboratoři, dílně, na pracovišti či mimo pracoviště, v terénu, doma, v přírodě (outdoorové aktivity);
- **organizační uspořádání studujících** – vyučování individuální, skupinové, frontální;
- **interakce lektor x posluchač** – formy kooperativní, participativní, individualizované;

- **zaměření vzdělávacího procesu** – kvalifikační, rekvalifikační, vzdělávání na pracovišti, specializační kurzy.

Formy vzdělávání dospělých jsou velmi proměnlivé. Lze je „rozdělit i podle jiného klíče.“ (Langer, 2016, s. 147) Mužík (2011) v této souvislosti hovoří o ustálení členění didaktických forem ve vzdělávání dospělých na čtyři základní. Jedná se o přímou (prezenční) výuku, distanční vzdělávání, kombinovanou výuku a sebevzdělávání.

**Prezenční výuka** se vyznačuje „přímým osobním kontaktem lektora s účastníkem.“ (Mužík, 1998, s. 114) Tuto skutečnost dokládá také Langer (2016, s. 147), který prezenční výuku vnímá jako výuku, jež „je založena na interakci tváří v tvář (*face-to-face*).“ Z hlediska androdidaktického procesu vyučování a učení se jedná o základní variantu, kdy si lektor připraví své vystoupení na základě vzdělávacího projektu zadavatele. Podstatou této tradiční a ustálené formy studia je přímá účast na výuce, kdy účastník i lektor jsou při vzdělávání přítomni v učebně či jiném výukovém prostoru. Jedná se o vzájemnou organizovanou interakci, která je založena na partnerství lektora a posluchačů, ale také na autoritě lektora, která pramení z jeho osobnosti, odborné, didaktické i komunikační úrovně jeho vystoupení. V této souvislosti se jedná o andragogické mistrovství lektora.

**Distanční vzdělávání** se historicky vyvinulo z klasické formy korespondenčních kurzů, jež se objevily v první polovině 19. století v Anglii a Francii a rychle se rozšířily do celé Evropy (Veteška, 2016). Primárním cílem této didaktické formy je umožnění vzdělávání studujícím, kteří se nemohou z důvodu relevantních bariér zúčastnit prezenční formy studia. Zároveň je kvalitní alternativou prezenční formy studia. Zlámalová (2008, s. 17) definuje distanční vzdělávání jako „multimediální formu řízeného samostudia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných.“ Zlámalová (2008) upozorňuje na **faktor multimediálnosti**, který zde znamená „využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia.“ (Zlámalová 2008, s. 17)

Jedná se o formu studia, kdy studující a tutoři jsou fyzicky odděleni, a to jak v čase, tak v prostoru. Důraz je kladen na **samostatné učení studujícího**, tedy jeho samostudium.

Ke kontaktu dochází zprostředkovaně za pomoci moderních informačních a komunikačních technologií (ICT). Lektor zde přebírá roli tutora, který řídí studující v určitém vzdělávacím modulu. Stará se průběžně o skupinu cca 20 studujících, pomáhá jim při studijních potížích, ale nevyučuje. Vede semináře, hodnotí průběžné práce. Zároveň se může podílet na tvorbě distančního kurzu, řídí jeho přípravu, tedy výběr učiva a přípravu jednotlivých modulů, může být garantem jednotlivých modulů, ale i jejich autorem, spoluautorem či metodikem. Dále spolupracuje s odbornými techniky a grafiky, kteří zodpovídají za grafické úpravy textu a jeho umístění do daného elektronického prostředí.

**Kombinovaná forma studia** je charakteristická propojením „prezenční a distanční formy studia tam, kde to vyžaduje obsah studia, pedagogická náročnost, postupné tempo přípravy kompletního distančního studia apod.“ (Zlámalová, 2008, s. 18) Tato forma studia je dle Zormanové (2017) typická pro vysokoškolské vzdělávání, kdy studium probíhá pomocí distančně upravených studijních materiálů a je doplněno prezenčními setkáními studujících s tutorem. Jedná se o tutoriály, které „jsou zaměřeny konzultačně, nikoliv výkladově.“ (Langer, 2016, s. 147)

K trendům kombinovaného studia patří **blended learning** (*b-learning*), který je pro svou efektivitu zaváděn nejen v podnikovém vzdělávání. Jedná se o specifickou formu kombinovaného studia, kdy jednotlivé distanční pasáže jsou realizovány pouze elektronickou formou v upraveném a tomuto účelu uzpůsobeném elektronickém prostředí (Zlámalová, 2008). Tento typ studia především propojuje či kombinuje prezenční studium s e – learningem. Pro svou efektivitu, a to především časovou, je vhodný a vyhledávaný v oblasti manažerského vzdělávání. V této souvislosti je dále často využíván microlearning, e-koučing a e-mentoring.

**Microlearning**, který využívá celou řadu multimediálních formátů, je možné charakterizovat jako mikroučení, které je rozděleno na malé vzdělávací části, tzv. drobků, jejichž prostudování nezabere více než 2-5 minuty (Lorenc, 2017). Lze jej zařadit do každodenních vzdělávacích aktivit, a to nejen na pracovišti, neboť microlearning můžeme pomocí sociálních sítí využívat i v mobilním telefonu či tabletu. Jedná se o velmi efektivní formu předávání informací. K výhodám microlearningu dle Lorence (2017) patří orientace na studujícího, dostupnost v pravý čas, což je jeden z největších přínosů pro studenta, neboť

vzdělávací drobečky jsou pro studujícího k dispozici v momentě, kdy to opravdu potřebuje a má čas se na učení soustředit. K dalším výhodám patří jeho přístupnost, a to díky moderním komunikačním technologiím a časová nenáročnost, ale i efektivita vzdělávání, neboť microlearning je úzce zaměřen na konkrétní cíl, což pro lektora i studujícího znamená, že jeho obsah je možné upravit tak, aby splňoval vše podstatné.

S uvedenými výhodami souvisí v současné době digitalizace atraktivní, interaktivní vzdělávací formy **e-mentoringu a e – koučingu**. Tyto formy vzdělávání umožňují flexibilní elektronickou komunikaci obou zúčastněných stran a jsou dostupné okamžitě. „Jsou zároveň velmi zajímavé pro virtuální generaci, do které zařazujeme „jedince narozené po roku 1995. Jde o generaci, která se už narodila do světa digitálních technologií, intuitivně je ovládají a život bez internetu si nepamatují.“ (Krásná a Barnová, 2019, s.183) Jak z této definice vyplývá, je třeba připomenout fenomén sociálních sítí. Sociální sítě jsou součástí života zejména mladší generace. Nelze je ignorovat, ale je třeba na ně nahlížet nejen jako na motivační nástroj, ale také jako na nástroj pro lektory a vzdělávací instituce, díky kterému se možnosti vzdělávání stávají rozmanitější a efektivnější (Veteška, 2016).

Forma kombinovaného studia má dle Mužíka (2011) a Zormanové (2017) mnoho podob a mohou jí tvořit:

- **vstupní semináře**, kde jsou studující seznámeni s učební látkou a způsobem ověřování znalostí;
- **individuální studium**, které může vykazovat znaky distančního vzdělávání, pro tuto část jsou důležité distančně upravené studijní materiály;
- **tréninkové kurzy a výcvikové semináře** s přímým kontaktem studujícího a lektora, zaměřené na problematiku, kterou si již studující osvojil;
- **závěrečné zkoušky**, které mohou mít podobu ústní, písemnou či praktickou.

Z výše uvedeného vyplývá, že kombinovaná výuka má poměrně vysoký podíl prezenční části studia. Tento fakt mnohdy komplikuje a v neposlední řadě i zdražuje studium pro jeho účastníky, proto kombinovaná forma výuky by neměla být konečnou, ale přechodnou formou studia.

Forma **sebevzdělávání** spočívá výhradně na jedinci samotném, intenzitě motivace, vůli, iniciativě a také na jeho volbě co a kdy se chce naučit a z jakých zdrojů bude čerpat. Dle Průchy a Vetešky (2014, s. 247) se jedná o formu vzdělávání, „v níž si jedinec převážně sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody a techniky, motivuje se a řídí, kontroluje průběh svého učení a hodnotí jeho kvalitu.“ Prokopenko a Kubr (1996) hovoří o této formě především z pohledu manažerského rozvoje. Sebevzdělávání charakterizují ve dvou rovinách, a to rovině vlastní osoby a v rovině rozvoje svépomocí, prostřednictvím sebe sama. Formy vzdělávání dospělých mají širokou škálu členění. Zároveň mají pro androdidaktický proces velký význam, neboť volba didaktické formy mnohdy předurčuje volbu didaktických metod.

#### **4.1.5 Metody vzdělávání dospělých**

Zatímco organizační formou výuky rozumíme její celkový rámec, metoda vzdělávání dospělých je lektorem zvolený postup, kterým se řídí při vyučování tak, aby dosáhl stanovených vzdělávacích cílů. Lze říci, že se jedná o lektorem zvolenou cestu (z řec. *methodos*, tj. cesta) k vytyčenému didaktickému cíli.

Velmi širokou problematikou metod vzdělávání dospělých se zabývá celá řada autorů. Dle Hyhlíka a Kněžů (1969, s. 48) „výchovně vzdělávací metoda je promyšlený způsob, kterého užívá učitel, lektor, instruktor v procesu vytváření nových vědomostí, dovedností, návyků a vlastností účastníků vzdělávacího procesu.“ Bednaříková (2006) hovoří o metodách vzdělávání dospělých jako o základu lektorského umění. Bednaříková (2006) dále metody vzdělávání dospělých charakterizuje jako „algoritmus postupů k dosažení cíle.“ (Bednaříková, 2006, s. 65) Zcela komplexně definuje metody vzdělávání dospělých Malach (2003b, s. 7), kdy „didaktická metoda je postup naplňování vzdělávacích cílů pomocí optimálního zvládnutí obsahu vzdělávání, která se realizuje v rámci určité vzdělávací formy a za určitých situací a podmínek.“ Moderní a zároveň ucelenou definici metod vzdělávání dospělých předkládá Mužík (2011), který didaktickou metodu vnímá nejen jako postup, který se realizuje v rámci dané didaktické formy a kterým se lektor řídí při vyučování, tedy při své činnosti, ale také jako prostředek stimulace učení dospělého, aktivuje ho a vede k určitému cíli a tím činí proces učení účastníka vzdělávání kvalitním

a efektivním. Zároveň potvrzuje skutečnost, že didaktické metody jsou spojeny s naplňováním vzdělávacích cílů a optimálním zvládnutím učiva, tedy obsahu vzdělávání.

Z prezentovaných definic lze vyvodit a charakterizovat **funkce didaktických metod**, které zároveň popisuje Malach (2003b):

- **funkce gnoseologická** – stanovuje zdroj poznání posluchačů;
- **funkce motivační** – výběr metod, především však jejich obměňování během výuky významně ovlivňuje zájem a pozornost posluchačů;
- **funkce řídicí** – stanovuje míru odpovědnosti lektora a posluchačů při aplikaci zvolené didaktické metody (instruktáž – odpovědnost lektora, hraní rolí – odpovědnost posluchače);
- **funkce personalizační** – metody vytváří různě velký prostor pro kooperaci lektora s účastníky a mezi účastníky navzájem;
- **funkce rozvojová** – posluchač je pomocí metody, kterou zvolí lektor veden nejen k učení se obsahu, ale zároveň k vytváření vlastní výukové metody (řešení problémů, diskuse, pozorování).

Výběr metody závisí na několika základních faktorech, které se odráží od struktury vzdělávacího programu. Malach (2003b), Prokopenko a Kubr (1996) a Langer (2016) uvádí tyto **faktory výběru vhodné didaktické metody**:

- **cíl vzdělávací akce a jeho charakter** – sehrává zásadní roli při výběru metod, odlišné metody zvolí lektor, pokud má naučit vědomostem, jiný výběr zvolí, pokud má naučit dovednostem, pokud jsou výstupem vzdělávací akce nové kompetence. Tedy různé cíle znamenají výběr odlišných didaktických metod;
- **cílová skupina** – její charakteristika určuje volbu metod, např. jiné metody s jiným počtem posluchačů zvolí lektor, pokud bude v rámci rozvojových programů vzdělávat manažery a jiné didaktické metody, pokud bude zajišťovat instruktáž či rekvalifikaci pracovníků výroby, důležité jsou také vstupní znalosti posluchačů;
- **obsah a charakter výuky** – obecně může lektor vycházet ze skutečnosti, zda se jedná o obsah výuky kurzu zaměřeného na měkké dovednosti (přenositelné) a tvrdé odborné dovednosti;



- **prostředí výuky** – na pracovišti, mimo pracoviště ve vzdělávací instituci včetně možností a vybavení této instituce, ve venkovních prostorách, tento faktor je velmi důležitý obzvláště při výběru interaktivních metod vzdělávání či při instruktáži;
- **čas** – především na přípravu a výsledný mix metod, neboť interaktivní metody vyžadují dostatek času na přípravu;
- **finance** – především z pohledu finančních nákladů na pořízení učebních pomůcek, moderní didaktické techniky či licencovaného instruktážního videa;
- **podniková kultura a struktura** – ne vždy jsou pracovníci podniku nakloněni externím kurzům, ne vždy je dané školení pro pracovníky motivačním faktorem, v praxi se mohou v jednom kurzu setkat pracovníci, kteří jsou z hlediska hierarchie na nižší či vyšší pozici, i tato skutečnost ovlivňuje výběr metod výuky;
- **lektor** – sám lektor a jeho odborná a didaktická úroveň, neboť andragogické mistrovství je tím nejdůležitějším faktorem při výběru didaktických metod vzdělávání.

**Klasifikace didaktických metod** vzdělávání je velmi komplikovaná, neboť se jí věnuje řada autorů, přičemž každý má svůj specifický přístup. Zároveň s rozvojem moderních komunikačních technologií počet metod neustále narůstá.

Velmi často je uváděna tradiční klasifikace metod dle V. Prusákové, kterou prezentují např. Bednaříková (2006), Veteška (2016), Langer (2016). Tyto didaktické metody se dělí dle míry aktivity a samostatnosti vzdělávaných na:

- **výkladově ilustrativní** – využívají se na rychlé předání většího počtu složitějších informací zpravidla většímu počtu posluchačů, zástupcem této metody je přednáška;
- **dialogické** – tyto metody již využívají vyšší míru aktivity účastníků, jejich cílem je rozvoj samostatného, kritického, analytického myšlení, navrhování řešení, argumentace, příkladem pak může být metoda diskuse či rozhovoru;
- **problémové** – metody jsou zaměřeny na interaktivitu ve výuce, kdy je kladen důraz především na posluchače, kteří mohou pracovat v malých skupinách při řešení daného problému, jehož řešení následně prezentují, zástupcem mohou být metody manažerských her, brainstormingu či hraní rolí.

Z této klasifikace vychází a dále ji rozšiřuje Mužík (2011), který za jednu z možných klasifikací didaktických metod označuje jejich orientaci na některého z obou činitelů výukového procesu, tj. na lektora nebo účastníka. Do skupiny **metod orientovaných na lektora** řadí autor především přednášku, učební rozhovor a práci účastníků ve dvojicích či menších skupinách. Tato práce v menších skupinách rozšiřuje aktivitu účastníků a zároveň rozvíjí jejich interakci a komunikaci. Skupina **metod orientovaných na účastníka** pak zahrnuje didaktické metody hraní rolí, projektové metody a samostatnou práci posluchače vzdělávací akce. Rozpracování této klasifikace do netypického dělení dle míry zapojení účastníků nabízí také Langer (2016), jež prezentuje skutečnost na základě, které čím více jsou užívány metody zaměřené na aktivizaci účastníka, tím roste míra zapojení tohoto účastníka do vzdělávacího procesu. Obdobnou klasifikaci vycházející z míry aktivity a pasivity účastníka nabízí Belcourt a Wright (1998).

Vzhledem ke skutečnosti, že se tato práce zabývá profesním vzděláváním dospělých a je zaměřena na vzdělávání lidských zdrojů, je pro lektora, který v této oblasti působí, nejzajímavější či nejefektivnější způsob **klasifikace a výběru didaktických metod podle místa realizace**, tedy kde se vzdělávání odehrává a také do jaké míry se přibližuje skutečné praxi. Tuto skutečnost dokládá Mužík (2011, s. 91) kdy „v literatuře zaměřené na problematiku řízení lidských zdrojů se objevuje členění metod vzdělávání podle toho, kde se vzdělávání odehrává.“ Jedná se o vzdělávání v rámci pracovního procesu, tedy **na pracovišti** (*on-the-job training*) a vzdělávání **mimo pracoviště** (*off-the-job training*). Toto dělení dále uvádí Belcourt a Wright (1998), Koubek (2009), Bajzíková a kol. (2011), Mužík (2011).

**Metody vzdělávání na pracovišti** „mají spíše rozvojový charakter, zahrnují praktické činnosti a výuka téměř absentuje.“ (Mužík, 2011, s. 91) Tyto metody jsou využívány převážně pro pracovníky ve výrobě, a to nově nastoupivší, ale i pro již déle pracující či převedené na jinou pracovní činnost, a to v případě, kdy je třeba v důsledku technologických změn či změny výrobního programu zvýšit úroveň jejich praktických dovedností, získat nové nebo prohloubit stávající (Bajzíková a kol., 2011). Pracovníci se učí přímo na pracovišti od svých kolegů či nadřízených, kteří přebírají roli mentorů, instruktorů, konzultantů či koučů. Již z názvu těchto rolí pramení jednotlivé metody, které lze

na pracovišti aplikovat. Jsou jimi mentorování, koučování, instruktáž při výkonu práce, asistování, rotace práce, stáž, exkurze, práce na projektu či counselling. Counselling je jednou z nejnovějších metod vzdělávání dospělých. „Jde v zásadě o vzájemné konzultování a informování, které překonává jednosměrnost vztahu mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, nadřízeným a podřízeným.“ (Langer, 2016, s. 189)

**Metody vzdělávání mimo pracoviště** charakterizuje Mužík (2011) jako simulativní. Z hlediska přímého propojení se skutečnou prací lze hovořit o tzv. nepřímých metodách vzdělávání (Bajzíkova a kol., 2011). Zároveň se jedná o metody, které jsou aplikované při hromadném vzdělávání skupin účastníků (Koubek, 2009). K metodám vzdělávání mimo pracoviště patří již tradiční přednáška, či aktivnější forma získávání teoretických poznatků, kterou je seminář či diskuse. Názorné vyučování zajišťuje didaktická forma demonstrování. Pro týmové řešení problémů je vhodná metoda workshopu či případové studie. Metoda brainstormingu umožňuje kreativní hledání způsobů alternativního řešení problémů, a to veřejně vyslovovanými momentálními nápady, které jsou lektorem zapisovány na viditelné místo ve třídě. Obdobná a mnohdy s brainstormingem spojená je metoda brainwritingu, kdy se nápady jednotlivých účastníků nevyslovují nahlas, ale zapisují na kartičky, či na list papíru a následně se lepí na tabuli či flip chart. Outdoor training – tato metoda zajišťuje nácvik interpersonálních dovedností. Manažerské hry slouží k učení se hrou či pohybovými aktivitami. Specifickou metodou je diagnosticko výcvikový program, který probíhá v tzv. **Assessment Centre (AC)**. Jedná se o specifickou moderní metodu, která zajišťuje simulaci reálných situací a slouží především pro výběr pracovníků, zejména pak pro manažerské posty. **Development Centre (DC)** je další z moderních metod, která poskytuje či zajišťuje analýzu rozvojových potřeb pro konkrétní skupinu či vybrané zaměstnance a zároveň umožňuje sestavit efektivní skupinové či vzdělávací plány a také definovat konkrétní vzdělávací cíle (Průcha a Veteška, 2014).

Velmi efektivní, a to především z hlediska míry zapojení účastníků do výuky, avšak v podnikovém vzdělávání dosud málo využívaná, je moderní metoda **storytellingu**. Jak z názvu vyplývá, jedná se o zábavné vyprávění příběhů. Můžeme zároveň hovořit o návratu k lidsky přirozené a hluboce zakořeněné tradici vyprávění, které je také významným prvkem mezigeneračního učení. Lidský mozek zpracuje a zapamatuje si informace mnohem lépe,

jsou-li spojeny s emocemi (Dobeš, 2017). Těto skutečnosti může využít lektor, který odbornou problematiku může přednést formou příběhu, ale i posluchači, kteří se stávají vypravěči např. při zadané případové studii, workshopu, skupinové práci apod. Metoda storytellingu pomáhá posluchačům nejen nacházet souvislosti v předávaných informacích lektorem, ale také pomáhá rozvíjet komunikační i sociální dovednosti, kreativitu, vlastní aktivitu i kritické myšlení, podporuje schopnost předvídání, analýzy a syntézy. Tyto dovednosti a schopnosti tvoří součást transversálních kompetencí.

S rozvojem moderních informačních a komunikačních technologií, ale i s příchodem digitalizace uvádí Mužík (2011), v rámci klasifikace didaktických metod podle místa realizace, třetí možnost klasifikace didaktických metod, a to **na rozhraní místa na pracovišti a mimo pracoviště**. K těmto metodám řadí počítačové a on-line školicí programy, které patří k organizační formě distančního vzdělávání a jeho nejdůležitějšímu prvku multimediálnosti, tedy vzdělávání za využití všech dostupných prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo. Tento trend a potřebu rozšíření klasifikace didaktických metod dokládají i další autoři. „Za nejvýznamnější oblast trendů, které lze očekávat, firmy považují stále větší míru digitalizace vzdělávání, tedy zapojení nejrůznějších technologií do procesu učení. A to nejen v čistě on-line výuce, ale zapojení technologií i do prezenčních kurzů.“ (Langer, 2019, s. 9) „V digitální době se vše postupně přesouvá do online světa. Dokonce i oblast vzdělávání.“ (Dohnalová, 2019, s. 6)

K moderním trendům ve vzdělávání a učení dospělých patří moderní výuková metoda 21. století – **gamifikace**. Jedná se o využití herních prvků v praxi, tedy v neherním prostředí. Gamifikace má své kořeny v ekonomii a marketingu. V oblasti vzdělávání se jedná o začlenění herních prvků do výuky (Fiala, 2019). Prensky (2001) hovoří o efektivním rychlém a zábavném učení založeném na digitální hře. Dle Lukáše (2015) lze **hry jako metody** využít pro motivaci posluchačů. K faktorům této motivace patří vlastní tempo posluchače, volný pohyb v herním prostředí, zajímavá a propracovaná grafika herního prostředí, kreativita a okamžitá zpětná vazba o svém výkonu. Pokud chce lektor tuto metodu aplikovat, musí si dle Fialy (2019) být vědom několika faktorů, mezi něž patří nástroje gamifikace, které bude používat a herní mechanismy, které budou do výuky zařazeny.

Tyto faktory významně ovlivňují celý koncept výuky i zájem posluchačů. „Jejich nevhodné použití může naopak u uživatelů vzbuzovat negativní odezvu.“ (Frk, 2016, s. 5)

V současné době existuje celá řada nástrojů (aplikací), které lze pro gamifikaci výuky využít. Jedním z těchto nástrojů je zdarma dostupná aplikace „Kahoot!“, která je vhodná pro fixaci učiva zábavnou formou, s volně naplnitelným obsahem. Jedná se o multiplatformní systém pro testování či opakování vědomostí posluchačů, propojující svět klasických metod výuky se světem online. Tento nástroj byl vyvinut tak, aby pracoval na jakémkoliv zařízení vybaveném moderním webovým prohlížečem. Lze jej provozovat na smartphonech, tabletech, noteboocích, počítačích a dalších zařízeních s připojením na internet. Tento nástroj nabízí využití tří režimů, kterými jsou kvíz, průzkum a diskuze. Např. při řešení kvízu mohou posluchači použít svůj mobilní telefon jako hlasovací zařízení. Všechny otázky jsou zobrazeny hlavním počítačem lektora na plátně, případně na multimediální tabuli, k níž je pevně připojen počítač případně mikropočítač a dataprojektor. Lektor může počítač ovládat přímo na tabuli. Zjednodušeně jde o ovládání stejné jako u dotykového telefonu. Jedná se o velmi dynamické a motivační prověřování znalostí posluchačů. Tento nástroj může využít lektor např. v kombinaci s přednáškou, která slouží k předávání informací velkému počtu studujících, avšak s jejich minimálním zapojením. Ve velmi krátkém čase tak, např. pomocí kvízu, získá informace o zapamatování přednášené problematiky posluchači a zároveň významnou měrou dojde k zapojení posluchačů do výuky, zvýší se jejich pozornost i motivace.

Problematika didaktických metod je velmi rozsáhlá a v současné době i dynamicky se rozvíjející, díky moderním komunikačním technologiím. Lektor by měl mít stále na paměti, že neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda, kterou lze označit jako nejlepší. Každá metoda má své silné a slabé stránky, výhody či nevýhody, a to pro lektora i posluchače. Nejvhodnější je využití většího počtu metod, vytvořit mix, který lze aplikovat variabilně, avšak v souladu s etapami osvojování a povahou cílů a obsahu. Tuto skutečnost uvádí např. Mužík (1998, 2011), Malach (2003b), Langer (2016). Záleží jen na lektorovi, jeho schopnostech, dovednostech, znalostech a praxi, jaké metody pro danou vzdělávací akci zvolí, neboť očekávaný výsledek nepřináší jen zvolené metody, ale i jeho lektorské mistrovství.

#### 4.1.6 Materiální didaktické prostředky

„Didaktické prostředky představují z hlediska systémového pohledu na vyučovací proces oblast efektorů, jimiž působí učitel na žáky, stimuluje je pro učení, navozuje smyslový a rozumový kontakt s učivem, aby bylo dosaženo stanovených cílů.“ (Rambousek, 2014, s. 4) Didaktické prostředky dělíme na nemateriální, kterými jsou formy a metody výuky a didaktické prostředky materiální.

Materiální didaktické prostředky jsou všechny předměty materiální povahy, které jsou užívány k dosažení výukových cílů (Malach, 2003a). Jedná se o celý soubor předmětů, které působí ve spojení s didaktickými formami a metodami ve směru k dosažení vzdělávacích cílů vyučovacího procesu přímo, nebo pro toto působení vytváří vhodné podmínky (Rambousek, 2014). Dle Langer (2016, s. 53) se „jedná o všechny předměty reálné povahy, které slouží k efektivnímu a funkčnímu průběhu vzdělávání, a také o výukové prostory.“ Mezi materiálně didaktické prostředky lze řadit pouze takové prostředky, které mají vazbu k obsahu, metodám nebo formám vyučovacího procesu. Dle Rambouska (2014) a Langer (2016) jsou to:

- **učební pomůcky** – napomáhají k interpretaci obsahu vzdělávání (učebnice, obrazy);
- **metodické pomůcky** – určené lektorovi pro výkon jeho funkce (příručky, odborná literatura);
- **zařízení** – určité druhy materiálních didaktických prostředků, které se bezprostředně nevztahují k obsahu výuky (nářadí, nástroje apod.);
- **didaktická technika** – soubor přístrojů a technických systémů využívaných ve výuce, které umocňují prezentaci lektora;
- **školní potřeby** – soubor drobných předmětů využívaných např. při interaktivní výuce (barevné papíry, lepidlo, nůžky, barvy, psací potřeby, štětce, lano, tkaničky apod.);
- **výukové prostory a prostředí** – reálné i virtuální interiéry a exteriéry sloužící k didaktickým účelům.

Uvedený výčet materiálních didaktických prostředků nelze vnímat jako jednotlivé izolované množiny, ale jako systém účelně definovaných prvků a vztahů mezi nimi a jejich vlastnostmi, „který se jako celek vyznačuje určitou kvalitou, jednotností, celistvostí

a určitým chováním.“ (Rambousek, 2014, s. 9) Z tohoto důvodu je nutné uvedené materiální didaktické prostředky blíže specifikovat.

**Učební pomůcky**, které jsou nedílnou součástí materiálních didaktických prostředků a měly by být i přirozenou součástí každé výuky, charakterizuje Mužík (2011) jako nástroj, který pomáhá lektorovi didakticky zpracovat učební látku a zdůraznit prioritní informace pro posluchače. Zároveň pomáhají prohloubit a rozšířit informace sdělované lektorem, přispívají k vyšší efektivitě osvojovaných informací, vědomostí a dovedností posluchačů. Cílem využití učebních pomůcek je dle Langer (2016) získání a udržení pozornosti posluchačů, názornost a vysvětlení složitějších vztahů a vazeb, usnadnění zapamatování obsahu vzdělávání a zajištění motivačního prostředí, tedy toho, aby vzdělávání účastníky bavilo.

**Metodické pomůcky** jsou především oporou lektora při zajištění výuky. Jedná se o celý komplex materiálů, které se vztahují k obsahu, a především ke způsobu lektorovy plánovací, řídicí a kontrolní činnosti. Jedná se o přípravné materiály lektora pro výuku, které označované jako multioborové, neboť se mohou týkat nejen přednášené látky, ale i poznatků z ostatních vědních oborů, jako je psychologie, filozofie apod.

**Didaktická technika** – pod tímto pojmem jsou rozuměny technické přístroje a zařízení, které může lektor využít v průběhu výuky. Didaktická technika ve spojení s didaktickými pomůckami slouží k realizaci výuky. Jedná se o širokou kategorii, ve které můžeme nalézt od zcela prostého, ale velmi efektivního flip chartu až po komplexní a velmi drahé interaktivní tabule (Langer, 2016). Vzhledem k rozvoji současných moderních informačních a komunikačních technologií je velmi složité popsat celou škálu didaktických pomůcek. Z tohoto důvodu „pro vyčlenění základních skupin prostředků didaktické techniky se jeví jako nejvhodnější aplikovat hledisko funkčně technických celků.“ (Rambousek, 2014, s. 21) Rambousek (2014) následně prezentuje toto členění:

- **zařízení pro nepromítaný záznam** – všechny druhy tabulí od deskových až po elektronické;
- **projekční technika** – umožňuje optické zobrazení předloh na promítanou plochu, jedná se o statickou projekci (dataprojektory), dynamickou projekci (filmy), data a video projekce, popř. zařízení prostorového zobrazování;

- **zvuková technika** – zařízení sloužící ke snímání, přenosu a reprodukci zvuku, např. mikrofon, klopový mikrofon, reproduktor, bezdrátový reproduktor;
- **videotechnika a prezentační technika** – videokamery, fotoaparáty, vizualizéry, videokonferenční a educastingové systémy;
- **počítače a počítačové systémy** – multimediální systémy zapojené do prezentace lektora – klasický stolní počítač, notebook, netbook, tablet, smartphoon;
- **interaktivní technika** – interaktivní monitory, displeje a plochy i tabule;
- **řídící systémy** – pomocná a produkční zařízení usnadňující práci s didaktickou technikou – prezentér, digitální prezentér, pointer (pracují na principu bezdrátové technologie), brýle pro virtuální realitu (3 D brýle).

Langer (2016) tento výčet dále doplňuje **speciálním zařízením**, mezi které patří např. Apple TV. „Jde o jednoduché zařízení, propojující prostřednictvím bluetooth technologie a Wi-Fi sítě všechna zařízení vyráběná společností Apple s televizí či dataprojektorem.“ (Langer, 2016, s. 73) Díky této technologii lze prezentaci spustit ve smartphonu či tabletu a snadno ji ovládat.

Didaktické pomůcky a didaktickou techniku je dále možné rozdělit z pohledu praktického, nejčastějšího využití v každodenní praxi lektora. Toto rozdělení nabízí Medlíková (2013), která definuje kategorie:

- **technické** – kamera, notebook, tablet, smartphoon, video, dataprojektor, mikrofon, reproduktor;
- **spontánní** – flip chart, bílá tabule, papíry, pos-it (lepíky) např. pro metodu brainstormingu, moderační karty, barevné papíry, nůžky, lepidlo, šátky, karimatky;
- **statické** – fotografie, nástěnné obrazy, schémata, grafy, plakáty, ilustrace, objekty trvale umístěné v prostoru v reálné či zvětšené – zmenšené verzi;
- **podkladové** – materiály pro posluchače, pracovní listy, testy, prezentace, knihy a obrazový materiál.

Materiální didaktické prostředky plní ve výuce řadu funkcí. Malach (2003a) řadí k nejvýznamnějším funkcím:



- **gnozeologické** – poznávací, smyslové zkušenosti, rozvoj teoretického poznání, ověřování poznatků, vědecké přístupy;
- **pedagogicko-psychologické** – rozvoj poznávacích procesů, facilitace učebních operací, emotivnost, rozvoj a vůle;
- **didaktické** – motivují, expozice učiva, opakování, aplikace, diagnostika, autodidakce;
- **racionalizační** – má specifický charakter, je ostatními funkcemi svázána, jedná se o zvyšování efektivity výuky, úsporu času.

Materiální didaktické prostředky zároveň napomáhají a podporují řadu didaktických zásad. Jednou z nejvýznamnějších je zásada názornosti. Lektor by měl mít zároveň na paměti podíl lidských smyslů na procesu učení a dle těchto skutečností volit jednotlivé didaktické pomůcky a didaktickou techniku.

Volba pomůcek a didaktické techniky zároveň souvisí s tvorbou scénáře vzdělávací akce, tedy s volbou metod vzdělávání a jejich časovým rozložením. Vyplatí se mít potřebné pomůcky, obzvláště pokud lektor připravuje interaktivní výuku – hraní rolí, případovou studii, brainstorming, outdoor aktivity, vypsání přímo ve scénáři výuky, případně mít vytvořený tzv. help list pomůcek, díky kterému lektor nezapomene nic z toho, co chce ve vzdělávací akci využít (Medlíková, 2013). Jak dokládá Medlíková (2013) a Langer (2016) v praxi se často využívá lektorský kufřík, v němž mají lektori řadu doplňkových didaktických pomůcek, které Hroník (2007, s. 170) charakterizuje jako „hmotné, neelektronické pomůcky, které umožňují vizualizaci skupinové práce.“ Jedná se o osobní potřebu lektora, tedy neexistuje univerzální popis obsahu tohoto kufříku, „neboť každý lektor je svéráznou osobností, používá ve vzdělávání jiné metody, vytváří odlišné pomůcky, učí tematicky různé kurzy.“ (Langer, 2016, s. 79)

Jak již bylo zmíněno, k didaktickým materiálním prostředkům řadíme také **výukové prostory** a **vybavení** těchto výukových prostor. Výběr místa realizace vzdělávací akce by měl být vždy podřízen účelu. Místo má odpovídat činnosti, která tam bude realizována (Medlíková, 2013). Lektor by měl mít vždy jasno a jasně definované požadavky na místo výuky, neboť „výběr a úprava prostředí ovlivňují výsledek a dojem z celé výukové akce“. (Kazík, 2008, s. 53)

Jak uvádí Langer (2016), Kazík (2008), Medlíková (2013) či Jíra a kol. (2004) o výukových prostorech by si měl lektor zjistit následující informace:

- **základní požadavky na učebnu** – prostornost, bezhlučnost, teplota, větrání, osvětlení, zatemnění;
- **počet a rozdělní prostor** – pro některou výuku je třeba mít více prostor, např. pro teoretickou a praktickou výuku, venkovní outdoor výuku, výuku pomocí počítačů;
- **velikost prostor a jejich charakteristika** – pro pohodlí, práci a pocit bezpečí posluchačů;
- **počet a uspořádání míst pro účastníky v učebně** – zda stoly, židle a nábytek v učebně vyhovuje tématu výuky lektora a jím zvoleným formám a metodám výuky;
- **vybavenost prostor didaktickou technikou** – notebook, plátno, kamera, ozvučení, interaktivní tabule, flip chart apod.;
- **vzdálenost** – jedná se o vzdálenost výukových prostor od toalet, kuchyňky, kuřáckého koutku, místa, kde je poskytován catering apod.;
- **umístění relaxačních prostor v blízkosti učebny** – terasa, hala, zahrada, park apod.;
- **zajištění stravování, včetně drobného občerstvení během výuky** – důležitá je také informace o čase výdeje stravy.

Při získávání těchto informací mají jistou výhodu interní lektori, kteří učí v rámci organizace, která má svá vzdělávací střediska, mnohdy umístěná v atraktivních rekreačních lokalitách. Lektori tyto prostory znají a pravidelně se do nich vrací. Pokud však lektor jde učit do prostor kde nikdy nebyl, měl by je navštívit a seznámit se s jejich vybavením, popřípadě požádat „organizátora alespoň o fotografie prostor.“ (Langer, 2016, s. 55). Další možností, v praxi velmi častou, je příjezd na místo s dostatečným časovým předstihem. Ideální je hodina či dvě před zahájením vzdělávací akce. Někteří lektori z důvodu značné vzdálenosti mezi místem bydliště a místem vzdělávací akce, využívají možnosti příjezdu ve večerních hodinách den před konáním kurzu. V den samotného konání vzdělávací akce jsou odpočatí, nemusí se stresovat případnými komplikacemi v dopravě, mají dostatek času

na seznámení se s výukovými prostory a odstraněním případných nedostatků ve vybavení či uspořádání učebny, a to ve spolupráci s organizačním garantem vzdělávací akce.

Při práci s materiální didaktickou technikou by měl mít lektor na paměti, v oblasti zajištění vzdělávacích prostor, otevřenou komunikaci s organizačním garantem vzdělávací akce. Při volbě pomůcek a techniky pak volit jen takovou techniku, kterou umí dobře ovládat a takové pomůcky, které umí dobře využít během výuky. „I to nejmodernější, nejdražší, nejoslnivější médium musí zůstat vaším služebníkem. VY musíte zůstat hvězdou. Protože to, co platí a má význam, je jen VAŠE OSOBNOST!“ (Hierhold, 2005, s. 50)

## 4.2 Proces výuky

Pečlivá příprava lektora je významným podílem jeho úspěchu, nicméně základem lektorské práce je samotná realizace celého komplexního procesu výuky, při níž posluchači vstupují do komunikačního a sociálního vztahu s lektorem (Veteška, 2016). V rámci tohoto komplexního procesu je rozlišována vlastní samostatná činnost lektora, kterou je vyučování. V této souvislosti Langer (2016, s. 86) hovoří o „výukovém, vzdělávacím, edukačním či didaktickém procesu.“

Tento proces, který je zároveň druhou fází realizace vzdělávací akce, je dále strukturován na jednotlivé segmenty. Malach (2003a) prezentuje dělení na přípravu lektora těsně před zahájením vzdělávací akce, průběh výuky, do kterého zahrnuje její zahájení i vlastní prezentaci lektora, kontrolu, závěr a činnosti lektora těsně po ukončení školení. Obdobné dělení nabízí Langer (2016), který postup výuky segmentuje na činnost lektora před zahájením výuky včetně komunikačních dovedností a prvního dojmu, zahájení výuky, představení lektora a účastníků, představení organizace kurzu a tématu výuky, vlastní výuka, ukončení výuky. Kazík (2008) výše uvedené dělení shrnuje do přípravy před zahájením výuky a struktury efektivní prezentace s důrazem na komunikační dovednosti lektora. Velmi přehlednou a efektivní strukturu nabízí Plamínek (2014). Jedná se o zahájení kurzu, průběh kurzu a zakončení kurzu.

Na základě výše uvedených rozdělení procesu výuky, je možné tento proces rozdělit do čtyř základních částí: **přípravu lektora těsně před zahájením výuky, zahájení výuky, průběh výuky, závěr výuky.**

#### **4.2.1 Příprava lektora před zahájením výuky**

Dobrá příprava a klidný start lektora v den konání výuky je podmíněn faktorem času. Jak již bylo zmíněno v závěru podkapitoly, která byla věnována materiálním didaktickým prostředkům, k nimž patří i místo výuky, lektor by měl přijet na místo konání vzdělávací akce nejméně hodinu až dvě před jejím zahájením, případně již v podvečerních hodinách v dnu předcházejícím. Tuto skutečnost dokládá Langer (2016, s. 86), který doporučuje lektorům „mít vše připraveno nejméně hodinu před zahájením kurzu.“

Lektor by se měl před zahájením výuky setkat, případně seznámit s organizátorem vzdělávací akce, který je lektorovi partnerem i pomocníkem. Měli by společně prodiskutovat detaily či změny týkající se kurzu či požadavků lektora. Jedná se zároveň o společenské setkání, při kterém může lektor s organizátorem probrat další možnost spolupráce.

K následným krokům lektora při přípravě před zahájením výuky dle Langer (2016) a Malacha (2003a) patří:

- **seznámení se s prostředím** – kontrola rozestavení stolů a židlí, dataprojektoru a plátna, flip chartu, regulace osvětlení, větrání a teploty v učebně (hygiena učebny);
- **funkčnost technického vybavení** – propojení interaktivní tabule a notebooku či mikropočítače, případně propojení notebooku a dataprojektoru, ozvučení, svítící laserové ukazovátka a také funkčnost prezentace a viditelnost powerpointové prezentace pro posluchače;
- **příprava vlastních pomůcek a materiálů** – toto ulehčí dobře vybavený lektorský kufřík, důležitá je kontrola počtu vytištěných prezentací, pracovních listů, závěrečných testů pro posluchače, didaktických pomůcek a prostoru, kde je může lektor umístit před výukou;
- **příprava materiálů na stoly posluchačů** – podkladové materiály, vytištěné prezentace, firemní propagační materiály, bloky, propisky, případně kancelářské potřeby využitelné při interaktivní a kreativní výuce;

- **zajištění vlastních fyziologických potřeb** – včetně připravené vody a sklenice na lektorském stole;
- **úprava zevnějšku** – kontrola oděvu, obuvi, účesu, parfému či make-upu a šperků, které by měly být pouze decentní a nesmí tzv. chřestit či cinkat;
- **koncentrace na výuku** – dechová cvičení pro odbourání trémy, rétorická cvičení.

Poslední dva body výčtu korespondují s efektem prvního dojmu, na němž se mimo jiné podílí verbální a neverbální komunikace, struktura řeči a celkový vzhled. **První dojem** definuje Smejkal (1999, s. 52) jako „soubor poznatků a dojmů, které si vytváříme jeden o druhém na základě vnějších projevů.“ Tento první dojem vzniká od první chvíle, kdy lektor vstoupí do učebny a trvá pouze několik sekund či desítek sekund.“ (Langer, 2016, s. 90) Lektor by zároveň neměl zapomínat, že se s posluchači může potkat již v hromadném dopravním prostředku, na parkovišti či ve školicích prostorách.

Verbální a neverbální komunikace, tedy komunikační dovednosti jsou součástí metodických kompetencí lektora. Jsou velmi důležité pro lektorskou praxi, i realizaci výuky a její přípravu. „Komunikace je také velmi důležitá pro dobrý sociální kontakt mezi účastníky vzdělávacího procesu.“ (Gracová, 2014, s. 310) Z tohoto důvodu je důležité uvést základní charakteristiku komunikace, kterou dělíme v základu na verbální, neverbální a paraverbální (paralingvistika). Dle Mikulášťíka (2003) je termín **komunikace** latinského původu a znamená něco spojovat. Obsah každé komunikace je dle Smejkala (1998) tvořen neverbální a verbálním obsahem, kontextem situace a emotivním akcentem. Komunikace je proces, který je nezbytný k efektivnímu sebevyjadřování. Je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové a činnostní formě, která je realizována mezi lidmi. Jedná se o proces vzájemné interakce. Lektor by měl dosáhnout při svém vystoupení **efektivní komunikace**, která se vyznačuje především porozuměním prezentované problematiky posluchači. Toto porozumění není možné bez vzájemné interakce, důvěry, zpětné vazby, aktivního naslouchání i souladu verbální a neverbální komunikace lektora.

„Verbální komunikací je míněno vyjadřování člověka pomocí slov, prostřednictvím jazyka.“ (Mikulášťík, 2003, s. 113) **Verbální komunikace v práci lektora** znamená obsah jeho řečnického projevu, tedy slovní či písemné vyjádření, jeho slovní zásobu. Pro verbální komunikaci je velmi důležitá struktura, jejíž obsah je třeba přesně zaměřit na cílovou

skupinu posluchačů (Kazík, 2008). Tuto strukturu si může lektor rozpracovat do jednotlivých bodů, které ho provázejí po celou dobu prezentace.

Součástí verbální komunikace je také paralingvistika, která se primárně zabývá zvukovou stránkou hlasového projevu. Je charakterizována jako „doprovodné znaky slovní komunikace.“ (Vybíral, 2005, s. 110) K těmto znakům patří intenzita hlasového projevu, která určuje příjemnost či nepříjemnost pro posluchače. Lektor by si měl uvědomit, že tuto intenzitu hlasového projevu určuje i akustika výukové místnosti. Dalším významným znakem je intonace, výška tónu řeči, rychlost verbálního projevu, jeho plynulost, pomlky a frázování, barva hlasu, jeho usazení a jeho emoční náboj. Lektor by si měl dát pozor na slova v podobě zlozvyku, která může nevědomky používat jako stereotypní výplň mezi slovy. Langer (2016, s. 93) tento jev definuje jako „vycpávková slova, slovní vata, slovní balast.“ Intenzita tohoto zlozvyku může být zesilována trémou lektora, jeho psychickou únavou. V takovém případě, a nejen v něm, je pro lektora před zahájením výuky vhodné procvičení hlasu pomocí rétorických cvičení, jejichž součástí jsou i dechová cvičení. Dechová cvičení působí na celý organismus, ovlivňují svalové, a především psychické napětí a zároveň vedou k celkové koncentraci lektora (Paulík, 2010).

Nedílnou součástí verbální komunikace v práci lektora je **rétorika**, která řeší výše uvedené aspekty verbální komunikace a zabývá se řečnickým projevem lektora. Dle Gracové (2014) je rétorika multidisciplinární věda o tom, jak řečnit, jak tvořit řečnický projev, aby byl zajímavý, efektivní a přitažlivý pro posluchače. Gracová (2014) dále charakterizuje řečnický projev lektora jako komunikační akt, který probíhá v určité situaci a je veřejný, oficiální, adresný, situační a ústní. „Znalost základů rétoriky je předpokladem přípravy na každé veřejné vystoupení, odborné projevy (přednášky a referáty) anebo příležitostné projevy.“ (Gracová, 2014, s. 317)

„**Neverbální komunikace** zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.“ (Vybíral, 2005, s. 81) Jedná se o řeč těla, která významnou měrou dotváří verbální komunikaci a velmi často ji svým významem převyšuje. Neverbální komunikace vychází z našeho podvědomí, „míří více do světa emocí.“ (Kohout 1998, s. 55) Její jednotlivé složky se dají ovlivnit velmi složitě, a to převážně pomocí tréninku komunikačních dovedností. K nejdůležitějším a zároveň nejvýraznějším složkám neverbální komunikace patří oční kontakt a výraz tváře (mimika). Obličej je vůbec

nejbohatším sdělovačem neverbálních zpráv, v kterém se zároveň odráží naše duševno (Smejkal, 1999). Smejkal (1999) zároveň klade důraz na oční kontakt, tedy oči, které jsou nejdůležitějším a zároveň nejsilnějším prvkem v celkovém procesu komunikace, neboť jsou tím prvním, čemu je věnována při vzájemné interakci s ostatními lidmi pozornost. Dle Kohouta (1998) oči jsou skutečně zrcadlem duše. Posluchači by měli prostřednictvím očí lektora uvěřit tomu, co říká.

K dalším složkám neverbální komunikace patří vnímání postoje těla (posturika), gesta vytvářená pomocí končetin, krku a hlavy (gestika), kinezika, která vyjadřuje neverbální komunikaci pomocí pohybů či proxemika, která se zabývá vzdáleností mezi komunikujícími, tedy v tomto případě mezi lektorem a posluchači. Lektor by si měl dávat především pozor na intimní zónu posluchačů. Byť nechtěný vstup do této zóny může vytvořit komunikační bariéru. Pro lektora v učebně je přirozená sociální vzdálenost, může zároveň např. při osobním rozhovoru s posluchačem či při specifických metodách výuky vstoupit do jeho osobní vzdálenosti.

Součástí neverbální komunikace je i **osobní vzhled lektora**, který je součástí prvního dojmu. Gracová (2014, s. 321) v této souvislosti upozorňuje na „olfaktorické vlivy (vliv pachů)“, které jsou součástí neverbální komunikace, jež je vnímána všemi lidskými smysly. Vhodné čisté a kvalitní oblečení, obuv a vhodně zvolená jemná, decentní vůně je také součástí přípravy lektora. „Lektor by měl být vždy slušně upraven a jeho oděv by se měl pohybovat asi o třídu výše než oblečení účastníka.“ (Kazík, 2008, s. 72) Dle Smejkala (1999) by oblečení lektora mělo být čisté, upravené, mělo by mít šmrnc a zároveň by se v něm lektor měl cítit dobře – pohodlně a přirozeně. K celkovému vzhledu také přispívá psychická kondice, tedy vyrovnanost a dobrá nálada, ale také fyzická kondice, dostatek aktivního odpočinku a spánku je velmi důležitý. Tyto dva faktory mají výrazný vliv na koncentraci, výkon a celkový dojem lektora.

Před vlastním vystoupením by měl lektor nejen zkontrolovat materiální didaktické prostředky, ale také zrekapitulovat co a jak a v jakém čase chce posluchačům sdělit. Měl by si projít svůj scénář výuky, tzv. Ariadninu niť (Hierhold, 2005), která ho spolehlivě provede celým vystoupením a v náročných situacích mu pomůže navrátit se či zorientovat v tématu. Tím zároveň zabrání tematickému bloudění při výkladu. Zároveň by si měl promyslet úvod svého vystoupení, který umožní co nejpříznivější kontakt s účastníky. K dalším krokům patří

rétorická a dechová cvičení, která pomohou nejen rozmluvení se lektora, ale také jednotlivým složkám neverbální komunikace. Tedy rovný postoj, avšak lehce uvolněný a předkloněný, dlaně nahoru, úsměv na tváři, oční kontakt a vyrovnanost jsou dobrým startem do výuky. Dobrý start je zároveň základem úspěchu celého vystoupení lektora.

#### 4.2.2 Zahájení výuky

„Příprava je hotová, lektor čeká v učebně, pomůcky a technika jsou zkontrolovány, účastníci pomalu zaujímají svá místa.“ (Medlíková, 2013, s. 54) Jedná se o zahájení výuky. Již v prvních vteřinách zahájení se vytváří či obnovují vztahy mezi lektorem a účastníky (Plamínek 2014). Od začátku by to měl být vztah vzájemné spolupráce a důvěry, „tedy taková míra souladu, která bude podporovat přenos poznatků a dovedností mezi účastníky navzájem a pochopitelně také od lektora k účastníkům.“ (Plamínek, 2014 s. 226) Z této definice vyplývá, že lektor by měl v praxi při zahájení výuky získat a udržet pozornost, zájem posluchačů a získat jejich důvěru a teprve poté posluchače seznámit s organizací kurzu i výuky.

K dosažení výše uvedených faktorů, k tomu, aby lektor dokázal vybudovat most k publiku a zajistit společnou základnu pro komunikaci (Hierhold, 2005), patří **zahajovací rituály**. „Hlavním smyslem zahajovacích rituálů je překlenout dva prostory, dva časy, dvě atmosféry – ty před kursem a ty během kursu.“ (Plamínek, 2014, s. 230) Při těchto rituálech lektor získává a udržuje **pozornost**. Jde zároveň o první krok lektora, při kterém se ještě neřeší téma kursu, ale především soustředění celé skupiny posluchačů na jeho osobu. V této souvislosti Kazík (2008) v rámci struktury efektivní prezentace, hovoří o předstoupení připraveného lektora před účastníky vzdělávací akce. Důležité je jeho ukotvení, vstřícný postoj, lehký úsměv, vlídný obličej, dlaně před tělem, oční kontakt s posluchači. Lektor by se měl představit celé skupině, seznámit ji se svým profesním zaměřením. Zároveň by měl projevit zájem o posluchače a požádat je o jejich představení, a to zajímavým způsobem. Pokud to forma vzdělávací akce a počet posluchačů dovolí, mohou například připravit své jmenovky, mohou ke svému představení přidat informaci o svých zálibách a koníčcích. Jedná se nejen o uvolnění atmosféry ve skupině a zároveň o budování vztahu mezi posluchači a lektorem navzájem, ale také o první kroky pro vytváření důvěry. Kazík (2008) tuto aktivitu nazývá bourání ledů a zároveň dává důraz na tvorbu atmosféry, která hraje



významnou roli při vstřebávání nových faktů a informací. Těmito zahajovacími rituály sleduje dle Plamínka (2014) lektor tři účely:

- aby **posluchač promluvil**, tím se výrazně eliminuje první ostych z komunikace ve skupině a zvýší se pravděpodobnost, že posluchač promluví znovu;
- aby **lektor sám zmapoval případný postoj posluchačů** ke školení a mohl dle zjištěného výsledku případně uzpůsobit své vyučování a další práci s posluchači;
- aby zjistil, **zda posluchači chtějí** a zároveň budou schopni aktivně průběh kurzu ovlivňovat.

V rámci těchto zahajovacích rituálů a počáteční interakci s posluchači a také pro průběžné udržování pozornosti, může lektorovi pomoci schopnost komunikační proměnlivosti. Z hlediska rétoriky je vhodné měnit rytmus, tón či sílu řeči. Důležité jsou různé formy pohybu, „být ve středu dění a ovládnout prostor, ve kterém se vzdělávací program odehrává.“ (Plamínek, 2014, s. 227) To vše ovšem ne za každou cenu. Pohyb prostorem by měl být svižným energický, ale ne hektický. Neměl by posluchače rušit, být jim nepříjemný. Lektorovi pro udržení pozornosti může zároveň napomoci emoční náboj jeho vystoupení, skutečnost, že ho práce baví, že je zapálen pro věc a posluchači z něj zároveň cítí pozitivní energii.

S udržováním pozornosti souvisí **udržování zájmu** posluchačů. Lektor získanou pozornost musí usměrnit k tématu výuky a zároveň při tomto usměrňování využít uvolněné atmosféry ve skupině. Zájem posluchače lektor získá, pokud bude bezprostředně hovořit o věcech, které se posluchače týkají. K pozornosti a zájmu přispívá i skutečnost, kdy lektor svá sdělení dokládá zajímavými fakty a detaily (Hierhold, 2005). Zájem také vzbuzuje pochopení užitečnosti, a především smyslu vzdělávací akce. Ne vždy přicházejí posluchači pozitivně naladěni. Mnohdy pochybují o smyslu celého školení. I toho může lektor využít, a to pomocí otázek vztahujícími se k těmto pochybnostem posluchače. Zájem může lektor získat i netradičním způsobem, vzbuzením zvědavosti posluchačů, neboť „lidé mají zájem o informace, které nejsou dosud obecně známé.“ (Smejkal, 1999, s. 64) Sdělení takových informací může následně vyvolat živou diskusi. Pozitivně také působí informace lektora o skutečnosti, že sami posluchači mohou ovlivnit celkový průběh školení, mohou být jeho

spolutvůrci. Jedná se o pozvolné a velmi zajímavé vtažení posluchačů do děje celé výuky. Langer (2016, s. 98) hovoří o „motivaci a aktivizaci posluchačů.“

Třetím a zároveň nejtěžším bodem v zahajovacím procesu výuky, a to vždy po získání pozornosti a zájmu posluchačů, je **získávání a udržování důvěry** lektora. Důvěra posluchačů je zároveň jedním ze základních faktorů budovaného respektu, autority a mnohdy také úcty posluchačů k lektorovi. Posluchači by měli uvěřit kompetencím lektora, jeho expertní úrovni a získat pocit, že jim má lektor co říci a to, co říká, je pravdivé (Plamínek, 2014). Tuto skutečnost dokládá Gracová (2014, s. 320) „lektor jako intelektuální a tvořivá bytost by měl mít stále na paměti, že to, co říká, by mělo být správné.“ Klíčovým předpokladem je sebedůvěra lektora, která je založená nejen na vztazích, ale především na znalostech, dovednostech, zkušenostech, které jsou základem kompetencí lektora. Tato zdravá sebedůvěra se následně projeví jistotou v samotném výkladu lektora, ale také schopností a připraveností připustit neznalost. Umění připustit neznalost ovlivňuje vztah mezi lektorem a posluchači. Prezентuje-li lektor problematiku, které sám nevěří, pak se toto projeví v jeho neverbálním projevu, který zároveň dává zprávy o pocitech a postojích. Posluchač tento rozpor mnohdy ve svém podvědomí velmi citlivě vnímá jako nesoulad verbální a neverbální komunikace, přičemž více věří neverbálnímu projevu lektora a jeho podvědomí signalizuje nedůvěru. Pokud lektor nepředstírá zájem o výuku a posluchače, pokud zvládne mistrovství upřímnosti, pravdomluvnosti i zdravé pokory, pak cesta k důvěryhodnosti a úspěchu výuky je zajištěna.

Než lektor zahájí samotný proces výuky, je třeba posluchače seznámit s organizací kurzu a to tehdy, pokud tak neučinil organizační garant vzdělávací akce. Druhým a závěrečným krokem v zahajovací etapě je seznámení posluchačů s obsahovou a časovou strukturou výuky. Lektor posluchače seznámí s cílem vzdělávací akce, s jejím programem a rozvrhem výuky, tedy strukturací výuky. Jedná se o rozdělení výuky do jednotlivých obsahových bloků, včetně jejich délky a časování, prostoru pro dotazy a také času pro přestávky. Důležité je podtržení významu každého tématu pro praxi účastníků, rozvoj jejich zkušeností i dovedností. Pokud je součástí výuky i trénink, pak lektor klade důraz na jeho přínos v oblasti zkvalitnění práce posluchačů na pracovišti. „Důležité je, aby účastníci věděli nejen to, **co** se budou učit, ale také **proč**.“ (Langer, 2016, s. 109) V této souvislosti může lektor na

viditelné místo vyvěsit např. na flip chartu napsaný seznam klíčových slov a zkratk, ale i témat, která budou posluchače provázet po celou dobu kurzu. Pokud bude lektor během výuky využívat interaktivní metody, seznámí posluchače s touto skutečností, s pravidly práce při užívání těchto metod a zdůrazní význam aktivity posluchačů. Následně poskytne informace k doporučené odborné literatuře a případně k dalším zdrojům, které se zabývají probíraným tématem. Nezbytné je sdělení o způsobu zakončení kurzu. Způsob zakončení kurzu je uveden ve vzdělávacím projektu akce.

Výše uvedené informace jsou součástí péče lektora o posluchače a přispívají k motivaci posluchačů, neboť jim mimo jiné dávají možnost ujasnit si jejich vlastní očekávání (Kazík, 2008). Informace k výuce vytvářejí pro posluchače zónu komfortu a nastolují porozumění mezi lektorem a posluchačem (Medlíková, 2013). V této souvislosti Hierhold (2005, s. 326) doporučuje „uzavřít s účastníky školení jakousi úmluvu – jako mezi rovnoprávnými partnery.“ K této úmluvě patří opravdový souhlas posluchačů s pravidly práce během školení, s jejich oslovováním, souhlas s tím, že rozuměli i případnému způsobu ověřování jejich znalostí a dovedností, souhlas, že jsou zodpovězeny všechny jejich otázky k organizaci celé vzdělávací akce. Posluchači zároveň díky této dohodě ocení skutečnost, že je s nimi zacházeno jako s dospělými a zároveň akceptují existenci určité disciplíny, která je vyžadována lektorem. Tato úmluva opět přispěje ke zvýšení motivace posluchačů, otevřené komunikaci, přátelskému klima, pocitu bezpečí, ale i tvůrčí atmosféře během výuky.

#### **4.2.3 Průběh výuky a její strukturace**

Po zahájení výuky, které je mimo jiné charakteristické svým silným emočním nábojem a jehož cílem by měla být plná koncentrace posluchačů, otevřená komunikace a příznivá atmosféra důvěry mezi lektorem a posluchači, přichází jádro lektorské činnosti – vyučování a vedení výuky, realizace vzdělávacího programu. „Během tohoto programu by se nemělo ztratit to, co vzniklo v úvodu, a zároveň by mělo být předáno, co předáno být má.“ (Plamínek, 2014, s. 232). Lektor by měl vědět jakým způsobem posluchačům poskytne danou sumu poznatků, informací a jak jim tyto informace v rámci vzdělávacího procesu předá. Měl by dodržovat didaktická pravidla vzdělávání dospělých, ale také si být vědom svých komunikačních dovedností i pravidel rétoriky.

„Vzdělávací proces je náročným dynamickým sledem řady událostí, které vedou k získání určitého vzdělání (chcete-li, pak tedy znalostí, dovedností či postojů).“ (Langer, 2016, s.114) Tento proces strukturují obdobně např. Langer (2016), Malach (2003a) či Medlíková (2013):

- motivace účastníků vzdělávání;
- osvojování znalostí, dovedností a návyků;
- jejich upevňování;
- hodnocení výsledků vzdělávacího procesu.

Mužík (2011) prezentuje fáze lektorského vystoupení:

- úvod a motivace
- předložení látky
- uvedení souvislostí
- použití v praxi
- kontrola a hodnocení výsledků
- shrnutí

Z výše uvedeného vyplývá, že neexistuje jediný správný postup či fáze lektorského vystoupení, neboť „hodně samozřejmě záleží na stanovených cílech a na možnostech, které dává zcela konkrétní obsah výuky. Přejechy mezi jednotlivými fázemi by měli být zřetelné, nicméně vyladěné.“ (Mužík, 2011, s. 256) Prezentovaná strukturace výuky se mnohdy prolíná, nicméně hlavní fáze, které jsou prezentovány níže, by měl lektor ve svém vystoupení dodržet.

Umění **motivovat** je jednou z lektorských dovedností, i lektorským mistrovstvím. Lektor může motivovat již svým západem pro výuku, zdůrazněním praktického využití probíraných témat. V průběhu kurzu informuje posluchače o dosažených úspěších, dynamiku výuky průběžně upravuje dle potřeb účastníků, ale jeho výklad vždy koresponduje s obsahovým zaměřením výuky. **Osvojování znalostí a dovedností** je nejnáročnější etapou celého vzdělávacího procesu. „Jejím základem je pochopení a porozumění obsahu vzdělávání – učivu.“ (Langer, 2016, s. 115) Tento proces se nazývá **didaktická transformace** a jeho cílem je převedení multidisciplinárních, komplexních, složitých a náročných informačních celků a vazeb mezi nimi do vzdělávacího obsahu (Langer, 2016). Stejným způsobem musí

lektor strukturovat i svou výuku. Dle Langer (2016, s. 116) „Ideální struktura didaktického procesu může být následující.“

- vysvětlení tématu a jeho smyslu;
- naznačení etap výuky tohoto tématu;
- ověřování, pochopení;
- popis toho, co bude lektor dělat;
- praktické předvedení lektorem;
- ověřování a pochopení;
- praktické předvedení účastníky;
- komentář lektora;
- další praktické předvedení účastníky s komentáři lektora;
- závěrečné doporučení lektora a diskuse.

Obsah výuky by měl být dále strukturován do rozvrhu výuky, programu, podle kterého by měl lektor postupovat. K tomuto programu by měl mít lektor zároveň připravený svůj minutový scénář prezentace, včetně uvedených metod vzdělávání, které chce aplikovat. Tento minutový scénář mu zajistí orientaci během vyučování. Lektor nesmí postupovat mechanicky, musí být citlivý k atmosféře ve skupině, k schopnosti účastníků přijímat informace, přihlídnout k mentální únavě během dne. Měl by zvažovat co zařadit musí, co může a které informace tvoří eventuální doplňující materiál. Měl by hovořit jasným a srozumitelným jazykem, měl by dbát na průběžné shrnutí probíraných témat. Jedná se o tzv. organizovanost výuky, která se projevuje v členitosti a uspořádání učiva, stručnosti, logičnosti, včasnosti a operativnosti.

Výklad lektora, který vede k **získání znalostí**, by měl být uspořádaný logicky, přehledně, návazně a se zpětnou vazbou. Medlíková (2013) hovoří o teoretické části procesu výuky a uvádí tyto základní body:

- **začít zarámováním tématu** – seznámení posluchačů s celkovým rámcem tématu a uvedení do souvislostí s praktickým využitím;
- **popsat** jak a proč bude lektor provazovat teoretické informace s nácvikem dovedností;

- **oznámít** kolik bodů obsahuje teoretický blok, v jakém pořadí budou prezentovány a proč;
- **sdělit**, že každé téma bude po jeho ukončení krátce shrnuto, připomenuta jeho vazba k celku a teprve poté bude probíráno téma následující;
- **uvedení zdrojů** z nichž bylo čerpáno;
- **vizualizace** klíčových slov a myšlenek a jejich prezentace na místě viditelném pro posluchače;
- **shrnutí** základních prvků teoretické části a zdůraznění jejich přínosu pro posluchače.

**Dovednosti** pak lektor může provazovat s výše uvedenou teoretickou částí výkladu případně je rozvíjet v samostatném bloku. Na samém počátku práce s dovednostmi je třeba posluchače seznámit s tím co se bude dít, jaký bude cíl dané aktivity. Mnohdy je v praxi při tomto bloku využívána kamera jako prostředek zpětné vazby. Lektor by měl sdělit, že nahraný záznam bude ihned po prezentaci smazán. I toto pomůže k odbourání případného bloku z kamery. Důležitá je motivace posluchačů k otevřené diskuzi, jejich sebereflexe. S dovednostmi je následně provázán **trénink**, tedy procvičování a upevňování znalostí a dovedností i nových návyků. Dle Langera (2016) je tato fixace pro posluchače důležitá zejména z důvodu kontroly dosavadních postupů a průběžného naplňování vzdělávacích cílů.

Při vyučování by se měl lektor zároveň vyvarovat rozvlácnosti, neměl by se utápět v nepodstatném, vystříhat se přílišných nadbytečností, odbíhat od tématu či naopak v něm stále setrvávat. Měl by se oprostit od myšlenkové výplně, tzv. slovních berliček. Zároveň stručnost volená na správném místě a ve správném čase zvyšuje koncentraci obsahu informací v učivu, umožňuje v kratším čase více sdělit i pochopit. Práce s **časem** a s tím spojená pozornost posluchačů, tedy množství zapamatovaných informací závisí na stimulujícím klimatu, čase a zvolených metodách výuky. Dle Hierholda (2005) nedodržování plánovaného času frustruje posluchače a ničí prezentaci lektora. Jak dokládá Plamínek (2014, s. 232) „požadavek na zachování stimulujícího klimatu souvisí s kontrolou **dynamiky kurzu** a pro tuto kontrolu má lektor rozmanité nástroje.“ K těmto nástrojům patří kombinace různých metod výuky. Pokud lektor použije kombinaci teoretických znalostí s nácvikem dovedností, či využije pro ověřování znalostí moderní komunikační a informační

technologie, pak dojde nejen k osvěžení atmosféry, ale zároveň vzroste úspěšnost zapamatovaných informací.

Dalším nástrojem jsou **přestávky** a s tím související shrnutí dosavadního výkladu. Přestávky by měl lektor dodržovat přesně podle stanoveného rozvrhu výuky, i to je pro posluchače motivační faktor. Zároveň by měl mít na paměti, že přestávka, která trvá více než několik desítek sekund, může značně oslabit pracně vybudované příznivé pracovní klima a je třeba se k němu vrátit, ideálně pomocí shrnutí dosavadního výkladu (Plamínek, 2014). **Shrnování** je zcela klíčovým nástrojem ovlivňování dynamiky kurzu. Ovšem po krátké přestávce by mělo být úsporné, stručné, mělo by obsahovat odkaz na racionální i emocionální prožitky v předchozím programu (Plamínek, 2014). Autor dále upozorňuje na možnost středních shrnutí, která je vhodné volit na konci výkladových bloků. Při těchto typech shrnutí opakuje lektor klíčové body z předchozího výkladu a klade je do kontextu celé výuky, tedy i vzdělávacích cílů.

**Pozornost** posluchačů je velmi citlivý indikátor lektorského vystoupení. K udržení pozornosti pomáhají lektorovi nejen výše uvedené nástroje, ale i tvořivá práce s hlasem, časté obnovování zrakového kontaktu, pokud možno s každým posluchačem, což není možné při přednášce pro velkou skupinu lidí, kde techniky vizuálního kontaktu mají jiná pravidla. Součástí udržování pozornosti posluchačů je užívání spontánních pomůcek, či provázání tématu s dobrou praxí, pracovními či životními zkušenostmi, a to i formou humoru. Medlíková (2013) v této souvislosti upozorňuje na osobní diskrétnost a zachování míry sdělovaných informací ze soukromého i pracovního života. Velkým pomocníkem při výkladu a při udržování pozornosti je lektorova powerpointová prezentace, která však musí být precizně vypracována dle pravidel pro vytváření prezentací. K těmto základním pravidlům patří srozumitelnost, čitelnost, názornost, jednoduchost, ne však jednotvárnost. Lektor by se zároveň neměl nechat strhnout prezentací a místo k posluchačům hovořit k prezentaci na promítacím plátně či interaktivní tabuli.

K udržení pozornosti slouží i vhodná **volba aktivizačních metod**. „Jenom ten, kdo dokáže aktivizovat sám sebe, může mobilizovat ostatní!“ (Hierhold, 2005, s. 309) Aktivizační metody se opírají o prožité zkušenosti posluchačů. Vhodné jsou hrové aktivity, které však musí být smysluplné. Slouží k motivaci posluchačů, avšak lektor by měl mít na paměti,

že „motivace hrou je seriózní, systematický proces, který vyžaduje promyšlené kroky.“ (Evangelu a Friedrich, 2011, s. 22) Pokud tyto hrové aktivity, jež mohou probíhat i ve venkovních prostorách a jsou velmi náročné na čas, organizaci i logistiku, lektor ve výuce zvolí, pak by měl mít za sebou velmi precizní přípravu včetně propracované metodologie, neboť „používání metod her a cvičných situací podléhá metodologickým principům.“ (Evangelu a Friedrich, 2011, s. 28) Při těchto aktivitách se z důvodu výše uvedené organizační náročnosti využívá v praxi lektorský tandem. Výuku realizují dva lektoři, avšak jeden z nich zůstává stále vedoucím lektorem celé vzdělávací akce. Aktivizační metody lze využívat např. při zahájení odpoledního výukového bloku, při pasivitě skupiny či některých posluchačů, před zahájením práce ve dvojicích případně skupinách. Plamínek (2014) v této souvislosti hovoří o povzbuzovacích aktivitách. Lektor je může aplikovat během výuky, avšak v době, kdy již zná skupinovou dynamiku, kdy je vytvořeno vzájemné prostředí důvěry, kdy ví, co si vůči účastníkům může dovolit. Tyto povzbuzovací aktivity se „hodí do situací, kdy se ze skupiny mizí energie, ztrácí se dynamika a ve vzduchu přímo visí volání po osvěžení.“ (Plamínek, 2014, s. 185)

#### 4.2.4 Závěr výuky

„Vzepřete se neblahému nutkání vypustit závěr a promarnit své šance pouhým „děkuji vám za pozornost!“ (Hierhold, 2005, s. 336) Závěr vystoupení lektora, tedy fáze zakončení výuky by měla představovat závěrečné finále jeho práce. Z tohoto důvodu je věnována pozornost také závěru výuky, neboť „konec kursu je ovšem to, co se vepíše do paměti účastníků podobně výrazně jako jeho začátek.“ (Plamínek, 2014, s. 185) V praxi tuto skutečnost lektoři mnohdy podceňují. V rámci své přípravy by měli mít jasně strukturovanou i tuto poslední fázi výuky. K základním bodům této struktury dle Medlíkové (2013), Malacha (2003a), Plamínka (2014), Hierholda (2005) patří:

- **oznámení** – aby všichni dávali ještě jednou pozor;
- **diskuze a její souhrn** – včetně přechodového můstku a případné stimulace;
- **shrnutí** – ohlédnutí zpět;
- **závěrečné rituály** – finále vystoupení lektora;
- **uzavírající aktivity** – předání certifikátů, dárků, upomínkových předmětů, kontrola učebny před odchodem lektora.



Pokud lektor **ohlásí** nadcházející **zakoňčení prezentace**, znovu zvýší pozornost posluchačů, kteří „ještě jednou nastraží uši.“ (Hierhold, 2005, s. 331) Díky získané pozornosti může lektor vyzvat ke kladení otázek, zároveň v této přechodové fázi může vymezit celkový rámec závěrečné diskuze. Plamínek (2014) v této souvislosti hovoří o aplikační diskuzi, kterou vnímá jako most mezi teorií a praxí.

Při **aplikační diskuzi** jsou probírány znalosti a dovednosti posluchačů, jejich odhodlanost dosáhnout změny, případně jsou, v souvislosti s avizovanou změnou, nastíněny plány osobního rozvoje posluchačů. Tato diskuze je pro lektora poslední příležitostí k ovlivnění dojmu z jeho vystoupení. Zároveň i diskuze má svá pravidla, tím se stává diskuzí efektivní. Lektor by měl mít připravený cílový záměr diskuze, strukturu diskuze, tedy témata, která chce s posluchači probírat a s touto strukturou musí být posluchači srozuměni a na diskuzi připraveni. Jejich pozornost by měla být zaměřena tímto směrem. Živá diskuze může být důsledkem zájmu, ale i nepochopení lektora posluchači. Pokud se však nikdo neptá, pak by měl lektor posluchače stimulovat pomocí vhodných a předem připravených otázek. Během diskuze může lektor pro zodpovězení otázek, ale i pro jejich vyvolání využívat případně se vracet k materiálu nebo stránkám prezentace, které byly probírány, může využít spontánní média jako je např. flip chart a další vizuální pomůcky, ale i prostředky rétorické praxe. Měl by mít na paměti, že žádná otázka nesmí zůstat bez jeho odpovědi. Důležité je hierarchické shrnutí celé obsahové stránky diskuze a poznatků z ní plynoucích, definování závěrečného poselství a poděkování lektora za tuto diskuzi. Zároveň lektor musí být po celou dobu moderátorem, citlivě vnímat náladu diskutujících a nepouštět řízení celé diskuze z rukou (Hierhold, 2005).

Po ukončení diskuze přejde lektor k **závěrečnému shrnutí výuky**. Plamínek (2014) v této souvislosti hovoří o velkých shrnutích, která jsou vhodná na konci tréninkových kusů a cyklů a jsou jakýmsi zarámováním daného výukového dne. Tato velká shrnutí jsou opakováním klíčových bodů a myšlenek dosavadního výkladu, a to v jeho vzájemných souvislostech a zároveň kontextu celého programu (Plamínek, 2014). Lektor by měl zároveň zdůraznit jejich užitek pro posluchače v jejich pracovní, případně i soukromé sféře. K tomuto shrnutí je vhodné využít vizuálních pomůcek, pomocí nichž dojde ke zdůraznění právě probírané problematiky. Během shrnutí by lektor neměl přinášet nové informace či argumenty. Pokud

posluchače čekají závěrečné zkoušky či práce, pak je vhodné zopakovat pokyny k těmto zkouškám. Závěrečným velkým shrnutím lektor přednášku formálně ukončí.

Aby došlo k absolutnímu doznění vystoupení lektora, neměl by přednášející po tomto formálním ukončení přednášky opustit ihned učebnu. Tímto nevhodným chováním dá lektor najevo svůj nezáměr o posluchače, dosavadní dobrý dojem z vystoupení i důvěru posluchačů zcela eliminuje. Lektor naopak může ještě ukázat tah na branku, změnit se v opravdového člověka, neboť závěr by měl být lidský, pocitový, osobní (Plamínek, 2014). Mnozí lektori mají připravené své **závěrečné rituály**, ve formě krátké hry, vtípu, promítnutí zajímavé fotografie z akce, či závěrečného citátu. Lektor může poděkovat posluchačům za práci, pozornost i aktivitu, ocenit jejich přístup a vytvořené přátelské prostředí, ale také pokud tomu tak skutečně bylo, sdělit, že se s posluchači cítil příjemně. S úsměvem se s posluchači rozloučí, popřípadě si s každým podá ruku. V praxi bývá lektor ve výjimečných případech odměňován také potleskem posluchačů, který je pro lektora tou nejvyšší odměnou a zároveň uznáním jeho skvělé práce.

Poté následují **uzavírající aktivity**, které může lektor již vykonávat ve spolupráci s organizačním garantem. Pokud je akce zakončena pouze předáním osvědčení či certifikátu, může tyto dokumenty předat lektor. Zároveň může zajistit distribuci evaluačních dotazníků. Následně lektor vyprovodí posluchače z učebny. Mnohdy této situace posluchači i lektor využijí k několika závěrečným slovům či dotazům, nabídce pomoci do budoucna, předání kontaktů či osobnímu poděkování a rozloučení. Těchto několik posledních minut má silný emoční náboj, neboť posluchači i lektor mohou vyjádřit své pocity či závěrečné myšlenky, mnohdy nejpřesvědčivější a nejsilnější z celého kurzu. Teprve poté, kdy všichni posluchači odešli, může se k odchodu připravit i lektor. Před odchodem by měl ještě zkontrolovat stav učebny a didaktickou techniku. Na závěr se rozloučí s organizačním grantem vzdělávací akce. „Elegantním a vydařeným závěrem se lektor profiluje jako profesionální přednášející.“ (Hierhold, 2005, s. 331)

### 4.3 Evaluace výkonu lektora

Třetí fází práce lektora v rámci realizace vzdělávací akce je vyhodnocení, tedy získání zpětné vazby o kvalitě a efektivitě jeho lektorském výkonu během realizace výuky. Toto vyhodnocení má své odborné synonymum – evaluace. „Ve vědeckém pojetí je evaluace chápána jako hodnocení, které s pomocí exaktních metod stanovuje kvalitu a efektivitu určitých programů, procesů, dosahovaných výsledků a efektů, činností zúčastněných subjektů.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 106) Evaluace výkonu lektora je zároveň součástí firemního vzdělávání, které se mimo jiné v této oblasti zaměřuje na evaluaci konkrétní vzdělávací akce. Zároveň je důležité zmínit, že hodnocení je komplexní proces a o způsobu hodnocení vzdělávací akce, včetně její andragogické efektivitě, tedy výsledků vzdělávání by mělo být rozhodnuto již při plánování a tvorbě firemní strategie a strategie vzdělávání (Bartoňková, 2010).

Velmi výstižně se nad samotným hodnocením výsledků vzdělávání, a především výkonem lektora zamýšlejí autoři Prokopenko a Kubr (1996), kteří charakterizují praxi, v níž se mnohdy celé hodnocení po ukončení vzdělávací akce realizuje pouze formou dotazníku, který je často dvě až tři strany dlouhý, posluchači ho vyplňují ve spěchu po ukončení kurzu, kdy již pospíchají s odjezdem domů. Lektori si po odevzdání dotazníky zběžně pročtou, aby získali zpětnou vazbu, v lepším případě se výsledky zaznamenají do počítače. Jedná se tedy de-facto o rutinní proces, který lektory příliš nezajímá. „Tato velmi rozšířená praxe hodnocení kurzů je zcela nedostačující, protože v určitém smyslu podporuje zachování stávajícího stavu. V horších případech dokonce přispívá k neefektivnosti vzdělávání.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 183) Skutečnosti uvedené v této definici platí i pro samotný výkon lektora.

Existují techniky a nástroje hodnocení, které jsou založeny na mnohaletých praktických zkušenostech, jsou mnohem efektivnější a mají podstatně vyšší dosah a zároveň přesah v hodnocení vzdělávací akce, ale i práci lektora než zmíněný dotazník. Výchozím bodem pro aplikaci těchto technik a nástrojů hodnocení je definování důvodů proč je nutné provádět jakýkoliv druh hodnocení, za jakým účelem a k čemu má sloužit. Prokopenko a Kubr (1996) uvádějí čtyři hlavní důvody hodnocení vzdělávání:

- **ověřování** – dílčí důvod hodnocení, který sleduje především ekonomickou stránku a je důležitý pro zadavatele, kteří vzdělávání financují, „řídící pracovníci navíc mají právo očekávat analýzu nákladů a přínosů všech programů, včetně programů rozvoje“ (Belcourt a Wright, 1998, s. 181);
- **kontrolování** – sledování a hodnocení toho, zda se realizace provádí dle vzdělávacího projektu zadavatele a zároveň kontrola, zda jednotliví lektoři vykonávají svou práci dle požadovaného standartu, důležitý je zde nástroj kvantitativní stupnice, která usnadní srovnání výkonu jednotlivých lektorů;
- **zdokonalování** – zlepšení vlivu lektora na vedení výuky, zdokonalování detailů výuky, náplně kurzu, celého procesu vzdělávání, a to na základě návrhů účastníků, jak by se měla výuka zlepšit, být efektivní tak, aby lépe vyhovovala jejich vzdělávacím potřebám;
- **učení – účastníci jako hodnotitelé**, jsou mnohdy přehlíženi, neboť v praxi je obvyklý názor, že účastníky školení již nezajímá, jak bude vypadat další školení, přesto mohou přinést jako hodnotitelé cenné informace pro zlepšení dalších vzdělávacích akcí; **účastníci jako hodnocení**, v tomto případě je vhodné zvolit takové systémy hodnocení, aby přispívaly jak ke zvýšení kvality učiva, tak jeho kvantity.

Prokopenko a Kubr (1996), Buckley a Caple (2004), Belcourt a Wright (1998) upozorňují na možné **obranné bariéry** či obranný přístup lektorů a instruktorů vyplývající z výše uvedených důvodů hodnocení vzdělávání a jejich výuky. Někteří lektoři se mohou bránit změnám, které bude nutné na základě provedeného hodnocení výuky i jejich výkonu provést, a to z důvodu práce navíc, časové či finanční náročnosti, ale i nezájmu managementu. Výsledky vyplývající z oblasti kontrolování, a to vykonávání povinností lektorů dle požadovaného standartu, mohou být pro lektory také mnohdy nepříjemné, „pokud se ovšem trvale neudrží na špici v celkovém pořadí.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 185) Lektoři a instruktoři mají zároveň obranný přístup k hodnocení, neboť se jim již v praxi stalo, že i když byla jejich výuka dobře hodnocena, školení jako celek úspěšné nebylo, pak konečná zodpovědnost a kritika, ale i vina je přičítána právě jim.

Tyto obranné bariéry lektorů mnohdy vznikají z nesprávného zaměření hodnotících faktorů vzdělávací akce. Z tohoto důvodu je důležité jasně definovat jednotlivé oblasti evaluace, neboť hodnocení nemůže probíhat pouze na úrovni hodnocení samotného obsahu vzdělávací akce, ale hodnotí se i organizace, realizace, prostředí, studijní materiály, organizační garant, vzdělávací instituce, celý vzdělávací program a také výkon lektorů (Bartoňková, 2010). Jak dokládá Prokopenko a Kubr (1996) školení by se nemělo zaměřovat pouze na to, co se v rámci školení skutečně děje, nestačí ani zvláštní důraz na metodiku zvolených přednášek a hodin jednotlivých lektorů. Existuje řada dalších faktorů, které mají vliv a význam pro metodiku školení a její další souvislosti i konečnou evaluaci výkonu lektora. Možné faktory hodnocení prezentují Prokopenko a Kubr (1996):

- **kontext** – souvislosti za kterých se kurz uskutečňuje;
- **výstupy** – co se změnilo v důsledku školení u posluchačů – nové znalosti, dovednosti;
- **administrativní a organizační zabezpečení** – zarámování a zabezpečení celé vzdělávací akce;
- **vstupy** – navrhuje lektori – metody a formy výuky, obsah výuky;
- **proces výuky** – vytvářené zkušenosti a znalosti posluchačů.

Z hlediska evaluace lektorské práce jsou v uvedeném výčtu zajímavé vstupy a proces výuky. **Vstupy** charakterizují formální složku, tedy obsah vzdělávání, zvolené formy a metody výuky, které navrhuje přednášející společně s tvůrci kurzu a jsou definovány ve vzdělávacím projektu akce. Na tyto vstupy a kvalitu lektorů se nejčastěji zaměřují hodnotící dotazníky, které mimo jiné slouží ke kontrole lektorů a odvedené kvalitě jejich práce. Během **procesu výuky** posluchač získává nové znalosti a dovednosti, ale také koexistuje v rámci sociální skupiny ostatních posluchačů. V rámci této skupiny se vytváří sociální vztahy, které mnohdy přesahují do emociální roviny a přesahují oficiální hranice kurzu. Ovlivňují emoční ladění posluchače a významnou měrou mohou ovlivnit také jeho chování a uvažování. Pokud lektor dokáže tuto situaci identifikovat, může napomoci případnému řešení problémů. I tato skutečnost se v konečném důsledku může odrazit v jeho celkovém hodnocení.

Lektor se může na realizovaný kurz a své vlastní hodnocení dívat v širokém kontextu. Může využít mnoho metod zpětné vazby. V praktické rovině shrnuje jednotlivé faktory, které jsou důležité pro uskutečnění efektivní evaluace lektorské práce Medlíková (2013):

- **zvažte formy evaluace**, které vám vyhovují;
- **vytvořte metodiku** hodnocení a korespondující formuláře;
- **poučte posluchače**, jak porozumět pojmům i číselným indexům v dotaznících a zdůrazněte význam dotazníků pro hodnocení vaší práce;
- **každá forma hodnocení má svou hodnotu**;
- **sledujte svá hodnocení v čase**, všimněte si opakujících se hodnocení;
- žádná evaluace posluchačů není úplně objektivní, bezprostředně po ukončení školení působí **haló efekt**;
- **seznamte se s různými typy** i formuláři dotazníků a zpracujte si svou kvalifikovanou sadu dotazů.

Další možné a zcela komplexní hodnocení lektorské práce zmiňuje Mužík (2011), který hovoří o auditu lektorských dovedností. **Audit lektorských dovedností** je založen na vnějším, nezávislém posouzení andragogických předpokladů lektorů pro výkon lektorské činnosti, se zaměřením na hodnocení výsledků této lektorské práce. Audit lektorských dovedností dle Mužíka (2011) vychází ze čtyř základních zdrojů:

- **analýza hodnocení výkonu lektora účastníky kurzu** – objektivní hodnocení výkonu lektora;
- **hospitace ve výuce** – objektivní hodnocení výkonu lektora;
- **sebehodnocení lektora** – autoevaluace;
- **optimalizace práce lektora** – trénink a diagnostické prvky.

Lektor by měl mít zároveň na paměti, že „neexistuje nejlepší forma evaluace, jenom nejvhodnější forma pro danou situaci.“ (Medlíková, 2013, s. 117) Lektor by tedy neměl k evaluaci přistupovat rigidně a stále stejně, ale velmi citlivě a zároveň efektivně a profesionálně využívat velké škály metod a nástrojů hodnocení, ale i teoretických přístupů, které mu umožňují vytvářet a realizovat evaluaci šitou na míru (Bartoňková, 2010). Ať již jde o lektora začátečníka či lektora, který učí řadu let, měl by se zajímat o své vystoupení,

o své hodnocení, o reakci posluchačů i zadavatele kurzu. Dobrý lektor vnímá evaluaci jako důležitou zpětnou vazbu o jeho výkonu, jako způsob ocenění jeho práce a výsledky evaluace pak jako cenné informace, které mu pomohou zvýšit kvalitu jeho výuky, ale i celkovou prestiž.

Vzhledem k charakteru a zaměření této práce, budou další subkapitoly věnovány jednotlivým zdrojům auditu lektorských dovedností.

#### **4.3.1 Evaluace – objektivní pohled na práci lektora**

Objektivní posouzení práce lektorů, tedy posouzení této práce druhými lidmi, zahrnuje nejen zhodnocení, nakořik probrali s účastníky projektem stanovený obsah učiva, popř. nakořik si ověřili jeho zvládnutí, ale jeho součástí musí být vždy i **zhodnocení metodické úrovně výuky**, zejména pokud jde o použité didaktické metody (Mužík, 2011). Autor dále upozorňuje na skutečnost, kdy právě v této oblasti lze mnohdy nalézt klíč k objasnění úspěchů či neúspěchů působení lektorů. Cestou ke kvalitnímu zhodnocení metodické úrovně výuky a zároveň práci lektora není pouze práce se statistickými údaji, ale kvalifikovaný a komplexní rozbor celého procesu a struktury výuky v kontextu aplikovaných didaktických metod.

Dle Prokopenka a Kubra (1996) údaje pro hodnocení, kterými budeme schopni naplnit hlavní poslání hodnocení tak, aby bylo spolehlivé a hodnověrné, získáváme z přímých prohlášení, a to ústních či písemných od účastníků kurzu či dalších osob podílejících se na realizaci vzdělávacího programu. Hodnotit lektory mohou také pracovníci vzdělávacích institucí. Prokopenko a Kubr (1996) rozděľují zdroje shromažďování údajů na:

- **vnější pozorovatele** – hospitační činnost, náslechi kolegy lektora;
- **záznamy** – existující záznamy, vytvářené záznamy hodnotitelem či pro hodnotitele, zvukové záznamy a video záznamy pořizené kamerou;
- **písemná prohlášení** – přímé získávání informací od účastníků a dalších zainteresovaných osob, mohou mít ústní i psanou formu, a to nejčastěji formou dotazníku spokojenosti;
- **ústní zprávy** – technika strukturovaných či nestrukturovaných hodnotících rozhovorů.

**Vnější pozorovatelé**, mezi které mohou mimo jiné patřit pracovníci vzdělávací instituce, případně v rámci podniku pracovníci vzdělávacího oddělení, např. metodici vzdělávání či manažeři vzdělávání mohou práci lektora hodnotit také pomocí **hospitace**, „jejímž cílem je přispět ke zlepšení kvality didaktického procesu, nejde jen o kontrolu práce lektorů.“ (Mužík, 2011, s. 265) Jedná se mimo jiné o způsob kontroly a hodnocení práce školitelů, který dle Průchy a Vetešky (2014, s. 128) „spočívá v tom, že kontrolující subjekt navštěvuje výuku kontrolovaného subjektu, provádí pozorování a po ukončení hospitace vede hodnotící rozhovor s pozorovaným subjektem.“ Předmětem hospitace může být posouzení celého didaktického procesu výuky či jejich částí, např. posuzování obsahu vyučovací jednotky, a to v kontextu času, posouzení metodické stránky výuky, posouzení celkového vystoupení lektora, včetně didaktické interakce a také jak lektor u účastníků ověřuje pochopení učební látky. O průběhu hospitace předkládají vnější pozorovatelé písemnou zprávu případně záznam, který může mít formu standardizovaného dotazníku. Mužík (2011) zdůrazňuje význam hospitací, které vnímá nejen jako bezprostřední hodnocení lektorů, ale také jako účinné a efektivní ovlivňování lektorů, které vede ke zdokonalování jejich práce. V této souvislosti upozorňuje na „citlivé, ale pokud možno objektivní hodnocení práce lektorů.“ (Mužík, 2011, s. 262)

K vnějším pozorovatelům výkonu lektora patří také **kolegové lektori**. Jak dokládá Buckley a Caple (2004) školitelé se v roli vnějšího pozorovatele mohou podporovat navzájem. „Výhodou tohoto postupu je fundovanost – oslovení mají se vzděláváním dospělých zkušenosti, takže vás mohou pozorovat s mnohými jinými vzdělavateli, zpětná vazba je zaměřená a konkrétní.“ (Medlíková, 2013, s. 113) Často je velmi užitečné, pokud společně shlédnou **videozáznam** některého svého školení či lekce a mohou tak zkontrolovat svůj výkon s kontrolním seznamem a zároveň prodiskutovat s kolegy, kteří byli na náslechu. Jak dokládá Vodák a Kucharčíková (2007) video reflexe je velmi účinným a efektivním způsobem poskytnutí zpětné vazby po aktivitě, neboť umožňuje vidět sebe sama v akci. Poskytuje objektivní pohled na sebe, zároveň lze využít zpětné vazby od ostatních účastníků i lektorů. Tento zdroj informací pro celkové hodnocení výkonu lektora je zároveň vnímán jako podpora, analýza a zpětná vazba, které mohou využívat jak lektori začátečníci, tak lektori, kteří učí dlouhodobě.



Třetím zdrojem získávání informací pro hodnocení výkonu lektora jsou **písemná prohlášení** získávána od účastníků vzdělávací akce, která „jsou zpravidla členěna tak, aby se zabývala formálními aspekty kurzu.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 192)

K nejčastějším formám těchto písemných prohlášení patří dotazník spokojenosti a další možné formy zpětné vazby od účastníků vzdělávací akce. V praxi nejčastěji užívanou formou evaluace je **dotazník**. „V dalším vzdělávání se dotazník především používá jako vyhodnocovací a diagnostický nástroj zjišťování názorů, postojů účastníků vzdělávání k učení lektora, obsahu vzdělávání, formě vzdělávání apod.“ (Pirohová, 2008, s. 104) Dotazník je zpravidla konstruován jako dotazník spokojenosti. Má svou jasně danou strukturu otázek, které je vhodné volit tak, aby měly uzavřené a dobře formulované odpovědi a zároveň vhodně zvolené hodnotící škály jednotlivých hodnocených faktorů. Jak dokládá Zormanová (2017, s. 207) „dotazník obsahuje položky zjišťující bodové ohodnocení lektora v daných ukazatelích a zároveň poskytuje prostor pro písemné vyjádření hodnotitele o výkonu lektora, spokojenosti hodnotitele s kvalitou výuky a míře naplnění očekávání hodnotitele.“ Velmi důležitá je i samotná délka dotazníku, která by dle Vodáka a Kucharčíkové (2007) neměla přesáhnout, z důvodu lepší odezvy od posluchačů, jednu či dvě strany formátu A4.

Dotazník má své výhody i nevýhody. K výhodám patří porovnání výstupů z dotazníků v čase. Lektor může zjistit, zda se sledovaný faktor jeho výkonu zlepšil či nikoliv, zda úroveň jeho vystoupení je stabilní. Velkou výhodou dotazníku je také snadná aplikovatelnost, kdy v poměrně krátkém čase lze získat od velkého počtu respondentů požadované hodnotící informace, tedy zda byli či nebyli posluchači s výkonem lektora spokojeni a proč. Mužik (2011) upozorňuje na dva nevýhodné faktory dotazníku, a to sledování míry nakolik jsou posluchači schopni, na základě svých zkušeností i předchozí kvalifikace vyslovit k výkonu lektora vážné, odborné soudy. S tímto faktorem souvisí druhá nevýhoda, kterou je míra subjektivismu každého vyjádření. V této souvislosti Hroník (2007) upozorňuje na tzv. haló efekt, kdy jsou posluchači bezprostředně po ukončení kurzu pod vlivem doznívajících zážitků z kurzu. K eliminaci tohoto haló efektu doporučuje Hroník (2007) využít dotazníků spokojenosti s drobným časovým odstupem, a to tři až sedm dnů po ukončení kurzu. V souvislosti s dotazníkem Hroník (2007) zmiňuje **dopis lektorovi**,

který lze spojit s metodou dotazníku, avšak tento dopis na rozdíl od kvantifikovatelných výsledků z dotazníku poskytuje informace kvalitativní.

K dalším možným formám zpětné vazby od účastníků vzdělávací akce, které se však liší od dotazníkové metody způsobem svého provedení, a to především ve výsledcích, patří dle Medlíkové (2013) a Zormanové (2017):

- **osa spokojenosti** – od 0 % do 100 % spokojenosti s lektorským výkonem, posluchači dělají pouze čárky, případně mohou lepit barevné puntíky či čtverečky na dané ose;
- **rozvaha** – rozdělení flipchartového papíru na část plusovou a část minusovou a část delta, která označuje, co má lektor změnit, posluchači veřejně uvádějí svá hodnocení, v praxi se stává, že lektor zadá na konci školení tuto metodu a na určitý čas opustí učebnu, aby sám nebyl bariérou pro posluchače a jejich hodnocení;
- **tři body spokojenosti** – posluchači uvádí tři body přednášky lektora, které pro ně byly nejvíce přínosné, tato zpětná vazba je pro lektora důležitá v rámci obsahového zaměření výuky a metod výuky;
- **lístečková metoda** – každý účastník vzdělávací akce dostane lístek, může ho mít zároveň připravený na lavici před zahájením akce, kam napíše, co se mu líbilo a nelíbilo na dané akci a co se mu líbilo či nelíbilo na vystoupení lektora a co by mu doporučoval změnit, tento lístek po skončení školení hodí do připraveného boxu. Lektor má okamžitou reflexi a zároveň může tyto lístečky přiložit k hodnotící zprávě realizované vzdělávací akce.

Posledním zdrojem získávání hodnotících informací jsou **ústní zprávy**, které mohou být získávány strukturovaným či nestrukturovaným způsobem. Nestrukturovaný rozhovor by měl probíhat už ze své podstaty neformálně, v uvolněné atmosféře např. při přestávce u kávy. Strukturovaný způsob prezentuje forma evaluačního workshopu. „**Evaluační workshop** je organizován jako setkání účastníků vzdělávací akce za účelem zhodnocení obsahu, formy a výsledků výuky.“ (Zormanová, 2017, s. 207) Jedná se o časově náročnou, avšak „výbornou formu zpětné vazby, širokospektrální, intenzivní a velmi poučnou.“ (Medlíková, 2013, s. 114) Tato forma evaluace je časově i logisticky náročná, avšak poskytuje lektorovi mnoho cenných informací pro jeho další zkvalitnění a zefektivnění výuky, ale i pro jeho osobní rozvoj.

Při navrhování procesu hodnocení je velmi dobré utvořit mix technik shromažďování údajů, ale také evaluačních metod, neboť každá z metod i technik má své silné a slabé stránky. „Konečný výběr technik závisí na celkovém účelu hodnocení, kontextu, ve kterém se provádí, na dostupných zdrojích a osobních preferencích hodnotitele.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 194)

#### **4.3.2 Evaluace – subjektivní pohled lektora**

„O potřebě autoevaluace učitele, či lektora obvykle hovoříme v souvislosti s jeho profesními kompetencemi a jeho profesní činností, když zdůrazňujeme, že jen ten, kdo je schopný odborně hodnotit svou vzdělávací činnost, dokáže inovovat svoje pedagogické názory a neustále zlepšovat svoje učitelské a lektorské schopnosti.“ (Kosová, 2014, s. 25) Synonymem autoevaluace je sebehodnocení, při kterém člověk hodnotí sám sebe, či také sebezposuzování nebo sebereflexe, která je „nástrojem pro neustálou rekonstrukci vlastního myšlení a konání.“ (Kosová, 2014, s. 25)

**Sebereflexe**, která je zároveň ovlivňována našimi emocemi, je specificky lidskou schopností zabývat se vlastní psychikou a spočívá v přemýšlení o vlastních motivech, cílech, jednáních o vlastním myšlení (Nakonečný, 1998). Rozlišujeme sebereflexi neuvědomělou, nezáměrnou a sebereflexi uvědomělou, záměrnou a cílevědomou, která umožňuje lektorovi důkladněji poznat a analyzovat vlastní edukační činnost a také možnosti její inovace (Hupková, 2010). Tento termín můžeme vnímat jako osobní či vlastní zdatnost (*self – efficacy*). „Vyjadřuje psychickou charakteristiku subjektu, jejímž obsahem je to, jak jedinec posuzuje sám sebe vzhledem k vlastní výkonnosti, uplatnění, úspěšnosti.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 247) Autoevaluace lektora je také cesta k jeho sebezdokonalování. „Nosnou cestou k takovému sebezdokonalování může být jen mravně motivovaná a odborně fundovaná sebereflexe a sebevyhodnocování.“ (Kosová, 2014, s. 34) Autorka zároveň jako zdroj autoevaluace vnímá zodpovědnost lektora. „Zodpovědný učitel soustavně vyhodnocuje svou činnost, autodiagnostikou a sebereflexí odhaluje vlastní nedostatky i nedostatky svých výtvorů a sebevzděláváním zdokonaluje svoje edukační způsobilosti.“ (Kosová, 2014, s. 36)

Profesionální sebereflexe učitele či lektora, která je nutnou podmínkou jeho osobního růstu, ale také odborné i lidské odpovědnosti. Zahrnuje dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) tyto fáze:

- opětné vybavení svého lektorského vystoupení;
- popis a rozbor klíčových prvků výuky;
- hodnocení či přehodnocení;
- způsoby vysvětlení;
- přijetí rozhodnutí;
- stanovení další strategie.

Dle Hupkové (2010) význam cílevědomé a plánované sebereflexe spočívá v plnění těchto základních úloh:

- zabraňuje rutině v práci lektora;
- umožňuje neustále ověřovat, analyzovat a kontrolovat nově zvolené metody výuky;
- přispívá k systematickému vzdělávání lektora;
- plní funkci poznávací, zpětnovazební, preventivní, adaptační, motivační.

„Je tedy nesporné, že sebereflexe má smysl jen tehdy, když se stává podnětem k autoregulaci vlastního chování, a to především v konkrétních pedagogických situacích.“ (Hupková, 2010, s. 56)

Dobrý lektor si vždy najde dostatek času, aby své vystoupení v klidu zhodnotil a analyzoval. Prvním a mnohdy neomylným signálem hodnocení je již samotný vnitřní pocit bezprostředně po realizaci výuky. I když převládá dobrý pocit, měl by se lektor zamyslet, co zejména upoutalo posluchače, co se při vystoupení obzvláště podařilo, jaké postupy a metody výuky se osvědčily. Tyto první kroky v autoevaluaci lektora mohou být základními stavebními kameny či oživením dalších připravovaných či inovovaných prezentací, ale také nového repertoáru metod výuky. Nejvíce pozornosti by však měl lektor věnovat takovému vystoupení, kdy cítí neúspěch a tento pocit mu potvrdí objektivní hodnocení jeho výkonu. Rozhodně by neměl sebehodnocení realizovat bezprostředně po skončení výuky a zároveň by v případě značného neúspěchu neměl ihned rezignovat na sebehodnocení ani lektorskou činnost. V této situaci se v praxi mnohdy ocitají lektori začátečníci, které svazuje téma,

ale i lektoři, kteří učí již velmi dlouho a tento náhlý neúspěch může být signálem počínající únavy, rutiny či vyhoření.

Buckley a Caple (2004) a Medlíková (2013) doporučují využít pro autoevaluaci lektorského vystoupení následující strukturu dotazů:

- Jak dobře jsem se na výuku připravil?
- Nebyla výuka chaotická, nesystematická, držel jsem se vždy daného tématu?
- Jak jsem motivoval posluchače? Např. zajímavost školení, aplikovaných metod výuky, ale i mé osobní nadšení a důvěra vůči posluchačům.
- Nepodcenil jsem publikum?
- Jak jsem postavil výuku do kontextu s využitím získaných informací a dovedností posluchačů v praxi?
- Jak jsem vysvětlil strukturu výuky, podtrhl klíčové body a provedl seznámení posluchačů s cíli vzdělávací akce?
- Zachoval jsem rozdělení výuky do logických sekvencí zapamatovatelných částí?
- Nebyl jsem příliš otevřený či naopak uzavřený vůči posluchačům?
- Jak jsem využil otázek posluchačů? Neodpovídal jsem na otázku otázkou?
- Jak jsem monitoroval a podporoval progres posluchačů?
- Jak jsem ohodnotil celkový výkon posluchačů?
- Jak jsem využil své poznámky?
- Jak se posluchačům pracovalo s mnou vypracovanými materiály k výuce?
- Jak se mi pracovalo s didaktickou technikou?
- Byla celkově lekce úspěšná?

Lektor se také může zaměřit v rámci autoevaluace na analýzu svého projevu. Kohout (1998) doporučuje využít rétorického desatera:

- Zajímal posluchače obsah mé řeči? Bylo pro ně přednášené téma zajímavé?
- Promyslel jsem dostatečně složení pléna v kontextu přednášeného tématu? Neslyšeli již posluchači tyto informace, a to dokonce v hlubším kontextu?
- Vzrušovalo toto téma i mne samotného? Dal jsem upřímně najevo, že to, o čem mluvím považuji za závažné, potřebné a důležité?

- Nezapomněl jsem, že chudý jazyk stále znovu opakující pár desítek slov nudí? Využil jsem dostatečně svou slovní zásobu? Neužíval jsem slovních berliček a vycpávek?
- Jaký byl tón, barva a modulace mého hlasu? Nebyl můj projev monotónní?
- Dokázal jsem osvěžit svou řeč názornými přirovnáními, metaforami a gradací?
- Nezapomněl jsem na psychopřestávky?
- Měřil jsem účinek své řeči očima? Vnímал a prožíval jsem zájem posluchačů i jejich počínající únavu?
- Jaká byla moje nonverbální komunikace? Nebyl jsem stále na jednom místě, nemluvil jsem příliš rukama, jaký byl výraz mého obličeje?
- Kolikrát se mi podařilo posluchače rozesmát?

Plamínek (2014) doporučuje vnímat kurz očima účastníků. Tím udělá lektor hodně pro účastníky samotné i pro efektivitu dalšího vzdělávání. Nicméně, pokud chce lektor pomoci sám sobě, musí „odstoupit ještě o krok dále – a zvyknout si nepřetržitě sledovat vlastní výkon očima nezávislého pozorovatele.“ (Plamínek, 2014, s. 319) Pokud lektor na sebehodnocení pohlíží jako na systematický proces, pokud je schopen se zdravou mírou sebedůvědomí analyzovat každé své vystoupení a pokud následně podnikne kroky, které eliminují slabé stránky svého vystoupení, pak se toto sebehodnocení stane významným a užitečným nástrojem evaluace lektorské práce.

#### **4.4 Optimalizace výkonu lektora**

Jedná se o činnost lektora, která vede na základě subjektivního a objektivního hodnocení identifikovaných slabých stránek jeho výkonu, tedy auditu lektorských dovedností, ke zkvalitnění a zlepšení další lektorské činnosti, ale také k rozvoji lektorských dovedností i osobnosti lektora samotného. V této souvislosti hovoří Medlíková (2013) o dopředné vazbě, která řeší „jak příště jinak“, zavádí změny, pomáhá vyhnout se nynějším chybám.“ (Medlíková, 2013, s. 150)

Na základě studia odborné literatury byly identifikovány tři základní zdroje, které vedou k optimalizaci výkonu lektora a jsou zároveň jedním z nejvýraznějších specifíků lektorské práce:

- sebezdvělávání;
- další vzdělávání;
- práce na celé své osobnosti.

**Sebezdvělávání** definují autoři Prokopenko a Kubr (1996, s. 573) jako „proces, jímž se jednotlivec chápe iniciativy, ať již s cizí pomocí nebo bez ní, za účelem diagnostiky svých vlastních potřeb, formulace rozvojových cílů, identifikace lidských a materiálních zdrojů rozvoje, výběru a realizace příslušných rozvojových strategií a hodnocení výsledků.“ Plamínek (2014) v této souvislosti hovoří o úkolu učit se, učit sebe sama. „Učením získáváme stabilitu. Hromadíme zkušenosti, které nám umožňují čelit ohrožujícím situacím a využít potenciál, který máme.“ (Plamínek, 2014, s. 326) Lektor v rámci svého sebezdvělávání může také využít formu dalšího vzdělávání, tedy nabídky vzdělávacích kurzů a tréninkových programů zabezpečovaných v rámci interních vzdělávacích útvarů či externí nabídky vzdělávacích institucí či odborných asociací.

Velmi důležité je nejdříve vypracovat svůj **sebezdvělávací či rozvojový plán**, který „slouží nejen k projekci směru rozvoje, ale také k zaznamenávání dosaženého pokroku.“ (Hroník, 2007, s. 187) Tento plán by měl zohledňovat jak rozvoj osobnosti vzdělavatele, tak rozvoj jeho dalších lektorských kompetencí. Může se zaměřit na vlastní výkon lektora a didaktické prostředí v němž pracuje. Následně je třeba stanovit cíle sebezdvělávacího programu, které se zaměřují na eliminaci chyb, analyzovaných v rámci evaluace a autoevaluace lektorského vystoupení. Důležité je i stanovení objemu času, který hodlá lektor sebezdvělávání věnovat, ale i množství finančních prostředků a dalších potřebných zdrojů. V neposlední řadě je třeba najít vhodné techniky k realizaci tohoto sebezdvělávacího plánu. K sestavení kvalitního a efektivního plánu sebezdvělávání a rozvoje mohou napomoci **sebezdvělávací workshopy**. Jedná se o pracovní schůzky, jejichž cílem je, aby účastník odcházel s kvalitně a jeho potřebám odpovídajícím sestaveným plánem sebezdvělávání, který chce plnit a je pro něj zároveň zdrojem motivace (Prokopenko a Kubr, 1996). V této

souvislosti je důležitá **organizace systému podpory**, která zajišťuje skutečnou realizaci sebevzdělávacích plánů.

K realizaci výše uvedeného plánu sebevzdělávání slouží různé techniky. Patří mezi ně studium odborné literatury, návštěva kurzů, techniky zdokonalování kompetencí, zařazení do vzdělávacích programů, vstup do profesionálních sdružení či asociací, účast na konferencích, porady se zadavateli a organizačními garanty kurzu. Pro lektora je **studium odborné literatury** velmi důležité, neboť by měl neustále zůstat v obraze ať již své odbornosti, kterou přednáší, tak by měl sledovat nejnovější trendy v oblasti vzdělávání. Jak dokládá Medlíková (2013, s. 131) „Přečtete alespoň jednu odbornou knihu za dva měsíce?“ Nemělo by se však jednat o pasivní čtení, které je jednostranným přenosem informací. Lektor by měl ovládat a stále cvičit **aktivní čtení**. Jedná se o cílené hledání odpovědi na otázky, které lektor definuje v rámci evaluace či autoevaluace či své lektorské praxe. Tedy lektor by si měl připravit **seznam literatury**, která se váže k cílům vzdělávacího programu. Následně v rámci zvolené literatury, by se měl nejdříve podívat na osnovu knihy a ke studiu vybrat pouze kapitoly, která obsahuje informace k řešené problematice.

**Návštěva kurzů** je další z technik optimalizace práce lektora. Zde se sebevzdělávání prolíná s dalším vzděláváním lektorů. Lektor si v rámci svého sebevzdělávacího plánu může zvolit pomoc ostatních, tedy vybrat v rámci trhu vzdělávání z bezpočtu kurzů věnujících se rozvoji a prohloubení lektorských kompetencí, ale i praktického tréninku lektorských dovedností. V rámci těchto kurzů a školení se může lektor orientovat např. na přípravu a zpracování výukových materiálů, práci s didaktickou technikou, komunikační a rétorická cvičení. Vhodné a velmi efektivní jsou, v rámci tréninku lektorských dovedností, videotréninky a jejich následný rozbor. Pro lektorskou praxi jsou velmi přínosné i kurzy zaměřující se na odstraňování lektorských chyb a omylů, tedy bariér lektora ve vzdělávání, ale také na prevenci problematických situací ve vzdělávacím procesu či řešení konfliktních situací ve výuce. Lektor potřebu takových školení může identifikovat pomocí **záznamníku kritických událostí**, jež může být součástí osobního deníku. Například „vzdělavatel, pokoušející se upevnit svou odvahu a naučit se lepšímu zvládnutí konfliktů, by si měl v záznamníku vést rubriky o situacích, v nichž je třeba řešit konflikty a prokazovat odvahu a následně hledat ta školení, která tento problém řeší.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 588)



V rámci dalšího vzdělávání jsou velkou pomocí i **Development centra**, zjednodušeně rozvojová centra, která slouží primárně k diagnostice aktuální úrovně rozvoje kompetencí, posouzení potenciálů a identifikaci vzdělávacích potřeb. Hlavním nástrojem rozvojového centra je „soubor kombinovaných diagnostických metod – psychodiagnostika, dále individuální, dialogové a skupinové aktivity, modelové situace, případové studie atd.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 78) Tyto metody bývají zaměřeny realisticky, na získání objektivní zpětné vazby ke každému z účastníků, jsou zároveň zařazovány postupně, a to od individuálních rozhovorů přes skupinové simulace až po komplexní interpretace výsledků (Velas, 2019).

K optimalizaci své práce může lektor využít také poradenství, konzultace či koučování. Tyto techniky se na rozdíl od školení a tréninků, které jsou postaveny spíše na modelových situacích, zabývají bezprostřední realitou (Plamínek, 2014). Jsou řešeny skutečné aktuální situace, nikoliv však přímo, ale nanečisto, přičemž konzultant a kouč si o nich s účastníkem, tedy lektorem, povídají, případně společně něco vyzkouší. Ovšem vlastní řešení je vždy věcí lektora. **Poradenství** využije lektor v případě, kdy hledá věcné řešení problémů. K tomuto hledání mu pomůže poradce, který je expertem v dané problematice. Může to být i zkušený kolega lektor. „**Konzultace** je založena na schopnosti správně odpovědět na položené otázky.“ (Plamínek, 2014, s. 254) Je to proces jednodušší a vede rychleji k požadovanému výsledku než koučování. Zodpovědnost je v tomto případě na konzultantovi. Cílem konzultace může být nastavení rovnováhy (dosažení dohody, nalezení řešení či rozhodnutí) a také stability, schopnosti dosahovat dohod, nalézání řešení či rozhodování (Plamínek, 2014, s. 254). „**Koučování** je založeno na schopnosti pokládat správné otázky.“ (Plamínek, 2014, s. 254) Jedná se o proces podstatně delší a náročnější, který vyžaduje míru spoluodpovědnosti a motivaci koučovaného. Při tomto procesu se hledají věcná řešení identifikovaných problémů.

„Výbornou cestou, jak přijít do styku s lidmi, jejichž zájmy se podobají vašim, je vstup do **odborné asociace** a aktivní činnost v jejím rámci.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 583) Členství v odborných asociacích může přispět k optimalizaci výkonu lektora, neboť může s kolegy z oboru konzultovat problémová témata a svou vlastní lektorskou činnost. Odborné asociace mnohdy vydávají časopisy, bulletiny či sborníky, které obsahují nejen odborné

články, ale také kontakty a další odbornou literaturu, pořádají nebo upozorňují na specializované kurzy a vzdělávací programy, pořádají odborná sympózia či konference.

Posledním zdrojem optimalizace výkonu lektora je **práce na celé své osobnosti**. „Vyvážené já je svým rozsahem největší, je širší než péče o vlastní pracovní zařazení nebo kariéru.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 580) Tato definice prezentuje vyváženost života lektora, a to především v oblasti zdraví, smyslu pro aktivitu a pocitu identity, tedy pocitu cítit se dobře ve své kůži.

#### **4.4.1 Time management a stres management lektora**

Organizace času lektora je velmi důležitou složkou jeho pracovního a také soukromého života, a to především tehdy, pokud se stane „lektorem známým a vyhledávaným a zakázky se jen hrnou.“ (Medlíková, 2013, s. 144) Tato skutečnost platí dvojnásob, pokud lektor svůj pracovní čas musí dělit mezi profesi vzdělavatele a odborníka, neboť „čas je specifická veličina, je zdarma, nedá se prodat ani koupit či pronajímat, zastavit ani akumulovat.“ (Veber a kol., 2005, s. 272) Lektor by si měl stanovit časové limity, které hodlá práci věnovat a zároveň přemýšlet, zda v konkrétní situaci chce a je zároveň schopný z hlediska fyzických i psychických sil tento limit překročit. Jak dokládá Medlíková (2013) lektor musí reálně posoudit, co je v jeho silách a co již musí odmítnout, přičemž právě toto jej odlišuje od jiného pracujícího člověka a je zároveň jedním ze specifík lektorské práce.

Pokud tedy chce lektor využívat svůj čas racionálně, měl by si ujasnit své preference a priority týkající se trávení času. Měl by zvážit optimální rozložení časových nároků v rámci svých důležitých oblastí života, k nimž patří především rodina, zaměstnání a následně další sociální aktivity jako jsou zájmy a záliby (Paulík, 2010). Chce-li lektor plánovat svůj čas efektivně, měl by si v první fázi položit tyto otázky (Paulík, 2010):

- Jak vlastně využívám čas? Kde jsou mé přednosti a slabiny? Co mohu udělat jinak a lépe?
- Které z mých běžných činností jsou zbytečné? Je případně nutné pracovat přesčas?
- Kolik mám dosud pro definované aktivity vyhrazeno času? Využívám tento vyhrazený čas efektivně?
- Jaká část mého času je zadaná a neměnná?

- Jakou hodnotu, např. finanční má jedna hodina mého času?
- Co chci ve stanoveném časovém úseku vykonat – je to reálné?
- Jak mám nastavenou posloupnost věcí? Neztrácím čas přebíháním od jedné k druhé?
- Pomůže mi k úspoře času či jeho efektivnějšímu využití něčí pomoc, či vzájemná spolupráce?

Výše uvedené otázky pomohou nejen ke zlepšení organizace času, ale také k celkové koncepčnosti a kontrole nad situací. V praxi se osvědčuje, pokud lektor vezme při plánování v úvahu tyto faktory (Medlíková, 2013):

- **počet kurzovních dnů v měsíci** – autorka doporučuje maximálně 10–20 kurzovních dnů v měsíci, a to včetně poradenství, koučinku a další formy lektorské práce;
- **čas na administrativu**, pochůzky a pracovní schůzky – tvorba výukových materiálů pro vzdělávací akce, korespondence, fakturace apod.;
- **čas na tvůrčí činnost** – vymýšlení nových programů, inovace a doplnění stávajících, tvorba her a příprava na interaktivní výuku;
- **čas na vzdělávání a osobní růst** – sebevzdělávání, náslechy u kolegy, účast na konferenci apod.;
- **čas na relaxaci a dobíjení psychických a fyzických sil** – aktivní a pasivní odpočinek lektora.

Poslední z výše uvedených faktorů, tedy čas na relaxaci a dobíjení psychických a fyzických sil je mnohdy opomíjen. Pokud chce lektor zvládnout všechny naplánované aktivity, a to pracovní či soukromé, být plný sil a elánu, odvádět kvalitní práci a mít z ní zároveň radost, pak by si měl uvědomit, že právě „schopnost relaxovat a žít košatý život, vždy působily na pracovní výkony zvláště blahodárně.“ (Plamínek, 2013, s. 320)

Mnozí lektori, především však lektori začátečníci, ale i laická veřejnost si neuvědomují, že lektorské povolání, či spíše poslání klade značné požadavky na nervovou soustavu. Je velmi náročnou **duševní prací**, kterou Ághová (in Lauková, 2010, s. 70-80) charakterizuje jako „druh práce, při které převládá zatížení vyšší nervové činnosti, vyžaduje velké vypětí, pozornost, přesnost, abstraktní myšlení, vysokou úroveň analytické a syntetické činnosti mozkové kůry.“ Několikahodinová vystoupení lektora mají pevně

stanovený časový rámec, vyžadují nepřetržité soustředění, kontrolu situace, efektivní komunikaci s posluchači, ale také je pro lektora důležitá „pozorná kontrola každého svého slova a pohybu, zaměřenost na odborný výklad, metodiku učiva a také nutnost pozorovat a reagovat na podněty většího počtu účastníků.“ (Lauková, 2010, s. 70) Lektori jsou zároveň při výuce, ale i o přestávkách pod silnou sociální kontrolou posluchačů, jsou neustále středem pozornosti. Ani po ukončení kurzu nemusí vždy přijít pocit uvolnění, neboť mysl lektora mohou mnoho dalších hodin zaměstnávat zážitky a podněty z kurzu, a to někdy natolik intenzivně, že není schopen se od práce odpoutat. Tuto skutečnost dokládá Lauková (2010, s. 71), „duševní práce, tím, že ji formálně ukončíme, ještě nekončí, ale dále zaměstnává naši psychiku, někdy až tak silně, že oproti našemu zvýšenému úsilí nejsme schopní se od ní odpoutat a jsme nuceni na ni stále myslet.“

V souvislosti s náročnou duševní prací lektora, je třeba zmínit i faktor **pracovní zátěže**. „Schopnost adaptovat se efektivně na pracovní zátěž je jednou z nutných podmínek profesionálního uplatnění člověka.“ (Paulík, 2010, s. 135) Pokud je ovšem pracovní zátěž často nadlimitní, pak v kombinaci dalšími každodenními aktivitami lektora, nestanoveným či nedodržovaným časovým plánem, ale i nedostatečné hygieně duševní práce, kterou Průcha a Veteška (2014, s. 130) definují jako „souhrn podmínek nutných pro zabezpečení duševního zdraví a psychické pohody“, může pozvolna dojít k napětí, únavě, chronické únavě, poklesu výkonu i jeho kvality a následně k prvním příznakům stresu, které pokud jsou opomíjeny, mohou přerůst v chronický stres a následně syndrom vyhoření.

**Syndrom vyhoření** prezentují Průcha a Veteška (2014) jako výsledek dlouhodobého a zároveň pozvolného procesu, v němž lidé velice zaujatí určitým úkolem nebo ideou ztrácejí své nadšení. Jedná se o psychický stav emočního vyčerpání, který se nejčastěji objevuje v pomáhajících profesích a u jedinců, kteří jsou v častém či každodenním kontaktu s lidmi. Syndrom vyhoření má několik základních příznaků, mezi které patří „únava, nespokojenost, pokles výkonu, úzkost, poruchy spánku, fyziologické potíže, poruchy paměti, neschopnost soustředit se a také deprese.“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 266) Syndrom vyhoření je zároveň důsledkem chronického stresu.

**Stres**, jehož teorii vytvořil kanadský vědec slovenského původu Hans Selye, má mnoho definic. Zjednodušeně lze říci, že o stresu mluvíme tehdy, pokud je organismus vystaven

nejrůznějším tlakům, tedy je zatěžován nějakým podnětem z vnějšího či vnitřního prostředí. Mylná je ovšem představa stresu jako něčeho naprosto škodlivého a nežádoucího, neboť stres může být i užitečný, aktivizující, patří tedy k našemu životu a člověk se musí umět s touto stresovou zátěží vyrovnávat (Drotárová a Drotárová, 2003). Normální, aktivizující stres, který motivuje k tvořivým změnám, pomáhá zvládat lehkou nervozitu před vystoupením lektora a zároveň udržuje jeho pozornost, nadšení a energii a po jeho odeznění zavládne pocit uspokojení, tedy nová vyváženost organismu nazýváme **eustres**. Opakem je pak chronicky prožívaná nadlimitní zátěž, **distres** neboli „stres s negativními charakteristikami.“ (Křivohlavý, 1994, s. 55) Nepřichází radost z dosaženého cíle, ztrácí se jistota dobrého výkonu. Důsledkem tohoto stavu může být únava, kterou „vyvolává intenzivní a určitou dobu trvající zátěž i slabší a běžná stimulace, ale také stimulace nedostatečná (málo intenzivní, monotónní).“ (Paulík, 2010, s. 70) Důležitá je vyváženost obou složek a také odolnost člověka proti zátěži či negativnímu stresu.

**Odolnost vůči stresu** Paulík (2010, s. 10) definuje jako „charakteristiku ovlivňující kognitivní, afektivní i konativně-behaviorální reakce na zátěž, jež se podílí i na její míře.“ Pokud lektor nechce být ohrožen výše uvedenými faktory, které vedou až k syndromu vyhoření, v krajním případě k ukončení jeho aktivní lektorské činnosti, měl by věnovat dostatek času svému odpočinku a relaxaci. Jen tak si udrží **pevné zdraví**, „tedy relativně optimální stav tělesné, psychické a sociální pohody při zachování optimální funkce osobnosti jako celku i jejích jednotlivých subsystémů ve všech sociálních rolích a změnách prostředí.“ (Paulík, 2010, s. 72)

Odpočinek a relaxace jsou jedním z neúčinnějších prostředků, ale také přirozená potřeba organismu, sloužící k regeneraci jeho sil. Obecně rozlišujeme aktivní odpočinek a pasivní odpočinek. K **aktivnímu odpočinku** řadíme sport, kulturu, návštěvu přátel, věnování se rodině, ale i procházky v přírodě, relaxační a dechová cvičení. V současné době jsou velmi oblíbené welnes programy, které nabízí mimo jiné vitalizující metody odpočinku a relaxace. K **pasivnímu odpočinku** patří především kvalitní spánek, který je zároveň přirozeným regeneračním nástrojem organismu a odbourávání stresu. „Ve spánku dochází k relativnímu omezení psychické i fyziologické aktivity, což umožňuje odpočinek s regenerací sil.“ (Paulík, 2010, s. 181) Pokud ovšem není subjektivně spánek pocíťován

jako kvalitní, necítíme se po něm dostatečně odpočatí, nejsme ve své kůži, pak se stává stresujícím faktorem (Drotárová a Drotárová, 2003). K dosažení kvalitního spánku mohou napomoci relaxační a dechová cvičení, ale také aktivní pohyb. **Relaxace** je protipólem stresu a znamená uvolnění (Křivohlavý, 1994). Jedná se o celkové uvolnění organismu jedince, a to uvolnění tělesné – svalové a uvolnění psychické, tedy napětí, které souvisí s duševní činností. „Relaxace – spolu se správným dýcháním – patří k nejúčinnějším způsobům neutralizace negativních účinků stresu.“ (Drotárová a Drotárová, 2010, s. 78) Aktivní pohyb, především pak pravidelné cvičení má významný vliv na psychiku člověka, neboť neutralizuje stresové hormony, tím dochází ke snížení či vymizení napětí či úzkosti a následně se dostaví pocit spokojenosti, dobrého sebehodnocení, mnohdy i pocit příjemné fyzické únavy. K vymizení psychické únavy lektora může napomoci i samota. Jak dokládá Medlíková (2013) buďte občas fyzicky sami, neboť samota napomáhá srovnání myšlenek i uvolnění, dobijte baterky, otřepete se z běžné zátěže, pak se opět začnete na lidi těšit.

Lektor, který využívá efektivně time management, vsadí na dostatek odpočinku i na čas věnovaný jen sobě samému, je ve svém životě spokojený, má definovaný smysl i způsob života, pak neřeší chronickou únavu či syndrom vyhoření, ale vytváří předpoklady pro zachování a zvýšení kvality svého výkonu, hodnoty své práce a konkurenceschopnosti ve svém oboru.

## 5 Charakteristika lektorské práce v Celní správě České republiky

V této kapitole je představena Celní správa České republiky (dále jen „celní správa“), její stěžejní kompetence a organizační uspořádání. Prezentována je činnosti Institutu vzdělávání, který zajišťuje a koordinuje vzdělávání pracovníků celní správy v rámci systému Profesní přípravy. Východiskem pro vytvoření tohoto systému jsou obecně závazné právní předpisy České republiky a interní rezortní normy. Důraz je kladen na charakteristiku lektorské práce a popis specifik této činnosti. Lektorská činnost je popsána a charakterizována na stěžejní vzdělávací akci celého systému Profesní přípravy, Základní profesní přípravě. Prezentovány jsou také vzdělávací akce, jejichž cílem je základní a následně navazující prohlubující příprava lektorů na tuto činnost.

### 5.1 Role celní správy

Celní správa, která je součástí resortu Ministerstva financí, je soustavou správních úřadů a současně bezpečnostním ozbrojeným sborem, který zajišťuje veřejné služby a výkon státní správy v oblasti správy cel a některých daní, a dalších svěřených nefiskálních činností ve prospěch státu i jeho občanů. Činnost celní správy je součástí systému celního dohledu nad zbožím v rámci jednotného celního území Evropské unie. Při realizaci tohoto dohledu pak postupuje v souladu s jednotnými celními předpisy Evropské unie. Orgány celní správy mají rovněž postavení policejního orgánu, tedy orgánu činného v trestním řízení v případě vybraných trestných činů spojených s porušováním předpisů, a to především v oblasti cel a daní. Při výkonu kompetencí a plnění úkolů celní správy je přihlíženo k potřebám hlavní skupiny zákazníků celní správy, kterou tvoří podnikatelská veřejnost. Ke všem zákazníkům procesů je uplatňován klientský přístup v souladu s principy dobré správy.

Celní správa zajišťuje mnohačetné kompetence, mezi které patří především:

- **správa cel** – výhradní kompetence celní správy;
- **správa spotřebních a energetických daní** – celní správa je výhradním správcem těchto komodit;
- **mobilní dohled** – operativní článek přímého výkonu kontrolní činnosti celní správy;
- **pátrání** – se zaměřením na porušování celních a daňových předpisů.

V rámci výhradní kompetence **správy cel a následně celního řízení** celní správa postupuje v souladu s jednotnými předpisy Evropské unie, na základě, kterých přiděluje zboží některé z celně schválených určení, včetně propuštění zboží do některého z celních režimů, a pro toto zboží stanovuje a vybírá vzniklý celní dluh. Při této činnosti je využívána výhradně elektronická forma celního řízení, která je provázána s celoevropským systémem jednotného počítačového zpracování celních režimů, tzv. e-Customs. Dále vykonává kontrolu zahraničního obchodu s vojenským materiálem, kontroluje provádění společné zemědělské politiky Evropské unie. Dlouhodobě prioritní kompetencí celní správy, která je součástí celní problematiky, je prosazování práv duševního vlastnictví. Celní správě dále náleží významné kompetence související s ochranou národního kulturního dědictví, zejména pak při kontrole vývozu kulturních památek, sbírkových předmětů, předmětů kulturní hodnoty a archiválií. Významnou oblastí s celosvětovým rozměrem je také dohled celních orgánů nad dodržováním Washingtonské úmluvy CITES o ochraně druhů volně žijících živočichů a planě rostoucích rostlin. Nezastupitelná je také činnost **celně technických laboratoří**, jejichž analýzy jsou využívány v mnoha oblastech činnosti celní správy. Špičkovou úroveň těchto pracovišť stvrzuje řada získaných a trvale udržovaných akreditací a certifikací dle národních, vnitrouijních a dalších mezinárodních norem. Tyto akreditace jsou zároveň rozšiřovány dle potřeby a vývoje kompetencí celních orgánů.

Celní správa je dále výhradním správcem **spotřebních a energetických daní**. Tím se rozumí správné zjištění a stanovení těchto daní a zabezpečení jejich úhrady. Součástí obecné správy spotřebních daní je také dozor nad dodržováním předpisů o nakládání s vybranými výrobky (minerální oleje, pivo, víno a meziprodukty, líh a tabákové výrobky) při jejich výrobě, skladování a dopravě. V rámci této správy je řešena problematika správy ekologických daní, daní ze zemního plynu a některých dalších plynů, z pevných paliv či biopaliv a daň z elektřiny.

**Mobilní dohled** zajišťuje kontrolní činnost pomocí skupin mobilního dohledu. Hlavním úkolem těchto mobilních skupin je provádění kontrol přímo v terénu, a to nad zbožím podléhajícím celnímu dohledu nebo spotřební dani a dále nad výkonem většiny dalších kompetencí celní správy. Tyto skupiny také vykonávají kontrolu zaměstnávání cizinců, elektronické evidence tržeb, kontrolu hazardu, elektronického mýtného či přepravu



nebezpečných látek. Důležitou pravomocí skupin mobilního dohledu je i kontrolní vážení a měření jízdních souprav s připojenými vozidly. Při své činnosti využívají speciální kontrolně technické prostředky, které slouží k odhalování tajných úkrytů určených k nelegální přepravě zboží a omamných a psychotropních látek. Významným pomocníkem při těchto kontrolách je mobilní velkokapacitní rentgen. Celní správa zároveň při těchto kontrolách využívá služební psy vycvičené mimo jiné pro detekci drog, tabákových výrobků, ale i bankovek. Výcvik psů a jejich psovodů probíhá ve vlastním Výcvikovém středisku služební kynologie, které je umístěno v Libereckém kraji v obci Heřmanice. V roce 2005 získalo toto středisko statut výcvikového centra Světové celní organizace a poskytuje výcvik pro psovody a psy z celních správ celého světa.

Problematika **pátrání** je zaměřena na odhalování případů porušování celních a daňových předpisů v souvislosti s dovozem, vývozem nebo tranzitem zboží. Útvary pátrání jsou při odhalování a šetření trestné činnosti oprávněny používat operativně pátrací prostředky, včetně sledování osob a věcí, sledování zásilek, informátorů apod. Jejich činnost je dále zaměřena proti pachatelům závažných trestných činů i organizovaného zločinu či nezákonného obchodu s drogami. Celní správa je v tomto ohledu zapojena do celé řady mezinárodních organizací, informačních systémů a pracovních skupin. Zřízen byl zvláštní útvar Skupina operativního nasazení, který je určen ke speciálním úkonům při zajišťování pachatelů trestné činnosti v různých oblastech činnosti celní správy. Disponuje skvěle vycvičenými a vybavenými specialisty pro zvláště nebezpečné a krizové situace. Výcviku těchto příslušníků je věnována velká pozornost z hlediska fyzické, ale i psychologické přípravy. K efektivnímu zajišťování úkolů v oblasti mezinárodní spolupráce byla zřízena Národní koordinační jednota, která na základě mezinárodních smluv vyřizuje žádosti o pomoc při šetření případů porušení vnitrostátních a unijních celních předpisů. Nezbytným předpokladem k realizaci výše uvedených činností je centrální shromažďování informací a zajištění informační podpory výkonným útvarům. Tento úkol zajišťuje nepřetržitou službou Operační centrum Generálního ředitelství cel.

Mezi další mnohačetné, avšak velmi významné kompetence celní správy patří členství v rámci **Integrovaného záchranného systému země**. V rámci tohoto systému spolupracuje s ostatními bezpečnostními složkami při zabezpečování ochrany obyvatel České republiky

během neočekávaných událostí ohrožujících životy občanů. Velmi významná je také **mezinárodní spolupráce** celní správy, a to v oblasti zajištění ochrany trhu a bezpečnosti mezinárodního obchodu. Základním pilířem této spolupráce jsou mezinárodní smlouvy, které poskytují právní rámec pro výměnu informací, předávání dokumentů, vzájemnou pomoc při šetřeních týkajících se porušování celních předpisů apod. Celní správa zároveň patří k dlouholetým členům Světové celní organizace, což významnou měrou přispívá k snazší komunikace s ostatními celními správami po celém světě. Nejužší spolupráce probíhá mezi celními správami Evropské unie, které společně zajišťují provádění dohledu nad jednotným celním územím Evropské unie na základě společné celní legislativy.

### 5.1.1 Základní právní předpisy a organizační struktura celní správy

Dne 1. 1. 2013 nabyl účinnosti **zákon č. 17/2012 Sb.**, o celní správě České republiky, který upravuje postavení, věcnou a územní působnost celních orgánů. Tímto právním aktem bylo zřízeno:

- **Generální ředitelství cel** – správní úřad pro oblast celnictví s celostátní působností;
- **15 krajských celních úřadů** – správní úřady pro oblast celnictví s působností stanovenou výše uvedenou právní normou.

Generální ředitelství cel (dále jen „GŘC“) je podřízeno Ministerstvu financí. Celní úřady (dále jen „CÚ“) jsou podřízeny GŘC. GŘC je zároveň účetní jednotkou. CÚ účetní jednotkou nejsou a pro účely hospodaření s majetkem státu, účetnictví a pracovně právních vztahů mají postavení vnitřních organizačních jednotek GŘC. Jedná se o **dvoustupňovou strukturu řízení této** organizační složky státu. K dalším významným právním předpisům, v platném znění, patří **vyhláška Ministerstva financí č. 285/2012 Sb.**, o územních pracovištích celních úřadů, která se nenacházejí v jejich sídlech. K základním právním normám dále patří **zákon č. 242/2016 Sb., celní zákon**. Působnost dle tohoto zákona vykonává správní orgán, který vykonává správu cel, tedy správce cla. Pracovně právní vztahy zaměstnanců celní správy jsou ošetřeny **zákonem č. 361/2003 Sb.** o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů, který upravuje pracovně právní vztah celníků a **zákonem č. 262/2006 Sb.**, zákoníkem práce, který upravuje pracovně právní vztah občanských zaměstnanců celní správy.

Základním vnitřním aktem řízení, který **upravuje vnitřní organizační strukturu celní správy** je **Organizační řád Celní správy České republiky** (dále jen organizační řád) v platném znění, který v souladu s ustanovením § 3 odst. 4 zákona č. 17/2012 Sb. o Celní správě České republiky schvaluje generální ředitel celní správy. Organizační řád zároveň vymezuje náplně činností jednotlivých organizačních útvarů celní správy, zásady organizace a řízení, základní pravomoci a odpovědnost služebních funkcionářů, vedoucích příslušníků a vedoucích zaměstnanců celní správy a stanoví zásady a metody práce. Organizační řád je závazný pro všechny celníky a zaměstnance celní správy. Na organizační řád navazuje podpisový řád, pracovní řád, spisový řád a další vnitřní akty řízení.

#### **Organizační strukturu celní správy tvoří:**

- **sekce** – organizační útvary GŘC v přímé řídicí působnosti generálního ředitele;
- **odbor GŘC** – organizační útvar v přímé působnosti generálního ředitele, má nejméně dvě oddělení;
- **oddělení GŘC** – organizační útvar začleněný do struktury odboru, nečlení se na žádné další organizační útvary;
- **samostatné oddělení GŘC** – organizační útvar v přímé řídicí působnosti generálního ředitele, nečlení se na žádné další organizační útvary;
- **odbor CÚ** – organizačně začleněn do přímé řídicí působnosti ředitele CÚ, organizačně se člení nejméně na dvě oddělení;
- **oddělení CÚ** – organizační útvar začleněný do organizační struktury odboru, organizačně se již dále nečlení;
- **referát** je jinou formou organizačního uspořádání GŘC a CÚ, zpravidla se zřizuje v oddělení;
- **skupina** – je jinou formou organizačního uspořádání GŘC a CÚ, která je zřizována zpravidla v oddělení, toto organizační uspořádání má dynamický charakter;
- **územní pracoviště CÚ** – jeden či několik organizačních útvarů nebo jiných forem organizačního uspořádání CÚ zřízených v místě stanoveném právním předpisem, které zabezpečují mimo katastrální území města, v němž sídlí příslušný CÚ a vykonávají pouze agendy celního řízení a daňového řízení;

- **účelové zařízení** – je jinou formou organizačního uspořádání GŘC či CÚ, jedná se o specializované zařízení, které zajišťuje v rozsahu stanoveném organizačním řádem či příslušnými vnitřními akty řízení v oblastech podpůrných procesů specifické úkoly a potřeby související s činností orgánů celní správy. Jedná se o rehabilitační, rekreační, výcvikové a ubytovací zařízení. **Pro oblast vzdělávání jsou významná školicí střediska celní správy** v postavení oddělení, která jsou specializovanými zařízeními pro zajištění celostátních úkolů spojených se vzděláváním a profesní přípravou.

### 5.1.2 Generální ředitelství cel

Generální ředitelství cel, jehož sídlem je hlavní město Praha, zajišťuje činnosti stanovené zákonem č. 17/2012 Sb. o celní správě, v platném znění, dalšími právními předpisy a mezinárodními smlouvami. Dále zajišťuje činnosti, které s výkonem působnosti GŘC souvisí či navazují. GŘC je zároveň správním orgánem a organizační složkou státu s celorepublikovou územní a věcnou působností. Vykonává mimo jiné i působnost správního orgánu nejbližší nadřízeného celním úřadům. GŘC zároveň prošetřuje prostřednictvím speciálního inspekčního útvaru podezření z protiprávního jednání celníků nebo občanských zaměstnanců spočívající v porušování povinností vyplývajících ze služebního či pracovního poměru.

GŘC řídí generální ředitel, který je statutárním orgánem GŘC a ředitelem bezpečnostního sboru, zároveň reprezentuje celní správu navenek. Generální ředitel přímo řídí své zástupce, služební funkcionáře organizačních útvarů GŘC, které má ve své řídicí působnosti, ředitele CÚ, případně jiné celníky nebo zaměstnance zařazené na GŘC, pokud si tak vyhradil.

Generální ředitelství je organizačně členěno na jednotlivé sekce, které se dále dělí na odbory a následně oddělení, jiné formy organizačního uspořádání (referáty) a dále na samostatná oddělení. Tyto útvary GŘC v rámci své působnosti především koncepčně, odborně a metodicky řídí a koordinují činnost celních orgánů, v návaznosti na svěřenou agendu. Poskytují včasné, věcně správné a úplné informace ostatním útvarům GŘC, CÚ a dále útvarům Ministerstva financí. Přípravují podklady pro vypracování koncepčních dlouhodobých záměrů a úkol celní správy a zásadních opatření k jejich realizaci, připravují návrhy právních předpisů a dle potřeb se podílejí na jejich projednávání v legislativním

procesu. Dále se podílí na zajišťování úkolů souvisejících se sjednáváním mezinárodních smluv, s rozvojem mezistátních styků. V oblasti mezinárodní spolupráce plní především funkci národní koordinační jednotky, ústředního kontaktního orgánu, ústředního úřadu zajišťujícího výměnu informací mezi členskými státy Evropské unie. Určené útvary GŘC vedou centrální evidenci o kontrolovaném zboží a další evidence a registry nezbytné pro výkon působnosti orgánů celní správy a odpovídají za řádné fungování celních informačních systémů, zabezpečují sběr dat a zpracovávají informace o zboží, kterému bylo přiděleno celně schválené určení v rámci obchodu uvnitř Evropské unie. Zároveň ve spolupráci s Institutem vzdělávání, který je oddělením GŘC, připravují po stránce odborně obsahové návrhy vzdělávacích projektů a lektorskou a konzultační činností se podílejí na vzdělávání celníků a občanských zaměstnanců celní správy.

## **5.2 Institut vzdělávání – organizační začlenění, právní úprava**

Institut vzdělávání je dle organizačního řádu součástí GŘC. Je začleněn pod odbor 40 GŘC Řízení lidských zdrojů a má statut oddělení. Institut vzdělávání se dále organizačně člení na referát Služební přípravy, referát Odborného vzdělávání a účelové zařízení Středisko služební přípravy Bochoř.

V čele Institutu vzdělávání stojí vedoucí tohoto oddělení. Jedná se o služební místo celníka. Vedoucí Institutu vzdělávání je řízen ředitelem odboru 40 GŘC Řízení lidských zdrojů. Vedoucí Institutu vzdělávání řídí pracovníky Institutu vzdělávání a plně zodpovídá za činnost tohoto oddělení. Pracovníci Institutu vzdělávání, kterých je celkem 52 včetně vedoucí Institutu vzdělávání, jsou, jak již bylo výše uvedeno, rozděleni do jednotlivých referátů a účelového zařízení. Činnost referátu Služební přípravy, v jehož čele je vedoucí referátu – celník, zajišťuje 32 celníků. Činnost v účelovém zařízení Středisku služební přípravy Bochoř, který je řízen vedoucím tohoto účelového zařízení a je na služebním místě celníka, zajišťuje 10 celníků. Referát odborného vzdělávání je řízen vedoucím tohoto referátu a jedná se o občanského zaměstnance, který řídí 6 metodiků vzdělávání, kteří jsou také občanskými zaměstnanci. Pracovníci Institutu vzdělávání zajišťují vzdělávání pro všechny zaměstnance celní správy a to pro 4800 celníků a 1490 občanských zaměstnanců.

Pracovníci Institutu vzdělávání se při své činnosti řídí primárně těmito právními akty a vnitřními akty řízení v platném znění:

- Zákon č. 17/2012Sb., o Celní správě České republiky;
- Zákon č. 262/2006 Sb., o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů;
- Zákon č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání;
- Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států EU a některých příslušníků jiných států;
- Zákon č. 312/2002 Sb., o úřednicích územních samosprávných celků;
- Nařízení vlády č. 506/2004 Sb., kterým se stanoví způsob přípravy na služební zkoušku, obsah služební zkoušky, její průběh, hodnocení a ukončení;
- Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě;
- Nařízení vlády č. 104/2005 Sb., kterým se stanoví katalog činností v bezpečnostních sborech;
- Usnesení vlády ze dne 26. října 2015 č. 865 o Rámcových pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech;
- Vnitřní předpis č. 57/2017 Profesní příprava;
- Vnitřní předpis č. 4/2018 Služební příprava a zajišťování fyzické způsobilosti k výkonu služby v Celní správě České republiky.

### 5.2.1 Role Institutu vzdělávání

Institut vzdělávání zajišťuje především koncepční, metodickou, koordinační činnost a další odborné činnosti v oblasti vzdělávání a odborné přípravy celníků a občanských zaměstnanců. K těmto činnostem patří:

- **zajišťování všeobecné a odborné přípravy zaměstnanců** zahrnující vstupní vzdělávání úvodní a následné, základní profesní přípravu, odbornou a specializační přípravu, služební přípravu, manažerskou a jazykovou přípravu a dále ostatní vzdělávání, a to především vzdělávání lektorů;
- **zajišťování výběru a metodického řízení lektorů celní správy**, včetně komplexního hodnocení kvality výuky lektorů a hospitační kontrolní činnosti;

- **součinnost** s ostatními organizačními útvary celní správy;
- **analýza vzdělávacích potřeb** a návrh účinných opatření v oblasti kvalifikace a rekvalifikace;
- **zpracování vzdělávacích projektů** včetně učebních plánů a rozvrhů, obsahové specifikace výuky, volby forem a metod výuky;
- **zpracování návrhů koncepčních materiálů** a vnitřních aktů řízení, včetně jejich připomínkování;
- **sestavování celostátního plánu vzdělávacích akcí** a jeho následná koordinace ve školicích střediscích a účelových zařízeních celní správy;
- **vedení pedagogické dokumentace**, vydávání příslušných dokladů o absolvované vzdělávací akci a dosažené kvalifikaci;
- **správa** vzdělávací části personálního informačního systému;
- **navrhování** vybavení školicích středisek a účelových zařízení příslušnou didaktickou technikou, učebními pomůckami a dalšími materiály potřebnými pro zajištění efektivního průběhu výukového procesu;
- **zajišťování e-learningové formy vzdělávání na platformě LMS MOODLE** (především oblast vstupního a normativního vzdělávání)
- **realizace** „Programu celoživotního vzdělávání zaměstnanců celní správy v oblasti boje proti korupci.“;
- **plnění úkolů přidělených v rámci strategických iniciativ celní správy.**

Výše uvedené činnosti jsou pracovníky Institutu vzdělávání aplikovány v rámci zajištění vzdělávání zaměstnanců celní správy.

### **5.3 Vzdělávání zaměstnanců celní správy**

Vzdělávání zaměstnanců celní správy vychází z Rámcových pravidel vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech (dále jen „Pravidla vzdělávání“), která stanovují proces vzdělávání, jednotlivé druhy vzdělávání, zásady vedení spisové dokumentace vzdělávacích akcí a institucionální odpovědnost za vzdělávání. Pravidla vzdělávání stanovují pouze minimální požadavky na vzdělávání ve správních úřadech. Veškeré další požadavky

správních úřadů nad rámec těchto Pravidel vzdělávání ve správních úřadech jsou přípustné a stanoví se vnitřním předpisem správního úřadu nebo jiným právním ujednáním, přičemž vedoucí správního úřadu může stanovit vnitřním předpisem podrobnosti k obsahu, rozsahu a časové dotaci, způsobu realizace a formě ukončení všech druhů vzdělávání. Pravidla vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech v článku 13 definují druhy povinného vzdělávání:

- vstupní vzdělávání úvodní;
- vstupní vzdělávání následné;
- průběžné další vzdělávání;
- vzdělávání vedoucích zaměstnanců;
- jazykové vzdělávání.

V celní správě je povinné vstupní vzdělávání úvodní a následné, a to pro občanské zaměstnance a celníky zajišťováno e-learningovou formou na platformě LMS MOODLE. Obsahové zaměření je definováno Pravidly vzdělávání.

**Vstupní vzdělávání úvodní**, jehož cílem je nově nastoupivšímu zaměstnanci zprostředkovat informace a základní znalosti týkající se chodu správního úřadu, aby byl zaměstnanec po svém nástupu do pracovního poměru způsobilý vykonávat činnosti v příslušném správním úřadu, zahajuje zaměstnanec bezprostředně po vzniku pracovního poměru a je ukončeno nejpozději do tří měsíců od jeho vzniku.

**Vstupní vzdělávání následné** je určeno pro zaměstnance, kteří již absolvovali vstupní vzdělávání úvodní. Výjimku tvoří zaměstnanci vykonávající pouze pomocné či servisní a manuální práce (dělnické profese), kteří nemají povinnost toto vzdělávání absolvovat. Občanský zaměstnanec i celník mají povinnost splnit toto vzdělávání nejpozději do jednoho roku od nástupu do zaměstnaneckého vztahu, avšak nejdříve po splnění vstupního vzdělávání úvodního.

Průběžné další vzdělávání, vzdělávání vedoucích zaměstnanců a jazykové vzdělávání je v celní správě součástí vzdělávacího systému profesní přípravy.



### 5.3.1 Profesní příprava zaměstnanců celní správy

Profesní přípravou se rozumí průběžné další vzdělávání zajišťované celní správou, za účelem získávání, udržování a prohlubování kvalifikace a odbornosti zaměstnanců celní správy. **Systém profesní přípravy v celní správě je založen na principu celoživotního učení se a je určen všem kategoriím zaměstnanců.** Cílem profesní přípravy je vytváření kvalifikačních předpokladů pro výkon všech činností, které vyplývají z kompetencí celních orgánů.

Potřeba takové kvalifikační způsobilosti v kontextu neustále se měnících náročných a velmi různorodých kompetencí celní správy určuje i vzdělávací formy, které tvoří přípravné a kvalifikační vzdělávací programy. Prvořadá pozornost je věnována poskytování odpovídajícího odborného vzdělání, které je základem kariérního růstu každého zaměstnance celní správy.

Základním kritériem pro realizaci profesní přípravy jsou strategické cíle celní správy, definované pro oblast vzdělávání zaměstnanců. Systém profesní přípravy dále rozvíjí plán strategických iniciativ, které vyplývají ze strategických cílů celní správy.

### 5.3.2 Právní základy a principy profesní přípravy

Profesní příprava v celní správě je realizována na základě vnitřního předpisu č. 57/2017 Profesní příprava a vnitřního předpisu č. 4/2018 Služební příprava a zajišťování fyzické způsobilosti k výkonu služby v Celní správě České republiky, v platném znění, ve vztahu k celníkům a občanským zaměstnancům. Z tohoto důvodu je právní základ profesní přípravy postaven na dvou základních pilířích:

- **ve vztahu k občanským zaměstnancům** – fyzické osoby, které vykonávají v celní správě činnosti v pracovním poměru dle zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce a dle nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě;
- **ve vztahu k celníkům** – fyzické osoby, které vykonávají v celní správě službu dle zákona č. 361/2003 Sb., o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů a nařízení vlády č. 506/2004 Sb., kterým se stanoví způsob přípravy na služební zkoušku, obsah služební zkoušky, její průběh, hodnocení a ukončení.

Občanští zaměstnanci jsou povinni dle § 230 odst. 2 zákoníku práce, prohlubovat svou kvalifikaci k výkonu sjednané práce, tedy se zúčastňovat školení nebo jiných forem profesní přípravy, a to po celou dobu trvání pracovního poměru v celní správě. Účast na školení či jiné formě přípravy za účelem prohlubování kvalifikace se považuje dle § 230 odst. 3 zákoníku práce za výkon práce, za který občanskému zaměstnanci přísluší plat.

Celníci jsou povinni dle § 45, odst. 1 písm. d) služebního zákona, prohlubovat svou odbornost, a to po celou dobu trvání služebního poměru v celní správě. Účast celníka na školení nebo jiné formě prohlubování jeho odbornosti se realizuje v rámci studijního pobytu. Tento studijní pobyt, na který je celník vyslán rozkazem služebního funkcionáře, se považuje dle § 38 odst. 3 služebního zákona za výkon služby, za který celníkovi přísluší služební příjem.

#### **Profesní příprava se řídí těmito principy:**

- stejné podmínky pro další profesní vzdělávání zaměstnanců celní správy a jejich celkový rozvoj;
- soustavné zdokonalování a prohlubování odborné způsobilosti celníků, pro získávání nových znalostí, dovedností a návyků potřebných pro výkon služby a pro získávání a udržování fyzické kondice;
- soustavné zdokonalování odborné způsobilosti zaměstnanců a umožnění jejich přístupu k příslušným vzdělávacím aktivitám, a to včetně dalšího profesního vzdělávání v rámci odborné přípravy;
- respektování příslušných právních předpisů a usnesení vlády souvisejících se vzděláváním zaměstnanců ve správních úřadech.

#### **5.3.3 Struktura profesní přípravy**

Struktura profesní přípravy celní správy je tvořena na základě výše uvedených právních norem, vnitřních aktů řízení a principů profesní přípravy. Současně umožňuje občanským zaměstnancům odpovídající přístup k příslušným vzdělávacím aktivitám, včetně dalšího vzdělávání v rámci odborné přípravy v rozsahu stanoveném vnitřním předpisem, vždy se souhlasem příslušného nadřízeného vedoucího.

Profesní příprava se skládá z těchto částí:

- **základní profesní přípravy** – absolvování je povinné pro všechny celníky, nejpozději do jednoho roku od nástupu k celní správě;
- **odborné profesní přípravy** – absolvování je povinné pro celníky nejpozději do dvou let od nástupu k celní správě, avšak nejdříve po absolvování základní profesní přípravy;
- **specializační profesní přípravy** – nepovinné vzdělávání, pro všechny celníky po absolvování základní profesní přípravy a odborné profesní přípravy a dále pro občanské zaměstnance;
- **služební přípravy** – povinné vzdělávání, určené pouze pro celníky;
- **manažerské přípravy** – nepovinné vzdělávání, určené pro celníky i občanské zaměstnance;
- **jazykové přípravy** – určené pro celníky i občanské zaměstnance;
- **ostatního vzdělávání** – nepovinné.

**Základní profesní přípravu** tvoří nástupní služební příprava a základní celní kurz. Cílem základní profesní přípravy je získání základních poznatků, které jsou nezbytné pro výkon služebních povinností. Obsahová specifikace a délka trvání základní profesní přípravy je stanovena vzdělávacím projektem, který je zveřejněn na intranetových stránkách Institutu vzdělávání.

**Odborná profesní příprava** slouží k získání odborných znalostí pro výkon služby dle zařazení celníka na příslušném služebním místě. Oblasti odborné profesní přípravy plně pokrývají jednotlivé agendy a veškeré kompetence celní správy a jsou společně se vzdělávacími projekty jednotlivých agend zveřejněny na intranetových stránkách Institutu vzdělávání.

**Specializační profesní příprava**, která je zároveň stěžejním bodem celoživotního učení se v celní správě, slouží k získání, udržení nebo prohloubení odborných znalostí potřebných pro výkon služby. Každý celník je zařazován na základě doporučení svého služebního funkcionáře. Vzdělávací projekty jednotlivých kurzů jsou zveřejněny na intranetových stránkách institutu vzdělávání.

**System služební přípravy** je upravena vnitřním předpisem č. 4/2018, v platném znění. Tento předpis upravuje organizaci, strukturu služební přípravy a zjišťování fyzické způsobilosti k výkonu služby celníků. Cílem služební přípravy je získání, osvojení a soustavné zdokonalování nezbytných teoretických poznatků, praktických dovedností a návyků, které jsou potřebné k tomu, aby byl celník schopen efektivně a bezpečně realizovat oprávnění a povinnosti vyplývající z příslušných právních předpisů a vnitřních aktů řízení celní správy, a to v souladu s požadavky, které jsou kladeny na jednotlivá služební místa celníků.

**Manažerská příprava** je v celní správě rozdělena na základní manažerské vzdělávání a jiné manažerské vzdělávání. **Základní manažerské vzdělávání**, jehož cílem je osvojení základních manažerských dovedností a dalších znalostí moderních nástrojů řízení určených zaměstnanců celní správy se realizuje formou základního manažerského kurzu, který organizuje Institut vzdělávání. Obsahová specifikace a délka trvání této manažerské přípravy je definována ve vzdělávacím projektu, zveřejněném na intranetových stránkách Institutu vzdělávání. **Jiné manažerské vzdělávání** poskytuje zaměstnancům znalosti a dovednosti nad rámec základního manažerského vzdělávání v rámci kurzů a seminářů prohlubujícího manažerského vzdělávání organizovaných na základě identifikace vzdělávacích potřeb cílových skupin managementu celní správy. Semináře umožňují služebním funkcionářům sdílení a zdokonalování jejich manažerských znalostí a dovedností při zapojování do tvůrčích řešení nejdůležitějších úkolů celní správy. Vzdělávací akce v rámci jiného manažerského vzdělávání organizuje zpravidla Institut vzdělávání, popřípadě jiné organizační útvary GŘC nebo celní úřady.

**Jazyková příprava** je v celní správě realizována za účelem dosažení, popřípadě udržení či prohloubení úrovně jazykových znalostí zaměstnanců, a to na základě požadavků na služební místo. Základní formou jazykové přípravy je samostudium. Jazyková příprava je dále zajišťována skupinovou či individuální formou, která je zajišťována externími dodavateli, popřípadě formou e-learningového vzdělávání.

**Ostatní vzdělávání** je zaměřeno na osobnostní rozvoj zaměstnanců celní správy s důrazem na komunikační dovednosti. Jedná se o vzdělávací akce, které z hlediska tematického zaměření nelze zařadit do některé z výše uvedených částí profesní přípravy. Pro lektorskou

činnost v celní správě jsou v této oblasti důležité dvě vzdělávací akce, a to kurz Pedagogického minima pro začínající lektory a kurz Lektorských dovedností pro lektory, kteří potřebují své stávající lektorské dovednosti prohloubit a rozšířit.

V celní správě je zároveň kladen značný důraz na **vzdělávání v oblasti boje proti korupci**, které vychází z usnesení vlády ze dne 17. prosince 2018 č. 855 o Vládní koncepci boje s korupcí na léta 2018 až 2022. Zaměstnanci celní správy jsou povinni účastnit se tohoto vzdělávání, a to nejen v rámci vstupního vzdělávání úvodního. Toto vzdělávání je prevencí možného korupčního jednání a posilování etiky a protikorupčních postojů zaměstnanců celní správy, zvýšení jejich povědomí o korupci a uvědomění si důsledků korupčního jednání. Vzdělávání v oblasti boje proti korupci se člení na vzdělávání periodické, které je realizováno formou e-learningu, a to povinně jednou za dva roky. Dále vzdělávání zvláštní, které absolvují zaměstnanci, kteří vykonávají agendy, u nichž bylo identifikováno zvýšené riziko korupčního ohrožení. Vedle těchto vzdělávacích aktivit, které jsou zaměřeny výhradně na boj proti korupci je tato problematika dále zařazena jako dílčí výukový blok v manažerské přípravě, vybraných kurzech odborné a specializační profesní přípravy a také v části základní profesní přípravy, v základním celním kurzu, kde je této problematice věnována časová dotace čtyř výukových hodin.

#### **5.3.4 Koordinace profesní přípravy**

Organizační zajištění profesní přípravy je v kompetenci Institutu vzdělávání, který ve spolupráci s odbornými útvary, lektory a vedoucími vzdělávacích středisek celní správy realizuje vzdělávací akce profesní přípravy.

Určení zaměstnanci Institutu vzdělávání přebírají roli **organizačního garanta** pro jednotlivé vzdělávací akce, jež jsou jim v rámci profesní přípravy přiděleny a zodpovídají za přípravu, realizaci a závěrečné vyhodnocení příslušné vzdělávací akce. Zároveň každý odborný útvar GŘC jmenuje zaměstnance, který je **odborným garantem** a zodpovídá za aktuálnost a správnost obsahu vzdělávacích projektů, které jsou v gesci příslušného odborného útvaru. Organizační garant společně s odborným garantem plánují na základě vzdělávacích potřeb jednotlivých odborných útvarů GŘC a příslušných vzdělávacích projektů vzdělávací akce.

Každá vzdělávací akce má na základě identifikovaných potřeb vzdělávání vypracovaný vzdělávací projekt, v kterém je definována časová dotace každé vzdělávací akce.

Tato časová dotace je stěžejní informací při tvorbě **celostátního plánu vzdělávacích akcí** (dále jen „plán“). Tento plán je veden a průběžně aktualizován určeným metodikem vzdělávání Institutu vzdělávání. V plánu jsou uvedena všechna vzdělávací střediska celní správy, včetně jejich ubytovací kapacity a kapacity výukových prostor. Do plánu musí být prioritně zařazeny všechny povinné vzdělávací akce. Zařazení probíhá na základě požadavku odborného útvaru. Požadavek na zařazení vzdělávací akce do plánu, jež obsahuje také požadavek na výukové prostory, jejich vnitřní uspořádání a vybavení didaktickou technikou, se realizuje za použití elektronického formuláře. Průběžně aktualizovaný plán je zveřejněn na intranetových stránkách Institutu vzdělávání. V souladu s plánem a do tohoto plánu zanesenými požadavky na realizaci vzdělávací akce, popřípadě uplatněné požadavky organizačním garantem vzdělávací akce, zajišťuje **vedoucí příslušného školicího střediska** nebo jím určený zaměstnanec pro realizaci vzdělávacích akcí. Tito pracovníci zajišťují veškeré potřebné zázemí, materiální a technické vybavení, zejména pak materiální didaktické prostředky požadované organizačním a odborným garantem vzdělávací akce.

#### **5.4 Zajištění podmínek pro lektorskou práci**

Lektorská práce je v celní správě řízena a koordinována pracovníky Institutu vzdělávání ve spolupráci s určenými pracovníky odborných útvarů GŘC. Lektorská práce je upravena vnitřním aktem řízení, a to vnitřním pokynem č. 57/2017 Profesní příprava a dále vnitřním pokynem č. 4/2018 Služební příprava a zjišťování fyzické způsobilosti k výkonu služby v Celní správě České republiky.

Celní správa nemá stálý lektorský sbor. V rámci systemizace této organizační složky státu nejsou definována systemizovaná místa lektorů. Zaměstnanci celní správy, kteří vykonávají lektorskou práci, mají tuto činnost definovanou v popisu svého pracovního či služebního místa, jako činnost vedlejší. **Lektorskou práci vykonávají celníci a občanští zaměstnanci.** Celníci zároveň mohou vykonávat práci instruktora služební přípravy. **Instruktořem služební přípravy**, který zajišťuje realizaci služební přípravy, je celník ustanovený na služebním místě instruktora služební přípravy. Instruktoři služební přípravy jsou organizačně začleněni v oddělení 403 Institutu vzdělávání GŘC a jejich činnost je v rámci popisu služebního místa činností hlavní.

Celníci a občanští zaměstnanci, kteří vykonávají lektorskou práci musí mít **odpovídající odbornou kvalifikaci**. Vhodná je také pedagogická kvalifikace. Odbornou kvalifikaci posuzuje vždy příslušný odborný útvar GŘC. Na základě jeho souhlasného vyjádření a se souhlasem příslušného služebního funkcionáře v případě celníků, a nadřízeného vedoucího v případě občanských zaměstnanců, je pak příslušnému celníkovi či občanskému zaměstnanci v rámci jeho pracovního či služebního místa doplněna lektorská práce jako činnost vedlejší. Pedagogickou kvalifikací se rozumí prokázané středoškolské, vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání pedagogického či andragogického směru či absolvování pedagogicky zaměřené vzdělávací akce v rámci dalšího profesního vzdělávání. Pedagogickou kvalifikaci si může lektor také doplnit v součinnosti s Institutem vzdělávání, který zajišťuje certifikovaný kurz Pedagogického minima a kurz prohlubující, Lektorské dovednosti.

**Koordinaci lektorské práce zajišťují metodici vzdělávání**, kteří jsou zároveň organizačními garanty. Organizační garant v rámci zdárného průběhu jemu svěřených kurzů a ve vztahu k lektorské práci má tyto povinnosti:

- ve spolupráci s odborným garantem zajišťuje lektora pro plánovanou výuku či zkoušky;
- zajišťuje lektora náhradního, pokud v rozvrhu vypsany lektor či člen zkušební komise nemůže z naléhavých pracovních či osobních důvodů zabezpečit výuku či průběh zkoušek;
- ve spolupráci s odborným garantem či vedoucím Institutu vzdělávání upravuje v případě potřeby rozvrh výuky tak, aby nedocházelo k výpadkům lektora ve výuce;
- spolupracuje s příslušným vedoucím střediska při zajištění adekvátních podmínek pro lektorskou práci;
- ve spolupráci s odborným garantem zajišťuje sestavení rozvrhu výuky dle obsahu příslušného vzdělávacího projektu;
- po dohodě s příslušným služebním funkcionářem informuje lektory zabezpečující výuku, včetně náhradníků a navrhuje složení zkušební komise;

- odesílá pozvánku včetně podrobných organizačních informací k zajištění výuky všem lektorům a členům zkušební komise spolu se schváleným rozvrhem výuky a zkoušek.

Organizační garant ve spolupráci s odborným garantem zajišťuje **uvolňování lektorů do výuky** tak, by co nejvíce minimalizovali jejich absenci na pracovišti. Lektoři realizují výuku v rámci své služby či pracovní činnosti. Nadřízení lektorů jsou povinni vytvářet těmto zaměstnancům odpovídající podmínky pro výkon jejich lektorské práce, zejména jim umožní uspořádat jejich pracovní nebo služební povinnosti tak, aby se mohli na lektorskou práci řádně připravit a zajistit následně výuku v souladu se schválenými vzdělávacími projekty a rozvrhy výuky. Zároveň poskytují maximální součinnost v případě operativního zajištění náhradního lektora, kterého je třeba zařadit do výuky v krátké době před jejím konáním.

Organizační garant dále spolupracuje s vedoucími jednotlivých školicích středisek při zajišťování požadavků lektorů na ubytování, stravu, požadavků na zajištění materiálně didaktických prostředků, tedy výukových prostor a jejich vybavení pro výuku, a to prostřednictvím objednávky vzdělávací akce. V souladu s požadavky definovanými v této objednávce, popřípadě požadované organizačním garantem v průběhu vzdělávací akce, zajišťuje vedoucí školicího střediska či jím pověřený zaměstnanec pro realizaci vzdělávacích akcí veškeré potřebné zázemí a to:

- vhodné prostory pro lektory k přípravě na výuku, uložení věcí, relaxaci a odpočinek v průběhu vzdělávací akce;
- samostatné ubytování lektorů;
- samostatné ubytování hospitujících zaměstnanců, organizačních a odborných garantů;
- zajištění tisku studijních materiálů a dalších materiálů lektora pro výuku;
- uložení studijních materiálů, veškerých didaktických pomůcek potřebných pro výuku lektora;
- zajištění přístupu na intranet celní správy a internet;



- v případě vzdělávací akce trvající déle, než jeden kalendářní týden zajišťuje vhodné prostory (kanceláře) a to včetně příslušného technického vybavení, pro plnění úkolů organizačního garanta.

Vzhledem k počtu vzdělávacích středisek a jejich významu v oblasti vybavení pro lektorskou práci, je této problematice věnována následující podkapitola.

#### 5.4.1 Vybavení školicích středisek materiálně didaktickými prostředky

Celní správa vlastní a provozuje celkem 6 zařízení v postavení oddělení či účelových zařízení, která zajišťují podmínky a servis pro realizaci vzdělávacích akcí. Tato zařízení organizačně spadají a jejich činnost je řízena a koordinována odborem 13 GŘC Hospodářské správy. V čele každého tohoto zařízení stojí vedoucí, který zodpovídá za jeho provoz a ve spolupráci s pracovníky Institutu vzdělávání také zodpovídá za zajištění podmínek pro lektorskou práci. Výčet těchto zařízení, která jsou v praxi nazývána školicími středisky celní správy (dále jen „ŠS CS“) či účelová zařízení (dále jen „ÚZ“):

- **ŠS CS Jíloviště** – hlavní školicí středisko celní správy, Praha – Západ, kapacita 200 míst, plně využíváno pro vzdělávací akce;
- **ÚZ Nové Butovice** – Praha 5, pro vzdělávací akce určena kapacita 50 míst z celkového počtu 200 míst;
- **ŠS CS Miletín** – Královéhradecký kraj – pro vzdělávací akce určena kapacita 30 míst z celkového počtu 76 míst;
- **ŠS CS Skočice** – Jihočeský kraj – pro vzdělávací akce určena kapacita 20 míst z celkového počtu 60 míst;
- **ŠS CS Dolní Lomná** – Moravskoslezský kraj – pro vzdělávací akce rezervována kapacita 18 míst z celkového počtu 47 míst;
- **ÚZ Středisko služební přípravy Bochoř u Přerova** – Olomoucký kraj – kapacita 60 míst, plně využíváno pro výcvik příslušníků celní správy.

Střediska jsou převážně umístěna v rekreačních oblastech, tedy poskytují zázemí pro venkovní outdoorové aktivity. **Plánované vzdělávací akce jsou realizovány především v hlavním školicím středisku celní správy, ŠS CS Jíloviště a v ÚZ Středisku služební přípravy Bochoř, kde je realizován výcvik příslušníků celní správy. Z tohoto**

důvodu je u těchto středisek kladen důraz na popis a charakteristiku materiálně didaktických prostředků pro zajištění lektorské práce. Ostatní výše jmenovaná střediska slouží prioritně pro zajištění ozdravných pobytů příslušníků celní správy či zajištění jejich ubytování v rámci výpomoci či stáže v hlavním městě Praze. Realizovány jsou zde především krátkodobé vzdělávací akce. Tato střediska jsou vybavena počítačovou učebnou a dvěma standardními učebnami s variabilním nábytkem, dataprojektorem, notebookem, promítacím plátnem a flipchartem. Ve ŠS CS Miletín je také k dispozici sál s celkovou kapacitou 50 míst. Tento sál je převážně využíván pro pořádání celostátních porad odborných útvarů GŘC či porad pracovních skupin jednotlivých odborných útvarů GŘC. Vyjma ÚZ Nové Butovice a ÚZ Střediska služební přípravy Bochoř mají tato střediska vlastní stravovací zařízení.

#### 5.4.2 Školící středisko Jíloviště

ŠS CS Jíloviště, které prošlo v roce 2018 celkovou rekonstrukcí, je **hlavním školícím střediskem** celní správy. V loňském roce 2019 bylo v tomto středisku realizováno celkem 111 vzdělávacích akcí z celkového počtu 116 realizovaných vzdělávacích akcí. Školící středisko je zároveň **sídlem Institutu vzdělávání**. Pracovníci Institutu vzdělávání tak mohou efektivně vykonávat činnosti metodika vzdělávání a zároveň organizačního garanta jednotlivých vzdělávacích akcí a být kdykoliv k dispozici posluchačům, tak lektorům. Toto organizační uspořádání zároveň dává prostor pro otevřenou spolupráci s lektory, zajištění všech jejich požadavků pro lektorskou činnost, případně operativní změnu v rámci těchto požadavků, ale také umožňuje efektivně vykonávat náslechy či hospitační činnost ve výuce jednotlivých lektorů.

Školící středisko disponuje lůžkovou kapacitou 200 míst, obsazováno je dle celostátního plánu vzdělávacích akcí, přičemž prioritu má druhá část základní profesní přípravy, základní celní kurz. Stravování je zajištěno vlastní, v nově zrekonstruované kuchyni a jídelně. Parkování je možné v areálu střediska. Školící středisko je zároveň nezávislé na dodávce elektrické energie, a to díky zabudovanému agregátu. **Venkovní prostory** poskytují dostatek místa pro vzdělávací aktivity, jejichž metody výuky nelze bez tohoto zázemí realizovat. Jedná se především o outdoorové aktivity a zajištění prostoru pro modelové situace odborné problematiky Dohledu. **Vnitřní prostory** jsou uspořádány do čtyř bloků, k dispozici je také recepce. Tyto bloky se dělí na část ubytovací, část školící, kde jsou umístěny učebny

a salonek, část stravovací, vedle které je umístěn sál a společenská místnost, dále část hospodářskou, kde jsou kanceláře Institutu vzdělávání, kanceláře pracovníků odboru 13 Hospodářské správy GŘC, kteří zajišťují chod střediska a servis pro zajištění výuky pracovníky Institutu vzdělávání. V přízemí střediska je dále umístěna tělocvična, posilovna, sauna a **učebna Celně technické laboratoře GŘC**, včetně sociálního zázemí. Učebna Celně technické laboratoře je vybavena speciálními stroji a zařízeními pro zajištění velmi specifické výuky např. nácvičku odběru vzorků orgány celní správy. Zajištěno je kvalitní odvětrávání této učebny a také potřebné velmi kvalitní osvětlení.

Pro realizaci výuky je určena **školicí část střediska**, která se nachází v nadzemním podlaží a prvním patře budovy. Součástí těchto prostor je kancelář pro lektory (sborovna), toalety a vzdušná relaxační část se stoly a křesly s výhledem do lesa, který středisko obklopuje. **Výukové prostory** disponují třemi standardními učebnami, každá s kapacitou 30 míst, dále je zde 1 počítačová učebna s kapacitou 25 míst, 1 učebna pro interaktivní výuku s kapacitou 20 míst, která se dá rozšířit do počtu 30 míst, salonek s kapacitou 17 míst a sál s maximální kapacitou 100 míst. Všechny učebny jsou prostorné, světlé, vzdušné, pamatováno je na případné zatemnění pomocí žaluzií či zatahovacích rolet. Ve všech **učebnách** jsou stolky pro každého posluchače, které zároveň umožňují lektorům variabilní uspořádání učebny dle zvolených metod a charakteru výuky. Nejčastěji využívaným modelem je model Kongres, který „je vhodný pro klasické přednášky s nízkou interaktivitou a s využitím pouze omezeného repertoáru metod.“ (Langer, 2016, s. 56) V **učebně určené pro interaktivní výuku (kurzy *soft skills*)** je využíváno modelů uspořádání učebny Seminář (podkova U), kdy na sebe všichni posluchači navzájem vidí, stejně tak na interaktivní tabuli a flipchart a dále modelu Úly (hnízda). Jedná se o moderní způsob uspořádání stolků, vhodný pro práci ve skupinách, kdy lektor využívá např. případové metody výuky či metody manažerských her.

Specifické uspořádání nábytku má **počítačová učebna**, v které jsou umístěny stoly, každý vždy se dvěma počítači, přičemž z technických důvodů nejsou tyto stoly variabilní. Tato učebna disponuje celkem 25 pevnými počítači, z toho jeden je počítač lektora. Tato učebna je dále technicky přizpůsobena pro průběžné odvětrávání výparů z počítačů.

**Salonek** není určen pro standartní výuku, ale pro konání konzultací, diskusí, porad, jednání například lektorských skupin či zajištění opravných zkoušek posluchačů. Z tohoto důvodu je v této místnosti masivní oválný stůl s místy na sezení pro 17 osob. Toto uspořádání zajišťuje, aby na sebe všichni zúčastnění dobře viděli, byli ve vzájemné interakci, která zajišťuje efektivní komunikaci.

Velmi důležité je zmínit také **sál**. Tento specifický prostor, který má pódium, je vybaven variabilními stoly, židlemi a klimatizací. Slouží nejen pro zajištění závěrečných zkoušek posluchačů základní profesní přípravy či služebních zkoušek příslušníků celní správy, konferencí, porad vedení GŘC, ale především pro případ, kdy je třeba v krátkém čase operativně proškolit velké množství posluchačů. Jedná se například o výuku příslušníků mobilního dohledu v oblasti manipulace s nebezpečnými látkami. Při této výuce lektoři využívají metody přednášky a instruktáže.

Součástí vybavení výukových prostor a sálu je **didaktická technika** a učební pomůcky. Všechny učebny, a to včetně učeben speciálních, počítačové a učebny pro výuku měkkých dovedností, mají zabudované **interaktivní tabule**, jejichž součástí tvoří zpětné projektory a mikropočítače, které jsou připojeny na intranet celní správy a internet. Toto připojení umožňuje propojení všech interaktivních tabulí v jedinečný systém této didaktické techniky. Interaktivní tabule jsou vybaveny jedním z nejrozšířenějších interaktivních výukových vzdělávacích a na značce tabule nezávislých **software RMeasiteach**, díky kterému se dají ovládat perem, tužkou, prstem, ukazovátkem i pomocí digitálního prezentéru. Jedná se o podporu více dotyků, tzv. multitouch. Tento software je velkým přínosem pro lektorskou práci, neboť umožňuje připravit velmi jednoduše interaktivní materiál pro celou třídu. Součástí software je kompletní výuková aplikace pro celou třídu **Easitech**, která lektorům přináší nové možnosti vytváření a vedení zajímavých a poutavých výukových hodin. Lektoři mohou díky této kompletní výukové aplikaci zaujmout posluchače novým interaktivně zpracovaným tématem využitím videí a animací, textů i zvuků, které pomáhají nejen ilustrovat aktuální problém či příklad, ale vdechují věcem život i smysl. Toto napomůže oživit standartní přednášku a zároveň průběžně upoutat pozornost posluchačů a také zvýšit míru zapamatovaných a do praxe aplikovatelných poznatků. Aplikace dále umožňuje testování znalostí posluchačů pomocí cvičení na doplňování řazení a spojování

na obrazovce. Lektori při práci s aplikací mohou využívat banku nástrojů, což jsou již přeprogramované miniaplikace, banku multimédií, funkci převodu textu na řeč, záznamu zvuku a videa či rozsáhlého úložiště. V každé třídě je dále k dispozici digitální prezentér, flipchart a barevné fixy.

Moderní **technické vybavení sálu** zajišťuje efektivní podporu lektorské práce. Tento prostor je kompletně bezdrátově ozvučen. K dispozici je zvuková režie a tlumočnické kabinky. Lektori mohou pro své vystoupení využít klopový mikrofon, ruční mikrofon a všesměrový subminiaturní kondenzátorový hlavový mikrofon. Pro své prezentace mají k dispozici velkoplošnou obrazovku 205 cm x 364 cm. Tato velkoplošná obrazovka se skládá z celkem devíti menších obrazovek o velikosti 121 cm x 68 cm. Připojení k externímu zařízení zajišťuje **bezdrátová technologie BenQ InstaShow – WDC10**, která pracuje s libovolným operačním systémem a napříč všemi platformami Mac, počítačů a notebooků. Jedná se o jedinečné bezsoftwarové řešení, které umožňuje použít prezentace z více přístrojů, pomocí nejjednodušší „zapoj a hraj“ operace, která nepotřebuje žádnou instalaci a kompatibilitu se softwarem či přístrojem. K dispozici je dále digitální prezentér, flipchart a připojení k internetu pomocí Wi-Fi technologie.

#### **5.4.3 Účelové zařízení Středisko služební přípravy Bochoř u Přerova**

K 1. 1. 2017 převzala celní správa od státního podniku Letecké opravny motorů Praha, a. s. nemovitosti a věci movité uvedené ve Smlouvě o bezúplatném převodu majetku státu z práva hospodařit do příslušnosti hospodařit, které tvoří účelové zařízení Středisko služební přípravy Bochoř u Přerova (dále jen „ÚZ SSP Bochoř“). Toto účelové zařízení prošlo po výše uvedeném převzetí částečnou rekonstrukcí, další rekonstrukční práce jsou prováděny a dále plánovány.

**ÚZ SSP Bochoř, kterým v loňském roce 2019 prošlo celkem 1956 příslušníků celní správy**, komplexně zabezpečuje dle vnitřního pokynu č. 4/2018 Služební příprava a zjišťování fyzické způsobilosti k výkonu služby v Celní správě České republiky, služební přípravu příslušníků celní správy. Pro zabezpečení služební přípravy příslušníků celní správy disponuje odpovídajícími venkovními a vnitřními výcvikovými a výukovými prostory tak, aby byl výcvik ve služební přípravě zajištěn dle požadavků jednotlivých odborných útvarů a jeho četnosti, pro soustavné zdokonalování nezbytných teoretických

poznatků, praktických dovedností a návyků potřebných k tomu, aby byl celník schopen efektivně a bezpečně realizovat oprávnění a povinnosti vyplývající z § 18 až § 48 zákona č. 17/2012 Sb., o Celní správě České republiky, v platném znění.

ÚZ SSP Bochoř je místem výkonu práce instruktorů celní správy, kteří organizačně spadají pod Institut vzdělávání. V čele stojí vedoucí referátu ÚZ SSP Bochoř. Jedná se o služební místo celníka. Vedoucí tohoto referátu v rozsahu metodiky koordinuje a zodpovídá za realizaci výcviku příslušníků celní správy v souladu s celostátním plánem služební přípravy daného roku, vydaný rozkazem generálního ředitele GŘC. V ÚZ SSP Bochoř jsou v souladu s tímto celostátním plánem služební přípravy prioritně zajišťovány vzdělávací akce základní profesní přípravy, bloku nástupní služební přípravy a odborné profesní přípravy, agendy služební přípravy Dohledu. Tyto kurzy probíhají kontinuálně po celý rok, kromě období prázdnin (červenec a srpen). Mimo tyto kurzy je ÚZ SSP Bochoř využíváno pro celou řadu různých kurzů zařazených do specializační profesní přípravy. V prostorách střediska je také realizován výcvik řidičů, jehož obsahem je zejména bezpečné ovládání vozidla a statické a dynamické zastavování vozidel v různých znalostních úrovních, od základních až po náročné úrovně. Realizovány jsou dále střelecký výcviky, kurzy zaměřené na problematiku eskort a kolon, kurzy první pomoci, metodické výcviky instruktorů služební přípravy, výcvik skupin podpory pátrání a dále výcvik příslušníků CÚ pro Olomoucký kraj, Zlínský kraj, Brněnský kraj a Kraj Vysočina.

ÚZ SSP Bochoř disponuje lůžkovou kapacitou 60 míst. Stravování je zajišťováno dovozem jídel od externího dodavatele. **Vnitřní prostory** jsou rozděleny do 4 bloků, a to na část ubytovací, část výukovou s třemi standartními učebnami, výcviková část má 4 tělocvičny a 1 posilovnu. Součástí vnitřních prostor jsou dále dvě kuchyňky a dvě jídelny, skladovací prostory, společenská místnost, kanceláře pro instruktory a personál odboru 13 Hospodářské správy GŘC, který zajišťuje technické a provozní zázemí a servis instruktorům služební přípravy. Ve **venkovních prostorech**, kde je také zajištěna možnost parkování, jsou vyhrazené plochy pro zvyšování fyzické kondice, dále **střelnice A**, střelnice B, které jsou propojeny příjezdovou komunikací a jsou denně plně využívány pro výcvik příslušníků celní správy. Střelnice A je pistolovou střelnicí určenou pro střelbu na 25 metrů. Střelnice B je pistolovou střelnicí určenou pro střelbu až na vzdálenost 75 metrů.

Pro **výcvik řidičů** je určena zpevněná venkovní plocha části bývalého letiště. Tento výcvik probíhá ve **speciálně upraveném smykovém voze Škoda Octavia**. Vzhledem ke skutečnosti, že **se jedná o specifickou výukovou pomůcku**, bude toto zařízení blíže charakterizováno v závěru této podkapitoly.

K výuce, ubytování a vnitřnímu výcviku příslušníku celní správy slouží dvoupatrová budova č. 14. Výukové prostory se nacházejí v prvním patře budovy. Disponují třemi standardními učebnami. Dvě učebny mají kapacitu 30 míst, jedna učebna disponuje kapacitou 20 míst. Lavice jsou uspořádány v modelu Kongres, který je určen pro klasické přednášky. Učebny jsou světlé, ale ne prostorné, vybaveny lavicemi, každá pro dva posluchače. Instruktorům je k dispozici notebook, který je připojen k TV obrazovce umístěné na přední stěně učebny, dále flipchart, barevné fixy. Na stěnách učebny jsou umístěny statické výukové pomůcky, instruktážní obrazy zaměřené na popis jednotlivých částí různých typů střelných zbraní. Učebny nemají připojení k internetu. V blízkosti učeben je umístěno sociální zařízení.

Pro **výcvik** příslušníků celní správy jsou určeny v přízemí umístěné 4 **tělocvičny** a 1 posilovna. Dvě multifunkční tělocvičny, jež jsou nazývány **měkké**, jsou obloženy měkkým materiálem a zároveň vybaveny po celé ploše podlahy tatami. Tatami jsou speciální profesionální žíněnky ve tvaru puzzle, vyrobené ze specificky odolného materiálu. Nehrozí podklouznutí nohy, a to ani při akrobatických cvičích a úderech, při pádu je eliminován tvrdý náraz. Tyto speciální žíněnky umožňují bezpečný a efektivní služební výcvik profesní sebeobrany. Součástí těchto dvou tělocvičen je závěsný pojezdový systém s boxovacími pytlí. Tento závěsný multifunkční pojezdový systém je pevně uchycen ke stropu a umožňuje snadnou manipulaci s boxovacími pytlí a jejich rozmístění po celé ploše tělocvičny. Po ukončení výcviku pak usnadňuje úklid pytlů, což zvyšuje multifunkčnost výcvikového prostoru. Dále je v těchto dvou tělocvičnách umístěn na míru vyrobený tréninkový žebřík. Tato didaktická pomůcka, která je natrvalo ukotvena ke stropu každé tělocvičny, slouží k posilování s vlastní vahou cvičence, rozvoji obratnosti a současně jako fixní bod pro uchycení posilovacích závěsných systémů. Umožňuje zároveň cvičení většího počtu cvičenců na malém prostoru.

Další **dvě tělocvičny** jsou nazývány **tvrdé**. Tyto výcvikové prostory jsou primárně určeny pro výcvik sebeobrany, střelecké přípravy a fyzické přípravy. Na stěnách těchto tělocvičen

jsou umístěna zrcadla. Zrcadla umožňují posluchačům provádět vizuální sebekontrolu. Díky této vizuální sebekontrolě dochází k efektivnímu pochopení a osvojení si správné techniky provedení každého instruktory předvedeného a dále vyžadovaného cviku. Tělocvičny jsou zároveň vybaveny kvalitním odvětráváním a osvětlením, v blízkosti je umístěno sociální zařízení včetně sprch.

Pro zdokonalování odborné způsobilosti všech příslušníků celní správy, kteří vlastní řidičský průkaz, slouží nejen standartní motorová vozidla, ale také **smykové vozidlo Škoda Octavia**, tzv. vozidlo **Skid Car**. Tato **didaktická technická pomůcka** slouží především pro zvládnutí smykových disciplín. Cílem výcviku je naučit příslušníky, aby se vyhnuli chybám, které při řízení auta ke smyku vedou. V současné době existují tři úrovně výcviku. Úkolem instruktora je pomocí této didaktické pomůcky naučit posluchače rozpoznat tři příčiny, které přispívají ke ztrátě ovládnutí vozu a naučit posluchače tyto situace nejen řešit, ale především rozpoznat. Výcvik pomocí Skid Car je povinný a posluchači základní profesní přípravy mají tento výcvik klasifikovaný. Tato specifická didaktická pomůcka je v celní správě v provozu již šestým rokem, přičemž od jejího vzniku **prošlo jednotlivými úrovněmi výcviku přes čtyři tisíce příslušníků**.

Vzhledem k jedinečnosti této didaktické technické pomůcky je důležitá její charakteristika. Jak již bylo uvedeno, Skid Car je klasický vůz Škoda Octavia, k jehož podvozku je ovšem namontován rám s hydraulickým zařízením a pomocnými kolečky. Tuto didaktickou pomůcku lze přirovnat k nákupnímu vozíku, jen místo drátěného horního koše „sedí“ na podvozku auto. Instruktoři pracují s touto didaktickou pomůckou pomocí ovladače v podobě malé krabičky. Celý systém pak funguje následovně. Pokud instruktor sedící v autě na místě spolujezdce, a to s posluchačem, který vůz řídí, přizvedne pomocí ovladače přední nápravu a sníží tak adhezi předních kol, auto dostává nedotáčivý smyk (začne klouzat směrem vpřed) a v zatáčce následně jede rovně. Pokud instruktor přizvedne zadní nápravu, auto dostává smyk přetáčivý, tedy v zatáčce se auto dostane klasický smyk zadní nápravy. Instruktor pomocí ovladače může dále volit různé úrovně přizvednutí podvozku, tím dosáhne simulace jízdy za mokra, na sněhu, ale i na ledu. Díky této didaktické pomůcce je dosaženo velké efektivity výcviku, a to především z důvodu, nízké rychlosti, při které se Skid Car dostává do smyku. Tato rychlost činí 30 km/hod. Pokud posluchač ztratí kontrolu



nad vozidlem při této nízké rychlosti, má zároveň dostatek času na řešení problému, což je stěžejní pro získávání správných řídičských návyků. Tím se odbourává bariéra nejistoty či strachu u příslušníků s menší řídičskou praxí. Nácvik těchto krizových situací se pak postupně stává zajímavý a mnohdy zábavný. Velkou výhodou této didaktické pomůcky je také ekonomické hledisko. Vysokou pořizovací hodnotu eliminuje skutečnost, kdy pro výcvik není třeba pořizovat polygon, který by svou finanční nákladností výrazně převýšil pořizovací hodnotu tohoto smykového vozidla.

## 5.5 Lektorská práce v základní profesní přípravě

Lektorská práce v celní správě je velmi rozsáhlá a náročná činnost, která je vykonávána převážně specialisty z řad příslušníků a zaměstnanců celní správy. V loňském roce bylo Institutem vzdělávání v rámci systému profesní přípravy realizováno celkem 116 běhů jednotlivých vzdělávacích akcí. V těchto bězích působilo celkem 170 interních lektorů a 42 instruktorů služební přípravy, přičemž celkový počet odučených výukových hodin činil 7 785 hod.

Pro prezentaci lektorské práce byl vybrán hlavní pilíř celého vzdělávacího systému profesní přípravy, a to základní profesní příprava, která byla v loňském roce realizována v celkovém počtu 9 běhů. Do těchto běhů bylo zařazeno celkem 244 celníků po nástupu do služebního poměru v celní správě, z nichž 230 úspěšně složilo do konce roku 2019 základní celní zkoušku. Jak z výše prezentovaných údajů vyplývá, základní profesní příprava svou organizační náročností, časovou dotací, lektorským zajištěním, četností běhů i počtem absolventů poskytuje dostatečný prostor pro charakteristiku práce lektorů v celní správě.

Tato vzdělávací akce je realizována prezenční formou studia, na základě vzdělávacího projektu základní profesní přípravy, evidenční číslo 102005/8450/2019. Cílem vzdělávací akce je získání základních poznatků nezbytných pro výkon služebních povinností v celní správě. Cílovou skupinu tvoří celníci po nástupu do služebního poměru v celní správě. Vzdělávací akce má celkovou časovou dotaci 297 výukových hodin, a to včetně časové dotace pro přípravu na závěrečné zkoušky, tedy prověřování znalostí a dovedností posluchačů. Dělí se na **výcvikový blok nástupní služební přípravy**, která je realizována

v ÚZ SSP Bochoř v celkové časové dotaci 113 výukových hodin a teoretický blok **základního celního kurzu**, který je realizován v ŠS CS Jíloviště s celkovou časovou dotací 184 výukových hodin.

Výcvikový blok nástupní služební přípravy je dle vzdělávacího projektu obsahově zaměřen na problematiku výcviku pořadové přípravy, výcvik řidičů úrovně I. a II., základy statického a dynamického zastavování vozidel, profesní sebeobranu a střeleckou přípravu. Tento blok je zakončen klasifikovaným prověřením požadovaných znalostí, a především výcvikem získaných dovedností. Teoretický blok základního celního kurzu je dle obsahu vzdělávacího projektu rozdělen na výukovou problematiku celní služby, právního minima, celní problematiky, dohledu a pátrání. Základní celní kurz je zakončen prověřením teoretických znalostí posluchačů formou ústního přezkoušení. Toto přezkoušení zajišťuje odbornými guaranty GŘC jmenovaná zkušební komise.

Organizační zajištění vzdělávací akce a koordinace lektorské práce je v gesci pověřeného metodika vzdělávání, který je zároveň organizačním garantem této vzdělávací akce. Organizační garant spolupracuje s odbornými guaranty jednotlivých výukových bloků při obsazování lektorů do výuky. Každý běh zajišťuje 10 instruktorů služební přípravy a 20 interních lektorů, příslušníků celní správy. Lektori jsou rozděleni do lektorských podskupin dle zaměření jednotlivých vzdělávacích částí kurzu. Organizační garant vždy s ročním předstihem naplánuje, dle plánu nově přijímaných příslušníků, počet běhů tak, aby tito příslušníci byli proškoleni dle vnitřního předpisu č. 57/2017 Profesní příprava, v platném znění, nejpozději do jednoho roku od přijetí k celní správě. Zároveň pro jednotlivé běhy připraví rozvrhy výuky pro základní celní kurz. Pro nástupní služební přípravu zajišťuje rozvrhy výuky vedoucí referátu ÚZ SSP Bochoř a následně je zasílá pro informaci organizačnímu garantovi celé vzdělávací akce. Výukové rozvrhy pro jednotlivé běhy korespondují s časovou dotací stanovenou vzdělávacím projektem. Tyto rozvrhy následně organizační garant zašle s požadavkem na lektorské obsazení jednotlivým odborným grantům GŘC.

Poté, co organizační garant obdrží zpět lektorské zajištění výuky jednotlivých běhů, nejpozději čtrnáct dnů před zahájením daného běhu zašle lektorům organizační informace k výuce, a to včetně přiloženého celého rozvrhu běhu a seznamu posluchačů běhu. Zároveň

sdělí, v jakém vzdělávacím středisku bude výuka probíhat a v jaké učebně. Dále požádá lektory o sdělení požadavků na ubytování a stravu, případně specifické požadavky na uspořádání učebny či zajištění požadované didaktické techniky.

Výuka probíhá v pracovních dnech, vždy pondělí až pátek a je považována za dobu výkonu služby lektorů i posluchačů. Každý výukový den má časovou dotaci osmi výukových hodin. Je rozdělen na dopolední výukový blok, který začíná v 8.00 hod. a včetně přestávek je zakončen v 11.40 hod. Odpolední blok je realizován v čase od 12.40 hod do 17.00 hod, přičemž od 16.20 hod. do 17.00 hod mají posluchači samostudium. V pátek probíhá pouze dopolední blok. Dle tohoto časového plánu si jednotliví lektoři koordinují přípravu na výuku.

### **5.5.1 Specifika cílové skupiny základní profesní přípravy**

Cílovou skupinu základní profesní přípravy tvoří nově přijatí příslušníci, tedy celníci po nástupu do služebního poměru. Do služebního poměru v celní správě může být přijat dospělý uchazeč, který získal úplné středoškolské vzdělání a složil maturitní zkoušku, splnil požadované fyzické, zdravotní a psychologické testy. U této cílové skupiny, která po rozdělení do jednotlivých běhů tvoří jednotlivé studijní skupiny, lze zaznamenat určité rozdíly. Při bližším pohledu je možné identifikovat specifika, která významně ovlivňují práci lektora, jeho přípravu na výuku a následně realizaci výuky. Jedná se o:

- **široké věkové uskupení studijní skupiny;**
- **různé získané dovednosti a znalosti;**
- **životní zkušenosti;**
- **pracovní zkušenosti.**

První ze specifíků, které si zaslouží pozornost, neboť má nejvýraznější vliv na realizaci výuky lektorem, je **široké věkové rozpětí studijní skupiny**. Každá studijní skupina má 25–28 posluchačů. **Na základě analýzy dat převzatých z personálního informačního systému ODYSEA byl identifikován věkový průměr cílové skupiny, který tvoří 25 let, přičemž v této skupině lze také identifikovat posluchače ve věku 35 let, 40 let, výjimečně 50 let.**

Posluchači v průměrném věku okolo **25 let** jsou na začátku své pracovní i životní kariéry, sbírají zkušenosti, velmi rychle se učí novým věcem, žijí ve světě informačních a komunikačních technologií, charakterizuje je obratnost, rychlost a výdrž, ale také ochota

změny zaměstnání (Říčan, 2004). Mnohdy je pro ně problém přijmout a respektovat autoritu. Ovšem konečným výsledkem dobře naplněných dvacátých let je niterná sebejistota (Říčan, 2004). Věková skupina posluchačů okolo **35 let** je charakteristická plnou zralostí tělesnou i psychickou, ale i dokončenou profesionalizací a mnohdy již důrazem na rodinný život. „Třicátíková výkonnost a tvořivost se opírá nejen o talent, ale i o rutinu v dobrém slova smyslu.“ (Říčan, 2004, s. 272) Z hlediska výuky již kriticky posuzují její obsah, v němž hledají praktické uplatnění získaných poznatků. Zároveň zájem o učení je mnohdy provázán s důrazem na kariérní postup. Charakteristickým rysem této věkové skupiny je doplňování vysokoškolského vzdělání při zaměstnání. Výjimkou nebývají ani **čtyřicetiletí a víceletí posluchači**. Přicházejí na vrcholu svých životních sil, mnohdy změnou zaměstnání řeší krizi středního věku či monotónnost dosavadního zaměstnání, hledají nové výzvy a impulsy do života, který je charakteristický svou plnou zralostí, poklidným rodinným životem. Učí se pomaleji, potřebují větší hloubku učiva pro správné pochopení jednotlivých aspektů probíraného učiva, nicméně tato náročnost naučit se velké množství informací v krátkém čase je pro ně významným motivačním faktorem. Při ověřování výsledků jejich znalostí a dovedností velmi často využívají své dosavadní bohaté životní zkušenosti a dovednosti.

K významným **životním zkušenostem** ve věkové skupině **25 let** patří převážně první pracovní začlenění, které sebou nese změnu životního rytmu a „relativního úbytku volného času.“ (Farková, 2006, s. 186) Posluchači v této věkové skupině, disponují znalostmi a dovednostmi získanými převážně středoškolským či vysokoškolským studiem. Ovšem tato skutečnost ne vždy predikuje jejich schopnost umět se učit, vytvořit si časový plán studia. Novou životní zkušeností je pro ně i požadavek zvládnutí velkého množství náročného a úzce specializovaného učiva ve velmi krátkém čase. Silnou stránkou této věkové skupiny je výcvik v rámci základní profesní přípravy. V tomto výcviku vynikají.

Charakteristickým rysem posluchačů ve **věkové skupině 35 let** jsou nejen životní zkušenosti, ale i znalosti a dovednosti získané v předchozích zaměstnáních. K celní správě v této věkové skupině velmi často nastupují příslušníci, kteří byli dříve ve služebním poměru u jiných bezpečnostních sborů a zároveň získali znalosti a dovednosti v rámci vzdělávacích systémů těchto bezpečnostních složek a jsou již profesně specializovaní. Součástí

této věkové skupiny jsou také **matky, které po mateřské dovolené nastoupili k celní správě**. Jedná se pro ně o velkou životní změnu, která je zároveň významným motivačním faktorem při výkonu služby, ale i při studiu. Motivační je pro ně znovu získaný sociální kontakt, znovuvyužití a osvěžení dosavadních znalostí a dovedností. Vyznačují se efektivním time managementem, umí si tedy zorganizovat studium i rodinné zázemí. V rámci výuky jsou velmi komunikativní se zájmem o věc, velmi rády získávají nové odborné poznatky. Při výcviku v rámci základní profesní přípravy se velmi často projevuje jejich trpělivost a cílevědomost.

Věková skupina posluchačů, která dosáhla **čtyřicátého a vyššího roku** věku se vyznačuje životní stabilitou, vrcholem svých tělesných a duševních sil a mnohdy potřebou radikální změny v pracovní kariéře. „Prospěšná a úspěšná práce je teď nejpřirozenějším způsobem, jak získat nové sebevědomí a respekt u svého okolí.“ (Říčan, 2004, s. 296). Přijetí do služebního poměru v celní správě je pro ně velmi prestižní záležitost. Tato skutečnost se zároveň promítá do jejich přístupu ke vzdělávání a každodenní výuce v základní profesní přípravě. Učí se tak, aby jim získané znalosti a dovednosti přinesly trvalý a dlouhodobý užitek. Při učení využívají své silné stránky, léty získanou vytrvalost, trpělivost a houževnatost (Říčan, 2004).

Výše uvedená specifika a z nich vyplývající zákonité důsledky mohou nepřímo ovlivnit výsledky dosažené během probíhajícího vyučovacího procesu. Lektoři musí brát zřetel na tuto skutečnost nejen při samotné práci a komunikaci s posluchači, ale především při volbě metod výuky, ale i didaktických pomůcek, které napomáhají k zefektivnění vyučovacího procesu.

### **5.5.2 Volba metod výuky a didaktických pomůcek**

Jednotliví lektoři a instruktoři si metody výuky a výcviku volí samostatně, vždy však dle výše identifikovaných specifík cílové skupiny, didaktických zásad vzdělávání dospělých a cílů jednotlivých vzdělávacích bloků. V této souvislosti Hyhlík a Kněžů (1969, s. 48) zmiňují aspekt **adekvace**, tedy „vhodnosti metody vzhledem k výchovně vzdělávacímu cíli, k obsahu učení, a aspekt přiměřenosti metody zvláštnostem učení a vzdělávání učícího se subjektu. Lektoři a instruktoři mohou své postupy a zvolené metody konzultovat navzájem, s odborným garantem, především však organizačním garantem, který je zároveň

metodikem vzdělávání a v jeho gesci je odborné posouzení celého vyučovacího procesu. Volba metod výuky a výcviku se liší dle charakteristiky jednotlivých vzdělávacích bloků základní profesní přípravy a výukových předmětů.

Z hlediska lektorské práce v sobě vzdělávací akce základní profesní příprava integruje práci instruktorů služební přípravy a lektorů odborných předmětů. Instruktoři služební přípravy zajišťují prakticky zaměřenou první část této vzdělávací akce, nástupní služební přípravu. Cílem této prakticky zaměřené první části je pomocí specifického výcviku a tréninku získání především základních **dovedností a postupů** nezbytných pro vykonávání služební přípravy příslušníků celní správy. Lektori odborných předmětů pak zajišťují teoretickou, druhou část základní profesní přípravy, základní celní kurz.

Základní celní kurz je zaměřen především na **vzdělávání** příslušníků celní správy s cílem získání základních **znalostí** v oblasti hlavních kompetencí celní správy. Toto rozdělení na trénink a vzdělávání je určeno dle obsahu kurzu, z kterého je následně tvořen program kurzu. O tomto rozdělení hovoří také Buckley a Caple (2004). Jedná se o výukové procesy, které jsou úzce propojeny. Vzájemně se doplňují a v konečném důsledku tvoří synergický efekt, neboť „schopnost jedince osvojit si znalosti, dovednosti a přístupy v kontextu tréninku mohou přímo či nepřímo záviset na kvalitě předchozích vzdělávacích zkušeností. Stejně tak může být vzdělávání ovlivněno dovednostmi, které jedinec získal díky tréninku a může tak využít nové učební situace.“ (Buckley a Caple, 2004, s. 7)

Na základě tohoto konceptu je níže prezentována volba metod výuky v praktickém bloku nástupní služební přípravy a teoretickém bloku základního celního kurzu, a to vždy s rozdělením na jednotlivé výukové předměty.

V praktickém bloku **nástupní služební přípravy**, který je realizován ve venkovních prostorách a dále specializovaných učebnách ÚZ SSP Bochoř, využívají instruktoři služební přípravy **metody názorně demonstrační a metody dovednostně praktické**, které jsou doprovázeny přednáškou, diskusí či besedou. Nejčastěji je využívána kombinace **metod demonstrace, pozorování a instruktáže**. Tyto metody „jsou náročné na soustředění a udržení pozornosti studentů.“ (Zormanová, 2017, s. 168) Metoda demonstrace spočívá v názorném předvedení jevu a jiných názorných prostředků za účelem vytvoření nebo zpřesnění představ o objasňovaných jevech, dějích a procesech či postupech, které jsou

předpokladem pro pochopení jejich podstaty, přičemž instruktor současně řídí pozorování posluchače tak, aby bylo dosaženo skutečně důležitých a podstatných vlastností a dovedností (Hyhlík a Kněžů, 1969). Výuková metoda pozorování „slouží k poznání praktických problémů, k řešení poznávacích a praktických problémů.“ (Zormanová, 2017, s. 168) Při výukové metodě instruktáže, která je vhodná k osvojení jednoduchých činností, předvádí instruktor posluchači postupy a úkony, které následně posluchač samostatně provádí. Nejpoužívanějším druhem instruktáže je instruktáž slovní, která je doprovázena předvedením požadované činnosti (Zormanová, 2017).

Důraz je kladen na **fyzickou přípravu příslušníků**, tedy fyzickou kondici jedince, při které instruktoři služební přípravy využívají metodu přednášky v rámci úvodu do základních principů fyzického rozvoje jedince. Dále jsou během celého bloku nástupní služební přípravy prováděny ranní rozcvičky celé studijní skupiny, při kterých instruktoři služební přípravy využívají metody praktických ukázek cvičení. Zvyšování a udržování fyzické přípravy provádí příslušníci také v měkkých tělocvičnách a posilovně.

Dalším z výukových bloků je **pořadová příprava**, při které instruktoři služební přípravy rozdělí studijní skupinu do dvou podskupin. Pomocí instruktáže, pozorování, praktických ukázek a následně **mechanického opakování** si posluchači nacvičují povely, postoje, obraty, nástupové a pochodové tvary, pochod a obraty za pochodu, vystupování z tvaru, přístup k nadřiznému a podání hlášení.

**Výcvik řidičů** je cílen na zdokonalování odborné způsobilosti řidičů celní správy. Tento výcvik je zaměřen na **rozpoznání příčin, které přispívají ke ztrátě kontroly nad vozidlem**. Prioritou je naučit posluchače, jak tyto situace řešit, a především jak jim předcházet. Pro posluchače základní profesní přípravy je povinná první a druhá úroveň tohoto výcviku. Výcvik probíhá ve speciálně upraveném smykovém voze Skid Car. Úvod do této problematiky realizují instruktoři služební přípravy metodou přednášky. Praktická část je realizována kombinací metod instruktáže a pozorování. Následuje specifický nácvik ovládnutí vozidla. Cílem první úrovně je získání dovedností v oblasti bezpečné jízdy, krizového brždění, techniky průjezdu zatáčkou a vyhýbacího manévru. Při druhé úrovni výcviku vedou instruktoři služební přípravy posluchače ke získání dovedností v oblasti zvládnutí rychlé jízdy, vyhýbacího manévru zbrzděním, průjezdu zatáčkou ve vysokých

rychlostech. Závěrem je jízda za instruktorem v koloně. Při tomto výcviku musí umět instruktoři služební přípravy detektovat případné obavy posluchačů a následně tuto emoční bariéru odbourávat.

Výcvikový blok **základů statického a dynamického zastavování vozidel** navazuje na výše prezentovaný výcvik řidičů. Je rozdělen na část teoretickou a část výcvikovou. V teoretické části instruktoři služební přípravy metodou přednášky seznámí posluchače s teoretickými základy problematiky. Část výcviková je prováděna ve venkovních prostorech, a to za využití metody modelových situací. Při realizaci modelových situací jsou, pod vedením instruktorů služební přípravy, posluchači nacvičovány dovednosti statického a dynamického zastavování vozidel. Statické zastavování vozidel provádí posluchači pomocí zastavovacího terče. Výcvik dynamického zastavování probíhá v jedoucím vozidle celní správy.

Výcvikový blok **profesní sebeobrany** probíhá v měkkých tělocvičnách. Studijní skupina je rozdělena do menších podskupin. Každou výcvikovou hodinu realizují převážně tři instruktoři služební přípravy, přičemž jeden z nich je vždy vedoucím instruktorem této skupiny. Při nácviku základního postoje, pohybu a úhybu, bezpečné vzdálenosti, základního kopu volí instruktoři služební přípravy metody instruktáže, pozorování a praktických ukázek. Při nácviku práce s teleskopickým obuškem a slzotvornými prostředky, práci s pouty a poutáním, dále využití výzvy, užití zbraně jako donucovacího prostředku či pozákladových činnostech volí především metodu demonstrace, ale také metodu modelových situací.

**Střelecká příprava** je charakteristická prací instruktorů služební přípravy, při které posluchačům především vštěpují postupy nezbytné pro bezpečné zacházení se zbraní. Základem těchto postupů je mechanické, neustálé opakování jednotlivých úkonů. K těmto úkonům řadíme bezpečnou manipulaci a kontrolu zbraně, obecné základy a principy střelby, základní ovládání zbraně, přebíjení, odstraňování závad a dále ostré střelby. Obecné základy a principy střelby jsou předávány instruktory služební přípravy metodou přednášky. Bezpečná manipulace se zbraní a další úkony s ovládáním zbraně spojené jsou průběžně nacvičovány v tvrdých tělocvičnách, které jsou vybaveny velkými zrcadly. Zrcadla jsou pro nácvik a následný trénink velmi důležitá, neboť posluchač se vidí. Tato skutečnost mu



umožní provádět vizuální sebekontrolu, čímž dochází k lepšímu pochopení a osvojení si správné techniky provedení každého cviku. Při tomto nácviku instruktoři zároveň využívají metody instruktáže, demonstrace či modelových situací. Ostré střelby jsou realizovány ve venkovních prostorech. Posluchači jsou rozděleni do podskupin, v rámci kterých provádějí ostré střelby na střelnici A či střelnici B, vždy za účasti minimálně čtyř instruktorů služební přípravy.

Součástí nástupní služební přípravy je výuková problematika **poskytnutí první pomoci**. Tuto problematiku vyučují instruktoři služební přípravy, kteří jsou držiteli platného dokladu o absolvování školení v poskytování první pomoci dle schválených standardů Českého červeného kříže. Výuka, kterou zajišťují převážně tři instruktoři služební přípravy, má časovou dotaci osmi výukových hodin, tedy jednoho školícího dne a je rozdělena na dopolední teoretickou část a odpolední část praktickou. V rámci realizace teoretické části jsou voleny metody přednášky, instruktáže, diskuse či popisu. Využíván je videozáznam s tematickým zaměřením na tuto problematiku, ale také autentické zvukové nahrávky komunikace mezi pracovníky dispečinku rychlé záchranné služby a člověkem poskytujícím první pomoc. Instruktoři služební přípravy posluchače seznamují s aplikací Záchranka a doporučují nainstalování této aplikace do mobilních telefonů posluchačů. Odpolední blok je realizován pomocí metody modelových situací, které jsou natáčeny na kameru a následně je prováděn rozbor těchto situací pomocí metody diskuse a besedy. Posluchači jsou rozděleni do jednotlivých podskupin, které se dále rozdělí na zachraňované a zachraňující. Simulována je např. dopravní nehoda, hromadná dopravní nehoda, glykemický šok, poranění střelnou zbraní apod., přičemž u jednotlivých figurantů jsou zranění v podobě tržných ran, tepenného či žilného krvácení apod. autenticky namaskována. Tento způsob výuky a volba metod jsou velmi efektivní a přínosné. Posluchači, byť je pro ně tento den psychicky mnohdy náročný, oceňují využití získaných informací a dovedností a jejich významný přesah také do osobního a občanského života.

**Teoretický blok základního celního kurzu**, který je realizován ve ŠS CS Jíloviště, je rozdělen do pěti výukových bloků. Úvodní hodina každého běhu je v gesci organizačního garanta. Organizační garant se nejdříve za pomoci metody lámání ledu (*icebreakery*), kterou mimo jiné doporučuje na začátku kurzů Medlíková (2013) s důrazem na tzv. informační

icebreakery, seznámí s posluchači. „Cílem této metody je především zmapování stavu skupiny, zjištění případných problémů.“ (Medlíková, 2013, s. 75)

Tato metoda je v praxi aplikována následovně. Organizační garant se představí posluchačům a dále požádá o představení každého posluchače a zároveň o sdělení informace z jakého útvaru posluchač je, jaká byla motivace nástupu k celní správě, co posluchač očekává od studia v základním celním kurzu a jaké jsou jeho záliby a koníčky. Při představování organizační garant využívá štafetu, mísu bonbónů v barevných obalech, kterou po představení a zodpovězení otázek předá účastník vzdělávací akce svému kolegovi či kolegyni v lavici. Tato metoda vede nejen k odbourávání komunikačních bariér, zvýšení pozornosti posluchačů, získání cenných informací o jejich emočním ladění, ale i k získání informací o jejich dosavadních životních zkušenostech, hodnotách a prostředí z kterého přichází. Následně organizační garant, za využití kombinace metody výkladu a vysvětlování společně s řízenou diskuzí, seznámí posluchače s organizací celého běhu. Dále s jednotlivými výukovými bloky odborných předmětů a jejich základním obsahem, studijními materiály a také se závěrečným způsobem ověřování znalostí. Úvodní organizační hodina, za využití výše uvedených metod je velmi významná. Výrazně napomáhá ke zvýšení efektivity učení, neboť „pozitivně motivované očekávání umožňuje totiž zvýšení zájmu studenta o vyučovací proces a napomůže mu připravit se na obtíže s tímto procesem spojené.“ Staněk (in. Veteška, 2013, s. 155) Pokud se tedy podaří „již v počátečních vyučovacích hodinách vyvolat pozitivní očekávání studentů a toto očekávání dále udržet, získáme skupinu studentů dychtících po vyučovaném odborném předmětu.“ Staněk (in. Veteška, 2013, s. 155)

Výuka odborných předmětů je zahájena výukovým blokem **celní služby**, jehož celková časová dotace činí 16 výukových hodin. Zahrnuje předměty **bezpečné využití internetu při práci v celní správě, informační zdroje celní správy, analýza v celní správě**. Tyto předměty jsou vyučovány pomocí počítačů v počítačové učebně. Každý posluchač má k dispozici počítač s přístupem do příslušných aplikací celní správy. Lektoři využívají pro orientaci posluchačů zároveň power pointovou prezentaci s využitím interaktivní tabule. Z hlediska metod výuky jsou využívány metody demonstrování kombinované s přednáškou a praktickými cvičeními. Výukový blok celní služby dále zahrnuje předmět **etika a boj proti**

**korupci** a také předmět **činnost a působnost Generální inspekce bezpečnostních sborů v rámci ozbrojených sborů**. Tyto předměty jsou realizovány ve standartní učebně s využitím interaktivní tabule. Lektori při své práci využívají nejen metodu přednášky, ale také brainstormingu, debaty i řízené diskuze. Pro podporu efektivity vyučovacího procesu i předaných informací jsou v předmětu etika a boj proti korupci využívána instruktážní videa. Ve druhém pololetí tohoto roku 2020, bude do bloku celní služby zařazen **předmět historie celnictví** s časovou dotací čtyř výukových hodin. Tento výukový blok bude realizován **metodou exkurze** ve stálé muzejní expozici celnictví. Muzejní expozice je umístěna v prostorách Celního úřadu pro Plzeňský kraj. „Didaktickým cílem exkurze je zvýšení názornosti výuky, vytvoření věrných názorných představ o objasňovaných jevech v dějích, správné postžení vztahů mezi nimi i zvýšení zájmu a poznávací aktivity.“ (Hyhlík a Kněžů, 1969, s. 59) Tato definice vystihuje cíl předmětu, kterým je seznámení posluchačů s historickým vývojem celní správy, na který je v rámci kultury organizace kladen značný důraz. Zároveň se jedná o specifickou lektorskou práci, kdy lektor – odborník v oblasti historie celnictví, bude seznamovat posluchače s danou problematikou v rámci prohlídky muzea, za využití vystavených exponátů, obrazů, nástěnných map apod. Jedná se zároveň o náročnou metodu výuky, a to z hlediska lektorské práce i organizačního zajištění, nicméně velmi efektivní.

Výukové bloky právní minimum, celní problematika, dohled a pátrání jsou charakteristické svou odbornou náročností a časovou dotací. Posluchači mají k dispozici k jednotlivým problematikám vypracovaná skripta, umístěná na intranetových stránkách Institutu vzdělávání. Tato skripta jsou vypracována lektory jednotlivých výukových problematik a schválena odbornými útvary GŘC, v jejichž gesci tyto problematiky jsou. Cílem výuky v těchto předmětech je získání základních znalostí a dovedností pro výkon služby v celní správě. Předměty jsou vyučovány v týdenních blocích. V každém bloku vyučuje několik lektorů, specialistů na danou problematiku. Z hlediska volby metod výuky převažuje přednáška kombinovaná s diskusí. Ve výukovém bloku **Právního minima**, jehož obsahem je mimo jiné teorie a státověda, základy soukromého a procesního práva či úvod do daňové problematiky a daňové zákony v působnosti celní správy, lektori volí nejen metodu přednášky, ale využívají také metody hraní rolí, brainstormingu či metody řešení problému. Někteří z lektorů využívají i video záznamy z kontrolních akcí v rámci elektronické

evidence tržeb či kontroly hazardu. Při výuce dále pracují s interaktivní tabulí, jako podporu svého výkladu mají zpracované powerpointové prezentace.

**Celní problematika** je výukový blok, který svou obsahovou náplní v oblasti celního řízení, úvodu do celního sazebníku, základů celní politiky a kontrolními činnostmi je velmi úzce odborně zaměřen. Lektori při výuce využívají nejen přednášku, ale také volí metody brainstormingu, diskuse, či skupinové práce na zadaném příkladu v kombinaci s využitím aplikací celního řízení. Při výuce kontrolních činností lektori využívají skripta vydaná Českou inspekcí životního prostředí, a to konkrétně pro problematiku CITES.

Výukový blok **Dohled** je realizován převážně metodou přednášek za podpory powerpointových prezentací lektorů. Lektori zároveň využívají video záznamy z kontrolních akcí zaměřených na zaměstnávání cizinců, kontrolu přepravy nebezpečných odpadů či kontrolní vážení. K efektivitě výuky přispívá také instruktážní video zpracované příslušníky odborného útvaru GŘC odboru Dohledu, zaměřené na prezentaci speciální techniky využívané při činnosti hlídek mobilního dohledu. Prostřednictvím tohoto video záznamu jsou posluchači základní profesní přípravy seznámeni např. s velkokapacitním mobilním rentgenem, technologickými vozidly typu WV Crafter, Ford Transit, mobilní laboratoří celní správy, či speciálním nářadím jako je endoskop určený pro prohlídky dutin vozidel, zastavovacími pásy a prací s nimi či radiometrem MOB DOSE, ale i s Drugwipe testy, sloužícími pro identifikaci omamných a psychotropních látek.

Výukový blok **Pátrání**, který má časovou dotaci 20 výukových hodin, je zaměřen na teoretické základní informace o této kompetenci celní správy. Lektori za využití powerpointové prezentace volí převážně metodu přednášky, při které seznamují posluchače s organizací útvarů pátrání, pozornost je věnována úvodu to trestního práva hmotného a procesního. Metoda přednášky je některými lektory kombinována s řízenou diskusí.

### **5.5.3 Ověřování znalostí posluchačů**

Součástí práce lektorů základního celního kurzu a instruktorů služební přípravy je ověřování znalostí posluchačů, které se řídí vnitřním předpisem 57/2017 Profesionální příprava a vnitřním předpisem 4/2018 Služební příprava a zjišťování fyzické způsobilosti k výkonu služby v Celní správě České republiky. Ve vzdělávacím projektu základní profesní přípravy jsou definovány předměty v rámci, kterých jsou prověřovány a klasifikovány znalosti

a dovednosti posluchačů. Jedná se o hodnocení dovedností v rámci výcviku nástupní služební přípravy a hodnocení znalostí odborných předmětů základního celního kurzu.

Klasifikované předměty základní profesní přípravy:

- **střelecká příprava;**
- **profesní sebeobrana;**
- **výcvik řidičů;**
- **základy statického a dynamického zastavování vozidel;**
- **celní problematika;**
- **právní minimum;**
- **dohled;**
- **pátrání.**

Ověřování znalostí a dovedností posluchačů je prováděno prostřednictvím závěrečné zkoušky. Tato zkouška má formu ústního přezkoušení či písemného testu, případně je kombinací obou forem, tak jak je stanoveno ve vzdělávacím projektu. V rámci **závěrečných zkoušek nástupní služební přípravy** jsou prováděny praktické zkoušky z výše uvedených předmětů. Jak dokládá Zormanová (2017, s. 209) „praktická zkouška je zaměřena na praktickou demonstraci osvojených dovedností v reálné modelové situaci.“ Specifická je **zbrojní zkouška, která je zkouškou kombinovanou**, obsahující písemnou, ústní a praktickou část. Jedná se o přezkoušení celníka instruktorem služební přípravy ze znalostí a dovedností bezpečné manipulace se zbraní, použití donucovacích prostředků a zbraně a dále povinnosti celníka po provedení služebního zákroku. Součástí zbrojní zkoušky je písemné a ústní přezkoušení celníka ze znalosti právních předpisů a vnitřních aktů řízení upravujících nošení a ukládání služebních zbraní. V praktické části zkoušky instruktor služební přípravy prověřuje dovednosti související s bezpečnou manipulací se služební zbraní, základní střelecké dovednosti a základní použití donucovacích prostředků. O výsledku zbrojní zkoušky vyhotovuje instruktor služební přípravy, který zkoušku provádí, protokol o provedení zbrojní zkoušky s výsledkem splnil či nesplnil. V teoretické části **základního celního kurzu je prováděno ústní přezkoušení posluchačů.** Ústní přezkoušení je klasickou diagnostickou metodou zjišťování výsledků vzdělávání

z pohledu výkonu studenta (Zormanová, 2017). Touto zkouškou je lektory zjišťován stupeň osvojení znalostí a vědomostí získaných při studiu v rámci vzdělávací akce. Ústní přezkoušení „patří k nejčastějším užívaným diagnostickým metodám.“ (Zormanová, 2017, s. 208) Zkušební komise je v rámci každého odborného předmětu nejméně dvoučlenná, přičemž jedním ze zkoušejících je odborný garant či jím delegovaný zástupce a druhým zkoušejícím lektor, který se v daném běhu podílel na výuce příslušné odborné problematiky. Pokud některý ze zkoušejících onemocní, či z vážných pracovních či soukromých důvodů nemůže zkoušku zajistit, pak organizační garant společně s odborným garantem či jeho zástupcem určí do komise náhradního zkoušejícího. Každý člen zkušební komise má právo klást otázky a doplňující otázky, zhodnotit úroveň znalostí a dovedností zjištěných ústní zkouškou.

Posluchači skládají ústní zkoušky ze čtyř výše uvedených odborných předmětů, celní problematiky, právního minima, dohledu a pátrání. Všem posluchačům jsou již před zahájením běhu poskytnuty z těchto odborných předmětů okruhy zkušebních otázek, na jejichž základě se mohou na zkoušky připravovat. Před vykonáním zkoušky si zkoušení posluchači losují z každého předmětu jednu otázku, a to pod dohledem organizačního garanta. Vylosovaná čísla otázek organizační garant zaznamená do protokolu o vykonání závěrečné zkoušky. Následně poskytne každému posluchači 20 minut na přípravu odpovědi na všechny čtyři vylosované otázky. Po uplynutí stanovené doby přípravy, jdou posluchači k jednotlivým komisím a vykonají ústní přezkoušení.

Jednotliví členové zkušební komise vstupují do projevu studenta pouze tehdy, když se zkoušený dopouští nepřesností či hrubých chyb, případně když student již neví, co k danému tématu sdělit, a to pomocí kladených doplňujících otázek. Zároveň objektivní zkoušející se nespokojí a vždy dokáže rozpoznat pouhé memorování poznatků. Pomocí doplňujících otázek však dokáže rozpoznat, zda si student uvědomuje souvislosti učiva a zároveň je schopen aplikovat osvojené poznatky (Zormanová, 2017). „Zkoušku je nutné vést tak dlouho, dokud není zkoušejícímu jasné, jakou známku má studentovi udělit.“ (Zormanová, 2017, s. 209) Na základě poznatků z praxe podpořenými teoretickými informacemi z oboru psychologie je doporučována maximálně 30 min. trvající ústní zkouška z jednoho předmětu. Tato doba je dostačující pro získání poznatků lektora o stavu vědomostí

zkoušeného. Zároveň po uplynutí této doby dochází u zkoušeného k psychické únavě, která může vést mimo jiné ke snížení jeho schopnosti vybavit si požadované informace.

**K hodnocení výkonu posluchače je určena jednotná klasifikace.** V této vzdělávací akci lektori využívají dílčí hodnocení. Klasifikační **stupeň 1 – výborně**, zkoušený zcela ovládá danou problematiku, odpovídá samostatně, vyjadřuje se přesně a plynule, projevuje celkovou samostatnost, orientaci v dané problematice. Klasifikační **stupeň 2 – velmi dobře**, zkoušený danou problematiku ovládá, ale je nutno občas pokládat doplňující otázky, vyjadřuje se méně přesně, avšak bez podstatných chyb a nepřesností, projevuje odpovídající aktivitu. Klasifikační **stupeň 3 – dobře**, zkoušený se orientuje v dané problematice se zjevnou nejistotou, je nutno často klást doplňující otázky, které jsou zodpovídány se zjevnými chybami. Klasifikační **stupeň 4 – nedostatečně**, zkoušený danou problematiku neovládá, na doplňující otázky odpovídá se zjevnými chybami či odpověď nezná zcela.

Pokud je zkoušený klasifikován stupněm 4 – nedostatečně, může zkoušku opakovat v náhradním termínu, stanoveném vedoucí Institutu vzdělávání či organizačním garantem. Náhradní termín musí být stanoven nejpozději do jednoho měsíce od konání neúspěšné zkoušky. Pokud účastník nesloží zkoušku ani v náhradním termínu, může písemně požádat o mimořádný opravný termín zkoušky ředitele odboru 40 Personálního GŘC, a to ve lhůtě 10 dnů ode dne nesložení zkoušky v náhradním termínu.

O každé zkoušce se vyhotovuje protokol, jehož vzor je zveřejněn na intranetových stránkách Institutu vzdělávání. Protokol podepisují zkoušející, kteří prováděli hodnocení odpovědí a následnou klasifikaci. Dokladem o složení zkoušky je Potvrzení o absolvování základní profesní přípravy.

Jak z výše uvedeného vyplývá, ústní zkoušení je náročnou prací lektora a zároveň „náročným didaktickým postupem, ale je hodnotné, neboť ukáže některé stránky, schopnosti a vlastnosti studenta, které by sebelépe sestavený test neodhalil; navíc diskuse mezi vyučujícím a studentem je často pro obě strany obohacující.“ (Zormanová, 2017, s. 209)

#### **5.5.4 Evaluace lektorské práce**

Hodnocení lektorské práce je v celní správě věnována vysoká pozornost. Výsledky hodnocení jsou mnohdy vyžadovány k zaslání řediteli odboru 40 Lidských zdrojů GŘC,

případně je hodnocení lektorské práce vyžádáno generálním ředitelem Generálního ředitelství cel. Lektoři tuto skutečnost vnímají jako motivační, jako zájem o jejich náročnou práci.

V celní správě jsou aplikovány dva hlavní nástroje hodnocení lektorské práce:

- dotazník spokojenosti;
- hospitace.

**Dotazník spokojenosti**, který je anonymní je nástrojem vyhodnocení každé vzdělávací akce. Toto vyhodnocení se provádí na základě hodnocení vzdělávací akce jejími účastníky. Zpracování dotazníku a provedené dotazníkové šetření, včetně jeho vyhodnocení je v gesci organizačního garanta příslušné vzdělávací akce. Organizační garant vzdělávací akce při zpracování dotazníku pro posluchače, uvede do tohoto dokumentu vždy jména všech lektorů, kteří zajišťují výuku v příslušné vzdělávací akci. Lektoři jsou hodnoceni na základě stupnice 1 – nejlepší až 5 – nejhorší. Zároveň pod touto stupnicí je poznámka, v které posluchač uvádí, z jakého důvodu daným stupněm lektora a jeho práci ohodnotil.

Vyhodnocení vzdělávací akce zahrnuje statistický souhrn odpovědí z hodnocení vzdělávací akce jejími účastníky, vyjádřené v procentech a doplněné o shrnutí doporučení a námětů účastníků. Posuzován je soulad cílové skupiny s její charakteristikou, lektorem aplikované vzdělávací metody, vhodnost uplatnění didaktických pomůcek a práce se studijními materiály, zda bylo dosaženo vzdělávacího cíle a dodržen stanovený obsah. Posuzována je také kvalita technicko – organizačního zabezpečení vzdělávací akce. Poté, co je vyhodnocení provedeno a zpracováno, a to včetně doporučení organizačního garanta k inovaci, je zasláno jednotlivým lektorům, odborným garantům a vedoucí Institutu vzdělávání. V případě potřeby se na základě těchto vyhodnocení sejde lektor či lektoři s organizačním garantem či odborným garantem a diskutují nad možnostmi zlepšení a zefektivnění lektorské práce. Pořádány jsou také evaluační workshopy. Dále se organizační garant, který je zároveň metodikem vzdělávání, může stát koučem konkrétního lektora.

Druhým nástrojem hodnocení lektorské práce, velmi často v celní správě využívaným, je **hospitace**. Hospitací je zjišťována kvalita a efektivita výuky. V rámci hospitace je posuzována odborná úroveň výuky, a to dle obsahu výkladu lektora, jeho přípravy



na výuku a vedení výuky, práce s didaktickými pomůckami a studijními materiály. Současně je posuzováno odborné vyjadřování lektora, srozumitelnost a názornost jeho výkladu, reakce posluchačů, dodržování specifikace obsahového zaměření vzdělávací akce dle schváleného vzdělávacího projektu. Androdidaktická úroveň výuky je posuzována z hlediska dodržování systematickosti a přiměřené náročnosti výkladu, způsobu odvozování a vysvětlování pojmů lektorem, vhodnosti a poměru kombinace teoretické a praktické části výuky, užívání metod aktivizace účastníků výuky, udržení pozornosti posluchačů. Součástí hospitace je také posouzení chování a úpravy zevnějšku lektora, jeho vystupování během výukového procesu, kvalita hlasového projevu a jeho vyjadřovací schopnosti.

Hospitaci provádí metodik vzdělávání (dále jen „hospitující“), popřípadě společně s odborným garantem či jím delegovaným zástupcem příslušné výukové problematiky, který posuzuje odbornou úroveň výuky. Hospitace je prováděna v rozsahu minimálně jedné vyučovací hodiny. O průběhu hospitace pořizuje hospitující Záznam o hospitaci, se kterým ihned po provedené hospitaci seznámí posuzovaného lektora. S lektorem následně provede ústní hodnotící pohovor. Při ústním pohovoru hospitující zhodnotí celkovou úroveň výuky, případně poskytne posuzovanému lektorovi metodickou pomoc. Posuzovaný lektor se poté může písemně vyjádřit k závěrům uvedeným v záznamu.

Při zjištění závažných nedostatků v práci lektora, může vedoucí Institutu vzdělávání rozhodnout o opakované hospitaci u téhož lektora, za účelem zjištění, zda a jakým způsobem byly zjištěné nedostatky odstraněny. V případě, že i opakovanou hospitací byly zjištěny závažné nedostatky v práci lektora při realizaci výukového procesu, podá vedoucí Institutu vzdělávání návrh na ukončení lektorské činnosti posuzovaného lektora. Tato situace je však velmi výjimečná.

Jak již bylo zmíněno, hodnocení a kvalita lektorské práce je v celní správě věnována vysoká pozornost. Každoročně je pracovníky Institutu vzdělávání pořádána konferenci lektorů, která má vždy stanoveno nosné téma. V druhé polovině loňského roku se konala konference lektorů zaměřená na hodnocení a kvalitu lektorské práce. Součástí této konference bylo také téma věnované prestiži lektorské práce.

Kvalita a rozvoj celoživotního učení se, a s tím související prestiž lektorské práce je jednou z priorit generálního ředitele Generálního ředitelství cel, který v letošním roce v souladu

s vnitřním předpisem č. 29/2017 Udělování služebních medailí, čestných odznaků, písemných poděkování a celnické šavle v Celní správě České republiky, ocenil tři lektory, navržené vedoucí Institutu vzdělávání, medailemi za vzornou službu. Udělením těchto medailí ocenil generální ředitel Generálního ředitelství cel nejen dlouholeté působení navržených lektorů v oblasti vzdělávání, ale také jejich efektivní lektorskou činnost a stabilní dosahování vysoké kvality lektorské práce a dále zásluhy a přínos v rámci zajištění rozvoje profesní kompetencí zaměstnanců celní správy. Dvěma lektorům byla udělena služební medaile „Za vzornou službu“ III. stupně – bronzová. Jednomu lektorovi byla udělena služební medaile „Za vzornou službu“ II. stupně – stříbrná. Toto prestižní ocenění lektorské práce bylo velmi motivační nejen pro oceněné lektory, ale také pro další zaměstnance celní správy, kteří vykonávají lektorskou činnost a jimž byl zaslán děkovný dopis generálního ředitele Generálního ředitelství cel za vykonávání lektorské práce.

## **5.6 Další profesní vzdělávání lektorů celní správy**

Další profesní vzdělávání lektorů celní správy v oblasti rozvoje lektorských dovedností probíhá na základě nabídky externích vzdělávacích institucí a také interně. V rámci externí nabídky vzdělávacích akcí určených pro získání a rozvoj lektorských dovedností je využíváno nabízené portfolio kurzů Institutu pro veřejnou správu Praha. Další z využívaných možností jsou nabídky kurzů firem, které působí na trhu vzdělávání.

Interně je zajišťováno vzdělávání lektorů v oblasti lektorských dovedností dvěma vzdělávacími akcemi, které jsou realizovány na základě vzdělávacích projektů a to:

- Základní pedagogická příprava lektorů;
- Lektorské dovednosti.

Nejvýznamnější a z hlediska počtu běhů i nejfrekventovanější je vzdělávací akce **Základní pedagogická příprava lektorů**, která je realizována prezenční formou, v souladu s Rámcovými pravidly vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech, v souladu s Usnesením vlády ČR č. 1542 ze dne 30. listopadu 2005, které bylo aktualizováno usnesením vlády ČR ze dne 26. října 2015 č. 865. Obsahové zaměření výuky a vydané

osvědčení o absolvování této vzdělávací akce bylo schváleno Úřadem vlády České republiky pod číslem jednacím 06224/05 – OPV.

**Cílem** této vzdělávací akce, jejíž časová dotace činí 32 výukových hodin, 5 pracovních dnů, je seznámení zaměstnanců celní správy, kteří se budou věnovat lektorské práci, se základy andragogiky, pedagogické a sociální psychologie a didaktiky vzdělávání dospělých. **Cílovou skupinu** tvoří zaměstnanci celní správy, kteří budou vykonávat lektorskou činnost v rámci výuky v jednotlivých vzdělávacích akcích profesní přípravy celní správy nebo jako instruktoři služební přípravy, a kteří nemají žádné předchozí pedagogické vzdělávání. **Obsahově** je tato vzdělávací akce zaměřena nejen na výše uvedenou odbornou problematiku, ale také na praktický výcvik lektorských dovedností. Ověření získaných znalostí a dovedností je následně ověřováno kombinovanou zkouškou. Písemná část zkoušky je realizována formou testu. Praktická část zkoušky probíhá individuální prezentací simulovaného lektorského vystoupení jednotlivých účastníků před studijní skupinou a lektory, kteří jednotlivé běhy této vzdělávací akce lektorsky zajišťují. Zkouška je zakončena analýzou video záznamu vystoupení každého posluchače a to lektory, kteří daný běh zajišťují. Následně je každému účastníkovi běhu vydáno Osvědčení o absolvování této vzdělávací akce.

Kurz **Lektorské dovednosti** má dle vzdělávacího projektu časovou dotaci 16 výukových hodin. Je určen pro zaměstnance celní správy, kteří se věnují lektorské činnosti, mají pedagogické vzdělání a dále absolventům kurzu Základní pedagogické přípravy lektorů. **Cílem** této vzdělávací akce je především analýza vlastní lektorské prezentace na základě pořízeného videozáznamu. **Obsahově** je tento kurz zaměřen na analýzu stávajících lektorských dovedností, vyplývajících z dosavadní lektorské praxe účastníků a následně na zpětnou vazbu, práci s chybou ve výuce, odstraňování této chyby a dále na rozvoj dalších lektorských dovedností. Rozvoj prezentačních dovedností je prováděn metodou video tréninku, jeho realizací a následným rozborem. Získané dovednosti a znalosti jsou ověřovány praktickou zkouškou, kdy je simulováno lektorské vystoupení, které je snímáno prostřednictvím kamery, následně je provedena jeho analýza. Následně je každému účastníkovi běhu vydáno Osvědčení o absolvování tohoto kurzu.

## 6 Identifikace specifík lektorské práce

„Na rozdíl od výzkumníka nebo havíře je lektor velmi veřejné povolání.“ (Medlíková, 2013, s. 149) Medlíková (2013) touto větou definovala rozdílnost povolání lektora od povolání jiných. Dle Kosové (2014, s. 34) je profese lektorů specifická „proměnlivostí jedinečných edukačních situací, pro které neexistují univerzální postupy a učitel je postavený před nutností stále se hodnotově rozhodovat. Je vždy možným *vzorem pro napodobování* svými žáky, či klienty, kteří přebírají jeho názory a formy chování, v mnohých směrech se s ním identifikují, podvědomě od něj přebírají jeho „životní filozofii“.“ Kosová (2014, s. 34) dále upozorňuje na skutečnost, kdy „každý vzdělavatel je sám nejdůležitějším prostředkem pro výkon svého povolání, sám sebe vnímá jako nejdůležitější edukační nástroj.“

Na základě studia odborné literatury a dosavadní praxe lektora a metodika vzdělávání byla identifikována tato specifika lektorské práce:

- **sebevzdělávání lektorů** – neustálé, permanentní;
- **specifické osobnostní předpoklady** k výkonu lektorské práce;
- **rovnoprávný vztah lektora a posluchače** – didaktický trojúhelník;
- **široké věkové seskupení studijních skupin**;
- **evaluace a autoevaluace lektorské práce** – každý výkon lektora i jeho chování je hodnoceno;
- **autonomie lektorské práce** – lektor jako autonomní profesionál;
- **time management lektora** – časová náročnost lektorské práce.

Jak dokládá Mužík (2020, s. 64) „**specifika lektorské práce spočívají v neustálém vzdělávání a zdokonalování. Těžiště lektorských kompetencí je v samoučení.**“ Prokopenko a Kubr (1996) hovoří o **sebevzdělávání vzdělavatelů**. Autoři dále definují sebevzdělávání „jako proces, jímž se jednotlivec chápe iniciativy, ať již s cizí pomocí nebo bez ní, za účelem diagnostiky svých vlastních potřeb, formulace rozvojových cílů, identifikace lidských a materiálních zdrojů rozvoje, výběru a realizace příslušných rozvojových strategií a hodnocení výsledků.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 573) Přínosem sebevzdělávání lektora nejsou pouze získané nové znalosti v oboru, v kterém přednáší,

ale také rozvoj vlastní osobnosti, který není možný bez aktivního přístupu jedince. Prokopenko a Kubr (1996) hovoří o rozvoji sebe sama sebou samým. Pokud tedy chce lektor rozvíjet svou vlastní osobnost, měl by mít vypracovanou svou vlastní strategii, případně využít pomoci ostatních kolegů lektorů. „Vzdělavatel, který se sám úspěšně sebevzdělává, bude lépe připraven k tomu, aby poradil druhým, jak se samostatně učit a vzdělávat.“ (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 574)

„Osobnostní výbava a životní zkušenost lektora přímo determinuje celkový úspěch nebo neúspěch vzdělávacího procesu.“ (Gracová, 2014, s. 325) Jedná se o **specifické osobnostní předpoklady** k výkonu lektorské práce, které jsou součástí osobnostních kompetencí lektora. Tuto skutečnost zároveň dokládá Mužík (2011, s. 226) „zkoumání lektorské práce se v současné době soustředí na problém kompetencí lektorů.“ Mužík (2011) dále prezentuje výsledky výzkumu, kdy pro úspěšnou práci lektora je nejdůležitější charisma a dále přístup ke studentům, účastníkům kurzu, přičemž odborné kompetence lektora zaujímají čtvrté místo. Zároveň dalším zjištěním byla skutečnost, kdy „65 % studentů spojuje první dojem z učitele s jeho úspěšností a 40 % nemění první dojem ani po určité době.“ (Mužík, 2011, s. 226) Ke specifickým osobnostním předpokladům pro úspěšný výkon lektorské práce také patří schopnost empatie, porozumění, trpělivost, zdvořilost, ale také respekt, úcta a tolerance k druhým. Tato skutečnost poukazuje na etické kompetence lektora, které obsahují humanizační aspekty lektorské práce a jsou zároveň součástí kompetencí osobnostních (Skúpa, 2018). Dalším osobnostním a velmi výrazným předpokladem je sebedisciplína a sebeovládání lektora a také pevné duševní a fyzické zdraví, jeho celková duševní a fyzická vyrovnanost.

Vzdělávání dospělých přináší v oblasti lektorské práce mnohá specifika. Jedním z těchto specifík jsou vztahy mezi posluchači a lektorem, „které se totiž značně liší od vztahů mezi učiteli a žáky ve škole.“ (Jíra a kol., 2004, s. 70) „Působení lektorů nemůže být porovnávané s vyučováním ve třídě. Vyžaduje se od nich, aby si osvojili specifické kompetence související nejen s vyučováním (jak učit žáky), ale také týkající se vzdělávání dospělých.“ (Pavlov, 2014, s. 141) Tato specifika musí při své práci lektor respektovat, pokud chce úspěšně uplatnit celou svou osobnost ve vzdělávacím procesu. Vztah mezi lektorem a posluchači lze prezentovat formou **didaktického trojúhelníku**. **Lektor**

i **posluchači** mají společný vzdělávací cíl, jehož lze dosáhnout pomocí prostřednictvím zvládnutí **obsahu** vzdělávacího projektu. **V didaktickém trojúhelníku jsou si zároveň lektor a posluchač postaveni na roveň. Právě v tom je jedno ze specifíků vzdělávání dospělých, tedy i lektorské práce** (Jíra a kol., 2004). Nejedná se o nadřizený a podřizený vztah mezi učitelem a žákem, ale o rovnoprávný vztah mezi dospělými lidmi, přičemž každý z nich má ve struktuře vzdělávacího procesu své specifické úkoly. Společným jmenovatelem je dobrovolnost lektora i posluchačů, která vtiskuje celému vzdělávacímu procesu ráz partnerství (Jíra a kol., 2004). Rovnoprávnost ovšem neznámá rovnocennost, neboť lektor by měl vždy disponovat vyšší mírou odborných znalostí a dovedností, které prezentuje než posluchač. Nicméně posluchač, dospělý účastník vzdělávání, by měl mít možnost výukový proces ovlivňovat formou prezentace svých myšlenek, názorů a to ve vzájemné atmosféře důvěry, kterou by měl lektor svým chováním a zároveň otevřenou komunikací, porozuměním i flexibilitou vytvářet, neboť „práce lektora je prací tvůrčí, nejde o pouhé sdělení určitých vědomostí, ale především o to, aby se v řízeném procesu účastníci naučili nejen prezentovaným faktům, ale pokud možno jejich aplikaci v praxi, aby se naučili přemýšlet o předpokládaných problémech a ty pak dovedli i řešit.“ (Jíra a kol., 2004, s. 71) Tuto skutečnost, kdy výuka dospělých se stává otevřeným partnerským komunikačním procesem, v kterém je učební látka i výstupy výuky spoluvytvářena lektorem a posluchači, dokládá také Mužík (2011).

Práci lektora v oblasti vzdělávání dospělých zásadně a také komplexně ovlivňuje velmi časté **široké věkové rozpětí studijní skupiny**. „Dospělost představuje v našem životě dlouhé období, které dělíme do čtyř odlišných vývojových etap, pro které je typické rozdílné myšlení, vnímání i sociální chování člověka.“ (Zormanová, 2017, s. 43) S tímto faktem souvisí i rozdílné životní zkušenosti posluchačů či jejich fyzická kondice, míra koncentrace na výuku, rychlost nástupu únavy, ale i měnící se motivační faktory k dalšímu vzdělávání. Tuto skutečnost prezentuje Zormanová (2017, s. 47) „u dospělého jedince se motivy k dalšímu vzdělávání výrazně liší v závislosti na věku, pohlaví, dosaženém vzdělání, socioekonomickém statusu, životní fázi, rodinném stavu počtu dětí, místě bydliště.“ Významná je také existence a působení nejrůznějších bariér – překážek, a to vnitřních (nedostatečná vůle, nízká důvěra ve své schopnosti apod.) či vnějších (nedostatek finančních prostředků, rodinné problémy, odlišné priority apod.), které dospělým ztěžují či brání

věnovat se nejen výuce samotné, ale celoživotnímu učení se (Zormanová, 2017). Lektor musí tato specifika respektovat a být na ně odborně i lidsky připraven

**Každý lektor se v rámci výkonu své práce setkává denně s desítkami lidí, s mnohými z nich vstupuje do úzkého kontaktu. Je tedy neustále a permanentně hodnocen,** „každou chvíli musí předkládat osvědčení o svých schopnostech a kompetencích.“ (Medlíková, 2013, s. 149) Hodnocena je nejen jeho lektorská práce, ale také jeho osobnost jako celek, jeho chování a vystupování, emoční ladění, komunikace ať už ve výuce či v době přestávky, cestou na školení, či při příchodu do školicího střediska na recepci. Tato skutečnost je dalším ze specifíků lektorské práce. Zároveň jedním ze stavebních kamenů lektorské profesionality je neustálá schopnost odborně a morálně posuzovat, hodnotit a zlepšovat svou lektorskou práci (Kosová, 2014). V této souvislosti hovoříme o autoevaluaci, sebeřízeném vyhodnocování, sebereflexi a zodpovědnosti lektora hodnotit sám sebe a na základě tohoto hodnocení neustále zlepšovat svůj výkon, ale také zdokonalovat sám sebe. Jak dokládá Kosová (2014, s. 34) „nosnou cestou k takovému sebezdokonalování může být jen mravně motivovaná odborně fundovaná sebereflexe a sebevyhodnocování.“

S procesem autoevaluace, tedy sebehodnocením lektora, úzce souvisí jeho **autonomie**. V rámci této problematiky Kosová (2014) vnímá **lektory jako autonomní profesionály**, kteří mají morální povinnost zodpovědné sebekontroly, sebereflexe, sebevyhodnocování a seberealizace. Autonomie ovšem neznamená nekontrolovanou svévoli. Naopak vyžaduje, aby měl lektor pod kontrolou především sám sebe, neboť pokud chce učit, vychovávat a být vzorem druhým, pak musí ve vztazích k nim vystupovat jako autonomní subjekt, o který je možné se opřít, ale zároveň si musí zanechat určitý odstup pro nezávislé rozhodování.

Posledním z výše identifikovaných specifíků je **time management lektora** s důrazem na časovou náročnost lektorské práce. Dle Medlíkové (2013, s. 144) „se liší organizace času lektora od organizace času jiného pracujícího člověka.“ Medlíková (2013) poukazuje na **časovou náročnost lektorské práce**, neboť veřejnost mnohdy vnímá pouze vnější práci lektora, tedy realizaci samotné výuky, koučinky, konzultace apod., nikoliv však další složky jeho práce, kterými jsou nejen kurzovní dny v daném měsíci, ale také mnohdy časově

náročný přesun na místo konání vzdělávací akce, administrativa, pochůzky, jednání, u interních lektorů výkon odborné práce, dané popisem jejich pracovního místa, dále tvůrčí činnost, osobní rozvoj, relaxace a dobíjení sil. Lektor musí umět především reálně posoudit, co je v jeho psychických, fyzických, ale i odborných silách a co již musí odmítnout z důvodu zachování vysoké kvality své lektorské práce (Medlíková, 2013).



## **7 Případová studie – analýza efektivního využití metod výuky, didaktických pomůcek a zpětné vazby lektorů Celní správy České republiky**

„Didaktický proces má rozhodující úlohu při plnění cílů vzdělávání. Je to proces složitý a dlouhodobý, ovlivňovaný řadou vnějších a vnitřních činitelů. Lektor představuje řídicí a regulační článek didaktického procesu. Je jeho finalizujícím prvkem a jeho odbornost, komunikační schopnosti, didaktické dovednosti a osobnostní předpoklady podmiňují úroveň a účinnost výukového procesu.“ (Mužík, 2011, s. 73)

### **7.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky**

Případová studie, základ praktické části rigorózní práce, je zaměřena na výukový proces. Cílem případové studie je analýza efektivního využití metod výuky, didaktických pomůcek a metod zpětné vazby práce lektora. Z hlediska metodologie je zvolen smíšený výzkum (*mixed methods research*), který je dle Průchy (2014) kombinovanou aplikací kvantitativních a kvalitativních metod v jednom výzkumu. Jak dokládá Gavora (2000, s. 34) „je nejen možné, ale i výhodné použít obě výzkumné orientace, a tak vyvážit jejich silné a slabé stránky.“ Klíčovým nástrojem případové studie byl zvolen anonymní dotazník, který je jedním z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat pro různé typy výzkumů. Cílovou skupinu tvoří interní lektori Celní správy České republiky. Zjištěné skutečnosti jsou prezentovány v grafech a tabulkách včetně doprovodných komentářů. V závěru kapitoly jsou shrnuty výsledky šetření a provedeno závěrečné vyhodnocení.

**Základem tohoto výzkumu jsou následující výzkumné otázky:**

- VO 1 Jaká je průměrná časová dotace lektora při přípravě na výuku?
- VO 2 Jaké faktory nejvíce ovlivňují lektory při výběru metod výuky?
- VO 3 Jaké druhy didaktické techniky nejčastěji využívají lektori při výuce?
- VO 4 Jaký druh funkcí interaktivní tabule převládá u lektorů při výuce?
- VO 5 Jakou míru důležitosti přikládají lektori učební atmosféře při výuce?
- VO 6 Jaké evaluační nástroje nejčastěji lektori volí pro hodnocení své práce?

- VO 7 Jak vnímají lektori přínos hospitace ve výuce pro hodnocení kvality své práce?
- VO 8 Podněcuje využívání didaktické techniky lektory k aktivnímu vyhledávání moderních výukových aplikací?

## 7.2 Konstrukce a administrace dotazníku

Hlavním nástrojem výzkumu byl zvolen anonymní dotazník, který se skládá ze série otázek, jejichž cílem je získat názory a fakta respondentů na stanovené výzkumné otázky. Prostřednictvím dotazníku je možné získat informace od velkého počtu respondentů za krátký čas a také nízké náklady. Jedná se o „ekonomický výzkumný nástroj.“ (Gavora, 2004, s. 99) Dále se dají získaná data jednoduše zpracovat. Zároveň „dotazování je dnes nejčastěji aplikovanou metodou v andragogickém výzkumu.“ (Průcha, 2014, s. 114) Z těchto důvodů byl výše uvedený výzkumný nástroj v kontextu potřeb práce vyhodnocen jako nejvhodnější.

**Struktura dotazníku** je koncipována do tří částí. **Vstupní část** se skládá z hlavičky dotazníku, kde jsou respondenti osloveni s žádostí o spolupráci, je jim vysvětlen cíl dotazníku a dále jsou požádáni o kompletní vyplnění dotazníku. **Druhá část** obsahuje vlastní otázky. Otázky jsou stanoveny v souladu se zadaným tématem, výzkumnými otázkami, požadavky na výsledky výzkumu a dále jsou seřazeny v logické návaznosti definovaného výzkumného problému. Jedná se celkem o 11 otázek, jejichž typy jsou variabilní. „Střídá-li se více typů, zlepšuje to pozornost, vyvádí to respondenta ze stereotypu.“ (Gavora, 2004, s. 105) Gavora (2004) dále upozorňuje na skutečnost, kdy by se neměly jednotlivé typy otázek často střídát, neboť toto střídání respondenta již rozptyluje. Na základě této skutečnosti jsou vytvořeny typy otázek škálových, které poskytují odstupňované hodnocení jevu. Z důvodu jemnosti posouzení daného jevu jsou zvoleny převážně pětistupňové hodnotící škály (Gavora, 2004). V závěru dotazníku jsou uvedeny otázky faktografické. „Faktografické otázky mají vysokou validitu.“ (Gavora, 2004, s. 105) Tato skutečnost zároveň zvyšuje reliabilitu, tedy přesnost a spolehlivost dotazníku (Průcha, 2014). **Třetí část dotazníku**, jeho závěr, obsahuje poděkování respondentovi za spolupráci.

**Administrace dotazníku**, tedy jeho zadávání, proběhne elektronickým způsobem. Dotazník je umístěn na hromadné elektronické úložiště. Přístup k němu je definován pouze pro cílovou skupinu respondentů. Vygenerovaný odkaz k tomuto dotazníku bude respondentům zaslán prostřednictvím interního elektronického poštovního nástroje Outlook.

Průcha (2014) upozorňuje na problematičnost tohoto způsobu administrace dotazníku, především z důvodu absence osobního kontaktu výzkumníka s respondenty, přičemž tato skutečnost negativně ovlivňuje **návratnost** zpracovaných dotazníků respondenty. V rámci eliminace tohoto jevu a zvýšení procentuální míry návratnosti dotazníku, budou před rozesláním elektronického odkazu jednotliví respondenti osloveni osobně či telefonicky s žádostí o spolupráci při zpracování tohoto výzkumného nástroje. Zároveň bude touto cestou respondentům vysvětlen účel dotazování, důležitost jejich osobní účasti na dotazníkovém šetření, způsob zabezpečení a anonymita jimi poskytovaných dat. Dále bude popsán způsob správného vyplnění dotazníků. V závěru rozhovoru bude vysloveno poděkování za spolupráci při realizaci dotazníkového šetření.

### **7.3 Výběr cílové skupiny respondentů**

Cílovou skupinu respondentů tvoří, v souladu se zadaným tématem a požadavky na výsledky výzkumu, interní lektoři Celní správy České republiky. Jedná se zároveň o subjekty výzkumu, kteří tvoří základní výzkumný soubor. Základní výzkumný soubor definuje Gavora (2004, s. 60) jako „soubor všech, osob nebo jevů, kterých se výzkumný problém týká.“ Z důvodu dosažení co nejpřesnějších výzkumných dat prostřednictvím výzkumného nástroje, jsou z tohoto základního souboru vybrány subjekty, které se v loňském roce 2019 věnovaly aktivně lektorské práci. Tímto krokem vznikl výběrový soubor, který zároveň reprezentuje základní soubor a je s ním ve výzkumu dále pracováno. Tento výběrový soubor se skládá z **celkového počtu 170 subjektů**.

## 7.4 Předvýzkum

Cílem předvýzkumu je ověření nosnosti výzkumného nástroje, dotazníku. Tento předvýzkum byl proveden na malém souboru 15 respondentů výzkumu, náhodně vybraných z výběrového souboru. Tito respondenti byli telefonicky osloveni s žádostí o spolupráci na tomto předvýzkumu. Následně jim byl rozeslán k vyplnění dotazník, včetně instrukcí. Po jeho vyplnění a zaslání zpět, byl s každým respondentem uskutečněn telefonický hodnotící, strukturovaný rozhovor. V tomto rozhovoru byly každému z respondentů kladeny otázky (Gavora, 2004):

- Rozuměli jste zadaným pokynům k vyplnění dotazníku?
- Jaká pro Vás byla časová náročnost vyplnění dotazníku?
- Rozuměli jste otázkám v dotazníku?
- Rozuměli jste hodnotícím škálám otázek?

Zároveň byla kladena otázka:

- Dají se získané údaje z dotazníků správně vyhodnotit?

Při srovnání výsledků hodnotících pohovorů a vyhodnocení dat ze zaslanych dotazníků, vyplynula skutečnost, kdy 100 % respondentů rozumělo zadaným pokynům, časovou náročnost hodnotili jako nízkou, rozuměli hodnotícím škálám otázek. Dále ocenili logickou návaznost jednotlivých otázek a celkově „příjemnou“ práci při vyplnění dotazníku.

Nicméně byl identifikován **problém v oblasti porozumění otázkám v dotazníku**. Jednalo se o **otázku č. 3 Při výuce využíváte níže uvedenou didaktickou techniku:** a dále o **položku otázky: interaktivní tabule včetně jejich funkcí**. V tomto případě z výsledků dat zaslanych vyplněných dotazníků vyplynulo, že 11 respondentů využívá interaktivní tabuli včetně jejich funkcí „vždy“, 3 respondenti „velmi často“ a jeden respondent „zřídka“. Tento výsledek byl zcela v rozporu s výsledkem hodnotících rozhovorů. Pouze jeden z respondentů při dotazu na tuto položku a následném upřesnění termínu položky „interaktivní tabule včetně jejich funkcí“, uvedl, že při výuce uvedenou didaktickou techniku užívá „vždy“. Zbývajících 14 respondentů po tomto upřesnění uvedlo, že „interaktivní tabuli včetně jejich funkcí“ „nikdy“ nevyužívá, a to z důvodu neznalosti těchto funkcí, případně nedostatku časových možností se s těmito funkcemi seznámit a vyzkoušet si je v rámci

přípravy na výuku. Všichni respondenti zároveň navrhovali věnovat této problematice samostatnou otázku v dotazníku.

Na základě tohoto zjištění a vzhledem ke skutečnosti, kdy interaktivní tabule je jedním z klíčových materiálních didaktických prostředků při realizaci efektivní výuky a také z hlediska ekonomické náročnosti pořízení tohoto materiálního didaktického prostředku, **byla přidána výzkumná otázka č. 4 „Jaký druh funkcí interaktivní tabule převládá u lektorů při výuce?“**

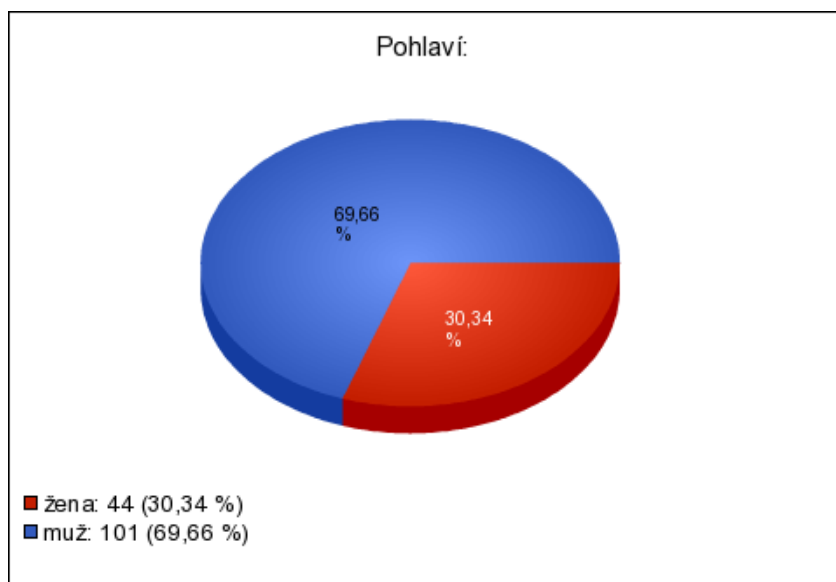
Dále byl **dotazník obohacen o otázku č. 4 Interaktivní tabuli při výuce: využívám pasivně – nepracuji s jejími funkcemi; využívám aktivně – pracuji s jejími funkcemi; nevyžívám.**

Takto upravený dotazník byl znovu zaslán stávajícímu malému souboru 15 respondentů a následně byl s každým respondentem proveden hodnotící rozhovor. Tématem rozhovoru byla výše uvedená úprava dotazu týkajícího se využití interaktivní tabule, a to včetně využití jejích funkcí. Z jednotlivých rozhovorů vyplynulo, že plných 100 % respondentů této otázky zcela rozumí a zároveň plně rozumí ostatním otázkám dotazníku. Dle respondentů otázka zároveň plně pokrývá současný praktický problém jejich lektorské práce v oblasti využití moderních technických materiálně didaktických pomůcek. Tímto byl eliminován komunikační nesoulad v oblasti porozumění všem otázkám dotazníku. Vzor dotazníku na základě, kterého bylo následně zahájeno dotazníkové šetření u výběrového souboru 170 respondentů, je uveden v příloze č. 1 – Vzor dotazníku.

## **7.5 Interpretace kvantitativních a kvalitativních dat**

Vlastní výzkum probíhal ve dnech 28. 4. 2020 – 12. 5. 2020. Osloveno bylo celkem 170 respondentů. Do výzkumu se zapojilo celkem 145 respondentů, kteří vyplnili a odeslali dotazník k vyhodnocení. Průměrná doba zpracování dotazníku respondenty činila 6 min. **Návratnost dotazníků činila 85,29 %.**

Z celkového počtu 145 respondentů bylo 44 (30,34 %) žen a 101 (69,66 %) mužů.  
Viz. graf č. 1.

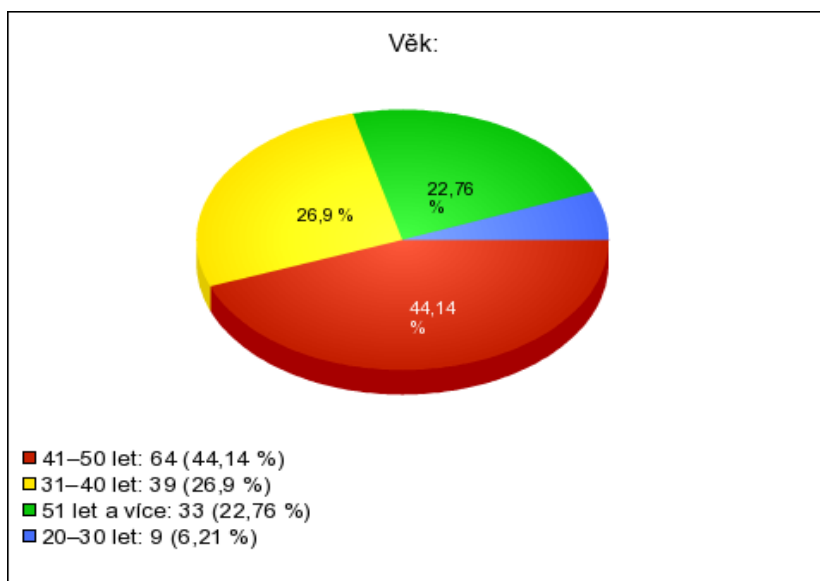


Graf č. 1 – Počet respondentů z hlediska pohlaví.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

**Věková struktura respondentů** se pohybovala v následujících věkových skupinách:  
Viz. graf č. 2.

- skupina ve věku 20–30 let: 9 respondentů (6,21 %)
- skupina ve věku 31–40 let: 39 respondentů (26,90 %)
- skupina ve věku 41–50 let: 64 respondentů (44,14 %)
- skupina ve věku 51 let a více: 33 respondentů (22,76 %)



Graf č. 2 – Věková struktura respondentů.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

Dalším sledovaným ukazatelem u 145 respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, bylo **zjištění jejich nejvyššího dosaženého vzdělání**. V následujícím grafu č. 3 je patrné, že nejvyšším procentem a to 72,41 % (105 respondentů) byla zastoupena skupina, která dosáhla druhého a vyššího stupně vysokoškolského vzdělání. Z toho 34 žen a 71 mužů. Prvního stupně vysokoškolského vzdělání, bakalářského, dosáhla skupina 28 respondentů (19,31 %). Z toho 9 žen a 19 mužů. Skupina, která dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou činila celkem 11 respondentů, což je (7,59 %). Tuto skupinu tvořili muži, převážně ve věkové skupině 41–50 let. Pouze 1 z respondentů udal vyšší odborné vzdělání.

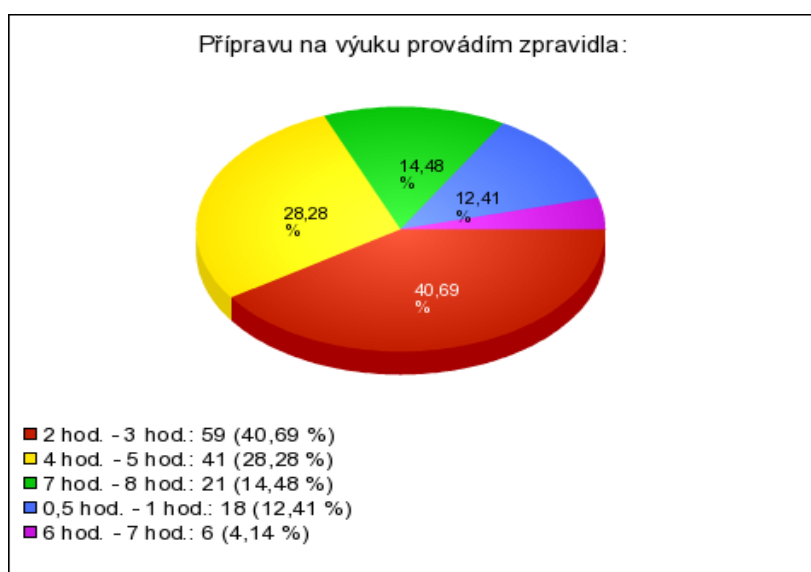


Graf č. 3 – Dosažené vzdělání respondentů.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

**Příprava lektora na výuku** je první z fází realizace vzdělávací akce, ale také jednou z nejnáročnějších součástí jeho práce. Náročnost přípravy lektora na výuku výrazně souvisí s **faktorem času**. Rozbor tohoto faktoru ukazuje, že 59 respondentů (40,69%) věnuje přípravě na výuku 2 hod. – 3 hod., 41 respondentů (28,80 %) 4hod. – 5 hod., 21 respondentů (14,48%) 7 hod. – 8 hod., 6 respondentů (4,14%) provádí přípravu na výuku 6 hod. – 7 hod. Nejnižší časovou míru 0,5 hod. – 1 hod. označilo celkem 18 respondentů (12,41 %). Vzhledem ke skutečnosti, že lektorská činnost 145 respondentů není v rámci popisu jejich pracovního místa pracovní náplní hlavní, ale činností vedlejší, tento časový rozbor přípravy na výuku dokládá platnost jednoho z identifikovaných specifík lektorské práce, kterým je časová náročnost lektorské práce. Tato skutečnost je patrná z grafu č. 4, který prezentuje čas přípravy respondentů na výuku.





Graf č. 4 – Časová dotace přípravy lektora na výuku.  
Zdroj vlastní průzkum (2020)

Pro zjištění **faktorů, které lektory ovlivňují při výběru optimálních metod pro výuku**, byla do dotazníku uvedena otázka s možnou škálou odpovědí. Této škále bylo přiřazeno hodnocení 1–5 pro kvantifikaci jednotlivých odpovědí.

Škála:

- 1 – vždy
- 2 – velmi často
- 3 – často
- 4 – zřídka
- 5 – nikdy

Výsledky šetření byly zpracovány v níže uvedené tabulce č. 1 - Výběr optimálních metod pro výuku.

VÝBĚR OPTIMÁLNÍCH METOD PRO VÝUKU JE OVLIVNĚN					
Faktor	Bodové hodnocení				
	1	2	3	4	5
	Škála				
	vždy	velmi často	často	zřídka	nikdy
	Procentuální podíl				
cíl vzdělávací akce	57,90 %	29,70 %	9,70 %	1,40 %	1,30 %
cílová skupina	58,60 %	25,50 %	13,10 %	2,10 %	0,70 %
obsah výuky	49,00 %	36,60 %	13,10 %	1,30 %	0,00 %
prostředí výuky včetně vybavení učebny	17,20 %	23,40 %	40,70 %	15,00 %	3,70 %
čas na přípravu	14,50 %	24,80 %	26,20 %	29,00 %	5,50 %
dosavadní zvyklosti a zkušenosti	30,30 %	33,80 %	29,00 %	6,20 %	0,70 %

Tabulka č. 1 – Výběr optimálních metod pro výuku.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

Podíváme – li se na první tři faktory – **cíl vzdělávací akce, obsah výuky a cílovou skupinu**, pak zjištěné **výsledky jasně dokládají významnou provázanost uvedených faktorů v praxi**. Z celkového počtu 145 respondentů 84 (**57,90 %**) ovlivňuje při výběru optimálních metod pro výuku **cíl vzdělávací akce vždy**, pro 43 (29,70 %) je tento faktor důležitý velmi často, často pak pro 14 (9,70 %) respondentů. S cíli vzdělávací akce úzce souvisí obsahové zaměření výuky. Tuto skutečnost dokládá zjištění, kdy **obsah výuky** ovlivňuje výběr optimálních metod pro výuku **vždy** 71 (**49,00 %**), velmi často 53 (36,60 %), často 19 (13,10 %) respondentů. Zřídka tento faktor ovlivňuje 2 (1,30 %) respondenty a nikdy neovlivňuje žádného z respondentů. **Cílová skupina** je **vždy** důležitá pro rozhodování 85 (**58,60 %**) respondentů. Tento faktor je velmi často důležitý pro 37 (25,5 %) respondentů. Škálové hodnocení často uvádí 19 (13,10 %) respondentů. Vzdělávané osoby jsou pro respondenty jedním z klíčových prvků rozhodování, což dokládá skutečnost, kdy cílová skupina ovlivňuje výběr optimálních metod zřídka pouze 3 (2,10 %) respondenty a nikdy 1 z respondentů. Významnou měrou přispívají k výběru optimálních metod pro výuku také dosavadní zvyklosti a zkušenosti respondentů. Celkem 44 (30,30 %) respondentů vždy

ovlivňují dosavadní zvyklosti a zkušenosti při výběru optimálních metod pro výuku, velmi často 49 (33,80 %), často 42 (29,00 %), zřídka 9 (6,20 %) respondentů. Jeden z respondentů uvádí skutečnost, kdy tento faktor nikdy neovlivňuje jeho výběr optimálních metod pro výuku. Čas přípravy na výuku ovlivňuje zřídka 42 (29,00 %) respondentů, nicméně 38 (26,2 %) respondentů uvádí, že tento faktor ovlivňuje jejich výběr metod pro výuku často, 36 (24,8%) velmi často, 14,50 % vždy a 8 (5,5 %) respondentů nikdy. Prostředí výuky včetně vybavení učebny je dalším významným faktorem ovlivňujícím respondenty při výběru optimálních metod výuky. Z celkového počtu 145 respondentů tento faktor ovlivňuje často 59 (40,70 %), velmi často 34 (23,40 %), vždy 25 (17,20 %) respondentů. Pro 27 respondentů je tento faktor nevýznamný, neboť 22 (15,20 %) ovlivňuje při výběru optimálních metod pro výuku zřídka a 5 (3,50 %) nikdy.

Dalším sledovaným údajem bylo zjištění **využití didaktické techniky lektory při výuce**. Výsledky šetření jsou zpracovány v tabulce č. 2 - Využití didaktické techniky při výuce.

VYUŽITÍ DIDAKTICKÉ TECHNIKY PŘI VÝUCE					
Didaktická technika	Bodové hodnocení				
	1	2	3	4	5
	Škála				
	vždy	velmi často	často	zřídka	nikdy
	Procentuální podíl				
stolní počítač	17,90 %	15,90 %	13,10 %	34,50 %	18,60 %
notebook	55,10 %	29,00 %	6,90 %	8,30 %	0,70 %
prezentér	40,70 %	17,20 %	13,80 %	14,50 %	13,80 %
flipchart	12,40 %	13,10 %	18,60 %	40,00 %	15,90 %
bílá tabule	9,70 %	12,40 %	17,90 %	39,30 %	20,70 %
kamera	4,80 %	4,10 %	5,50 %	14,50 %	71,10 %
smartphone	1,40 %	2,80 %	5,50 %	21,30 %	69,00 %
tablet	1,40 %	2,80 %	1,40 %	13,80 %	80,60 %

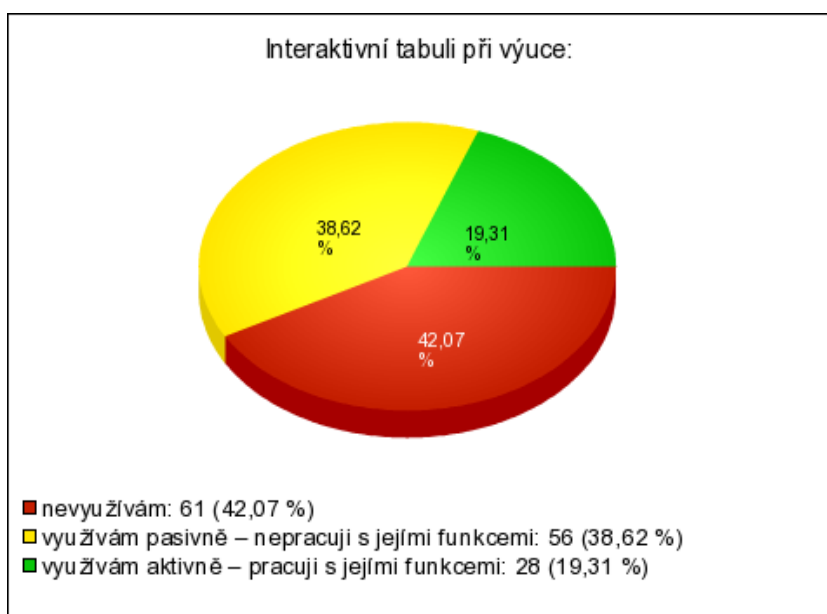
Tabulka č. 2 – Využití didaktické techniky při výuce.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

Z analýzy získaných údajů od 145 respondentů vyplývá, že **nejčastěji využívanou didaktickou technikou je notebook a prezentér**. Notebook při výuce využívá vždy 80 (55,10 %) a prezentér 59 (40,70 %) respondentů. Notebook dále využívá velmi často 42 (29,00 %), často 10 (6,90 %), zřídka 12 (8,30 %) respondentů. Nikdy nevyužívá tuto didaktickou techniku jeden z respondentů. Velmi rozdílný procentuální podíl byl zjištěn při využití prezentéru: velmi často – využívá 25 (17,20 %), zřídka – využívá 21 (14,50 %) respondentů. Dále prezentér často využívá 20 (13,80 %) respondentů, zároveň nikdy nevyužívá tuto didaktickou techniku shodný počet 20 (13,80 %) respondentů. Stolní počítač, který je k dispozici v každé třídě, využívá převážně zřídka 50 (34,50 %) či nikdy 27 (18,60 %) respondentů. Nicméně 26 (17,90 %) respondentů využívá tuto didaktickou techniku vždy. Bílá tabule a flipchart patří k doplňkové didaktické technice. Toto zjištění dokládají obdobné procentuální hodnoty, kdy zřídka flipchart využívá 58 (40,00 %) respondentů a bílou tabuli zřídka využívá (39,30 %) respondentů. Flipchart v nízké míře využívá vždy 18 (12,40 %) respondentů, bílou tabuli 14 (9,70 %) respondentů. Kamera je specifickou didaktickou technikou, využívanou převážně při realizaci modelových situací v rámci rozvojových kurzů, jejichž četnost v porovnání s odborně zaměřenými kurzy je nízká. Z tohoto důvodu není překvapivé zjištění, kdy tuto didaktickou techniku nikdy nevyužívá 103 (71,10 %) respondentů. Dále tuto specifickou didaktickou techniku zřídka využívá 21 (14,50 %), často 8 (5,50 %), velmi často 6 (4,10 %) a vždy 7 (4,80 %) respondentů. Zajímavým ukazatelem je, že ze 145 respondentů **100 (69,00 %) nikdy nevyužívá smartphone**, který je v současné době nejrozšířenějším komunikačním technickým prostředkem každodenního života, a to jak v oblasti pracovní, tak soukromé. Zřídka pak tuto didaktickou techniku využívá 31 (21,30 %) respondentů. Obdobné výsledky byly zjištěny při průzkumu **využití tabletu**. Tuto didaktickou techniku **nikdy nevyužívá 117 (80,60 %) respondentů**. Zřídka pak 20 (13,80 %) respondentů. Z prezentovaných výsledků vyplývá, že **smartphone a tablet jsou nejméně využívanou didaktickou technikou při výuce**. Toto zjištění úzce souvisí s dalším ze sledovaných faktorů, kterým je využití interaktivní tabule.

Dotazníkové šetření bylo dále zaměřeno na zjištění, **zda jsou při výuce využívány funkce interaktivní tabule**. Z tohoto důvodu byla zvolena v dotazníku uzavřená, škálová otázka:

Interaktivní tabuli při výuce: využívám pasivně – nepracuji s jejími funkcemi; využívám aktivně – pracuji s jejími funkcemi; nevyžívám. Výsledky šetření jsou prezentovány v grafu č. 5 - Využití interaktivní tabule při výuce.



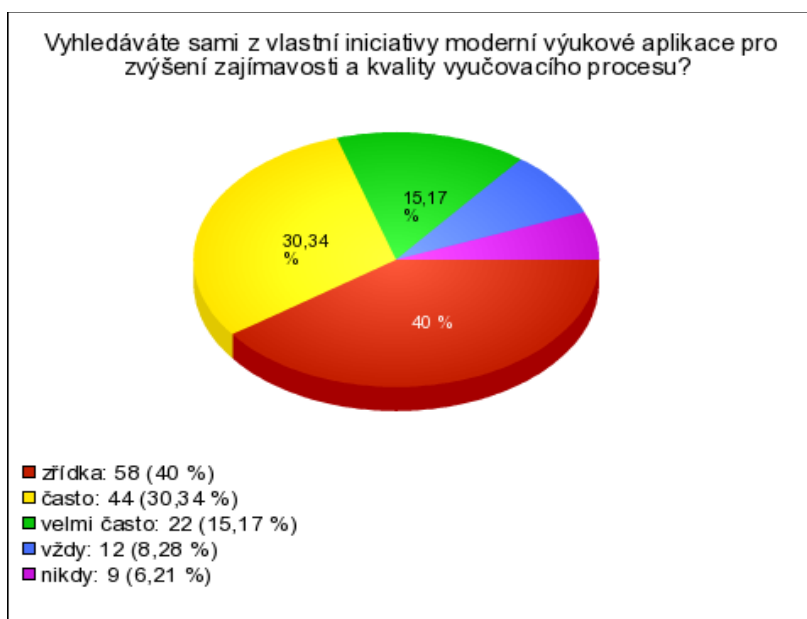
Graf č. 5 – Využití interaktivní tabule při výuce.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

Z prezentovaných údajů vyplývá, že ze 145 respondentů 61 (42,07%) interaktivní tabuli při výuce nevyžívá. Pasivně, jako promítací plátno, bez využití funkcí tuto didaktickou techniku využívá 56 (38,62 %) respondentů. Aktivní využití interaktivní tabule označilo pouze 28 (19,31%) respondentů.

V souvislosti s využitím moderní didaktické techniky, bylo dále v dotazníkovém šetření zjišťováno, **zda lektori sami z vlastní iniciativy vyhledávají moderní výukové aplikace.** Otázka byla volena jako uzavřená, s možnou škálou odpovědí: vždy, velmi často, často, zřídka, nikdy. Z provedené analýzy bylo zjištěno, že velmi často vyhledává moderní výukové aplikace 22 (15,17 %) respondentů, často 44 (30,34 %), vždy 12 (8,28 %) respondentů. Zřídka tyto moderní výukové aplikace vyhledává nejvyšší počet respondentů a to 58 (40,00 %). Nikdy moderní výukové aplikace nevyhledává 9 (6,21 %) respondentů.

V kontextu výsledků šetření využití moderní didaktické techniky smartphone, tabletu, interaktivní tabule, lze konstatovat, že lektoři mají povědomí o moderních výukových aplikacích, aktivně je vyhledávají, avšak v praxi nevyužívají. Tuto skutečnost dokládá graf č. 6 - Vyhledávání moderních výukových aplikací.



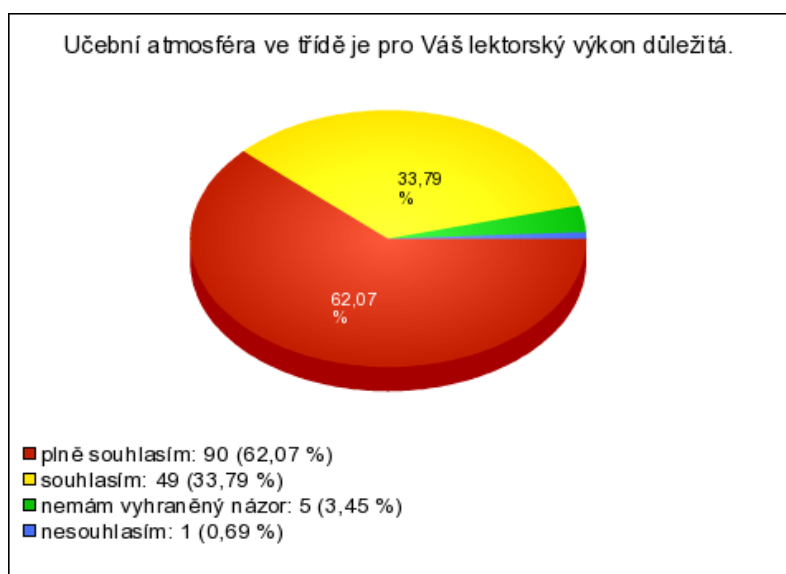
Graf č. 6 – Vyhledávání moderních výukových aplikací.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

Dále byl u 145 respondentů zjišťován **postoj k učební atmosféře ve třídě během výuky**. Pro toto zjištění byl v dotazníku definován výrok: Učební atmosféra ve třídě je pro Váš lektorský výkon důležitá. K měření postoje respondentů k tomuto výroku byla definována stupnice:

- plně souhlasím
- souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- nesouhlasím
- plně nesouhlasím

Z výsledků šetření vyplynulo, že s tímto výrokem plně souhlasí 90 (62,07 %), souhlasí 49 (33,79 %), nemá vyhraněný názor 5 (3,45 %) respondentů. Dále s tímto výrokem nesouhlasí 1 respondent. Plně nesouhlasí žádný ze 145 respondentů. Lze tedy konstatovat, že učební atmosféra ve třídě je pro výkon respondentů důležitá. Viz. graf č. 7 - Postoj k učební atmosféře ve třídě.



Graf č. 7 – Postoj k učební atmosféře ve třídě.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

Hodnocení lektorské práce je třetí fází realizace vzdělávací akce. Cílem hodnocení je získání zpětné vazby o kvalitě lektorského výkonu během realizace výuky. Z tohoto důvodu bylo dotazníkové šetření dále zaměřeno na **využití evaluačních nástrojů lektory** při hodnocení jejich práce. Pro zjištění míry využití těchto nástrojů, byla do dotazníku uvedena otázka s možnou škálou odpovědí. Této škále bylo přiřazeno hodnocení 1–5 pro kvantifikaci jednotlivých odpovědí.

Škála:

- 1 – vždy
- 2 – velmi často
- 3 – často

- 4 – zřídka
- 5 – nikdy

Výsledky šetření byly zpracovány v níže uvedené tabulce č. 3 - Využití nástrojů hodnocení lektorské práce.

VYUŽITÍ NÁSTROJŮ HODNOCENÍ LEKORSKÉ PRÁCE					
Nástroj	Bodové hodnocení				
	1	2	3	4	5
	Škála				
	vždy	velmi často	často	zřídka	nikdy
	Procentuální podíl				
dotazník spokojenosti posluchačů	44,80 %	25,50 %	15,90 %	5,50 %	8,30 %
zpětná vazba od organizačního garanta	31,70 %	21,40 %	26,20 %	15,90 %	4,80 %
zpětná vazba od kolegy/kolegyně	18,60 %	20,70 %	27,60 %	28,30 %	4,80 %
sebehodnocení	18,60 %	19,30 %	22,80 %	20,00 %	19,30 %

Tabulka č. 3 – Využití nástrojů hodnocení lektorské práce.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

Z uvedených výsledků vyplývá, že **nejčastěji využívaným nástrojem hodnocení lektorské práce je dotazník spokojenosti posluchačů**. Z celkového počtu 145 respondentů tento evaluační nástroj využívá vždy 65 (44,80 %), velmi často 37 (25,50 %) a často 23 (15,90 %) respondentů. Zřídka tento hodnotící nástroj využívá pouze 8 (5,50 %) respondentů. Celkem 12 (8,30 %) respondentů tento nástroj hodnocení zpětné vazby nevyužívá. Druhým nejčastěji využívaným evaluačním nástrojem byla identifikována zpětná vazba od organizačního garanta. Vždy tuto zpětnou vazbu využívá 46 (31,70 %), velmi často 31 (21,40 %) a často 38 (26,20 %) respondentů. Zřídka je zpětná vazba od organizačního garanta využívána 23 (15,90 %) respondenty. Variantu nikdy zvolilo celkem 7 (4,80 %) respondentů. Uvedené

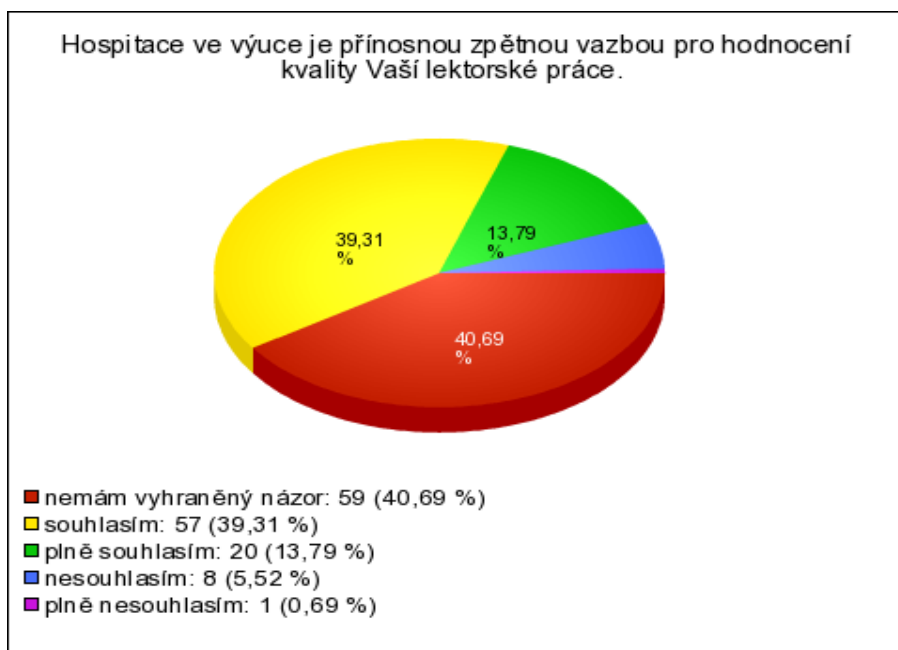


**výsledky potvrzují úzkou spolupráci organizačního garanta a lektora** v oblasti hodnocení jeho práce. Využití zpětné vazby od kolegy či kolegyně je spíše doplňkovým nástrojem hodnocení. Platnost tohoto zjištění dokládá analýza údajů, kdy tuto možnost hodnocení své práce zřídka využívá 41 (28,3%) respondentů. Nicméně 33 (27,60 %) respondentů tento hodnotící nástroj využívá často, 30 (20,70 %) velmi často a 27 (18,60 %) vždy. Sebehodnocení neboli profesionální sebereflexe lektora, která je zároveň jednou z podmínek jeho osobního růstu, je dalším z hodnotících nástrojů lektorské práce. Z analýzy tohoto sledovaného údaje vyplývá, že často hodnocení své lektorské práce provádí 33 (22,80 %), velmi často 28 (19,30 %) a vždy 27 (18,60 %) respondentů. Zřídka sebehodnocení provádí 29 (20,00 %) a nikdy 28 (19,30%) respondentů. Lze tedy konstatovat, že autoevaluace je nejméně využívaným nástrojem hodnocení lektorské práce.

K hodnocení lektorské práce je také využíván další z hodnotících nástrojů, **hospitace ve výuce**. V rámci dotazníkového průzkumu byl u 145 respondentů zjišťován **postoj k tomuto evaluačnímu nástroji**. Pro toto zjištění byl v dotazníku definován výrok: Hospitace ve výuce je přínosnou zpětnou vazbou pro hodnocení kvality Vaší práce. K měření postoje respondentů k tomuto výroku byla definována stupnice:

- plně souhlasím
- souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- nesouhlasím
- plně nesouhlasím

Výsledky šetření jsou prezentovány v grafu č. 8 - Postoj k hospitaci ve výuce.



Graf č. 8 – Postoj k hospitaci ve výuce.

Zdroj vlastní průzkum (2020)

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že k definovanému výroku nemá vyhraněný názor 59 (40,69 %) respondentů. S tímto výrokem souhlasí 57 (39,31 %) a plně souhlasí 20 (13,79 %) respondentů. Nesouhlasné stanovisko uvedlo 8 (5,52 %) respondentů. Plně nesouhlasné stanovisko uvedl jeden respondent. Na základě tohoto zjištění lze konstatovat, že respondenti zaujímají souhlasný postoj k výroku: Hospitace ve výuce je přínosnou zpětnou vazbou pro hodnocení kvality Vaší práce.

## 7.6 Shrnutí a návrh doporučení na nápravná řešení

Výzkum byl zaměřen na výukový proces. Cílem výzkumu byla analýza efektivního využití metod výuky, didaktických pomůcek a metod zpětné vazby práce lektora. Z hlediska metodologie byl zvolen smíšený výzkum.

Výzkum probíhal v rámci definované cílové skupiny interních lektorů, kteří v roce 2019 věnovali aktivně lektorské činnosti. Hlavním nástrojem výzkumu byl zvolen anonymní dotazník, jehož struktura byla koncipována 11 uzavřenými otázkami s možnou škálou

odpovědí. Otázky byly sestaveny v souladu se zadaným tématem, výzkumnými otázkami a požadavky na výsledky výzkumu. Nosnost tohoto výzkumného nástroje byla ověřena v předvýzkumu. Administrace dotazníku proběhla elektronickým způsobem. Touto cestou bylo osloveno celkem 170 respondentů. Do výzkumu se zapojilo celkem 145 respondentů. Návratnost dotazníku činila 85,29 %.

Základem výzkumu byly níž uvedené výzkumné otázky. Odpovědi na tyto otázky jsou definovány na základě interpretace kvantitativních a kvalitativních dat získaných z analýzy dotazníkového šetření.

### **VO 1 Jaká je průměrná časová dotace lektora při přípravě na výuku?**

Ukázalo se, že nejvyšší procentuální mírou (40,69 %) je zastoupena skupina respondentů, která věnuje přípravě na výuku 2 hod. – 3hod. času. Skupina respondentů, která věnuje přípravě na výuku 4 hod. – 5 hod. činí (28,8 %). Zanedbatelné také není zjištění, kdy 7 hod. – 8 hod. času věnuje přípravě na výuku 21 (14,48 %) respondentů. Z těchto výsledků nelze jednoznačně stanovit průměrnou časovou dotaci lektora při přípravě na výuku. Z tohoto důvodu doporučuji podrobnější šetření s využitím dalších možných kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod.

### **VO 2 Jaké faktory nejvíce ovlivňují lektory při výběru metod výuky?**

Lektory při výběru metod výuky nejvíce ovlivňuje faktor cíle vzdělávací akce (57,90 %), cílové skupiny (58,60 %) a obsahu výuky (49,00 %). Platnost tohoto zjištění dokládá procentuální rozbor faktorů ovlivňujících výběr optimálních metod pro výuku v tabulce č. 1 – Výběr optimálních metod pro výuku.

### **VO 3 Jaké druhy didaktické techniky nejčastěji využívají lektori při výuce?**

Při výuce lektori nejčastěji využívají notebook a prezentér. Z celkového počtu 145 respondentů notebook vždy využívá nadpoloviční většina (55,10 %), velmi často (29,00 %). Prezentér využívá vždy (40,70 %), velmi často (17,20 %) respondentů.

Toto zjištění dokládá rozbor procentuálního podílu využívané didaktické techniky při výuce v tabulce č. 2 - Využití didaktické techniky při výuce.

#### **VO 4 Jaký druh funkcí interaktivní tabule převládá u lektorů při výuce?**

Šetření ukázalo, že při výuce interaktivní tabuli zcela nevyužívá (42,00 %) či volí pasivní využití, nepracuje s jejími funkcemi (38,62 %) respondentů. Aktivně využívá funkce interaktivní tabule pouze (19,31 %) respondentů. Na základě této analýzy lze konstatovat, že v případě, kdy lektori interaktivní tabuli při výuce využívají, volí pasivní druh funkce této didaktické techniky.

#### **VO 5 Jakou míru důležitosti přikládají lektori učební atmosféře při výuce?**

Nadpoloviční většina dotázaných respondentů (62,07 %) plně souhlasí s výrokem „Učební atmosféra ve třídě je pro Váš výkon důležitá.“ Z tohoto zjištění vyplývá, že lektori přikládají učební atmosféře ve výuce vysokou míru důležitosti.

#### **VO 6 Jaké evaluační nástroje nejčastěji lektori volí pro hodnocení své práce?**

Výsledky šetření ukazují, že lektori pro hodnocení své práce nejčastěji využívají dotazník spokojenosti posluchačů v kombinaci se zpětnou vazbou od organizačního garanta. Platnost tohoto zjištění dokládá analýza využití nástrojů hodnocení lektorské práce, která je procentuálně zpracována v tabulce č. 3 – Využití nástrojů hodnocení lektorské práce.

#### **VO 7 Jak vnímají lektori přínos hospitace ve výuce pro hodnocení kvality jejich práce?**

Analýza údajů získaných z dotazníkového šetření prokázala, že respondenti k výroku „Hospitace ve výuce je přínosnou zpětnou vazbou pro hodnocení kvality Vaší lektorské práce.“ zaujímají převážně souhlasné stanovisko. Platnost tohoto zjištění dokládá rozbor získaných údajů, kdy 59 (40,69 %) respondentů nemá vyhraněný názor, avšak souhlasí

57 (39,31 %) či plně souhlasí 20 (13,79 %) respondentů. Respondenti tedy vnímají kladně přínos hospitace ve výuce pro hodnocení kvality jejich práce.

### **VO 8 Podněcuje využívání didaktické techniky lektory k aktivnímu vyhledávání moderních výukových aplikací?**

Z výsledků šetření využití interaktivní tabule při výuce, viz. graf č. 5 vyplývá, že lektoři tuto moderní didaktickou techniku nevyužívají, či její funkce využívají pasivně. Z výsledků šetření využití didaktické techniky při výuce viz. tabulka č. 2, vyplývá, že smartphone a tablet jsou nejméně využívanou didaktickou technikou při výuce. Zároveň bylo zjištěno, že moderní výukové aplikace respondenti sami z vlastní iniciativy vyhledávají zřídka. Tuto skutečnost dokládá graf č. 6 Vyhledávání moderních výukových aplikací. V kontextu těchto zjištění lze konstatovat, že současný způsob využívání didaktické techniky respondenty nepodněcuje k aktivnímu vyhledávání moderních výukových aplikací.

**Na základě analýzy efektivního využití metod výuky, didaktických pomůcek a metod zpětné vazby lektora, byla formou dotazníkového šetření identifikována vzdělávací potřeba týkající se vzdělávání a rozvoje lektorů v oblasti znalostí a praktických dovedností využití moderní didaktické techniky a výukových aplikací.**

Nedostatek je především spatřován v:

- práci s funkcemi interaktivní tabule;
- praktickém využití tabletu a smartphone při výuce;
- nízké aktivitě při vyhledávání výukových aplikací včetně následné aplikace v praxi.

**Na základě tohoto zjištění je doporučeno** v rámci současného systému dalšího profesního vzdělávání lektorů, začlenit do stávajících vzdělávacích projektů výukovou problematiku obsahově zaměřenou na oblast rozvoje znalostí a praktických dovedností v oblasti využití moderní didaktické techniky a výukových aplikací. Zároveň je doporučeno vypracování samostatného vzdělávacího projektu, zaměřeného na pokročilé využití moderní didaktické techniky a seznámení lektorů s aktuálními trendy v oblasti výukových aplikací a komunikačních technologií.

## **Závěr**

Cílem rigorózní práce bylo identifikovat a charakterizovat specifika lektorské práce se zaměřením na oblast Celní správy České republiky. Struktura práce byla koncipována do dvou hlavních částí, a to části teoretické a části praktické.

V teoretické části byla konceptualizována a sumarizována problematika dalšího profesního vzdělávání a jeho význam v kontextu celoživotního učení se. Pozornost byla věnována charakteristice a popisu obecných pojmů z oblasti podnikového vzdělávání se zaměřením na učení, motivaci, systém podnikového vzdělávání a cyklus podnikového vzdělávání. Prezentován byl koncept učící se organizace. V andragogických souvislostech byla podrobně charakterizována profese lektora s vymezením jeho základních kompetencí a činností v jednotlivých fázích realizace vzdělávací akce. Dále byla představena Celní správa České republiky a její role. Popsán byl systém profesního vzdělávání této bezpečnostní složky státu s detailní charakteristikou lektorské práce. V závěru teoretické části byla identifikována tato specifika lektorské práce: sebevzdělávání lektorů – neustálé, permanentní; specifické osobnostní předpoklady k výkonu lektorské práce – sebedisciplína, empatie, porozumění, respekt, úcta k druhým atd.; rovnoprávný vztah lektora a posluchače prezentovaný na modelu didaktického trojúhelníku; široké věkové seskupení studijních skupin a z této skutečnosti vyplývající rozdílné životní zkušenosti a další psychologické a sociální faktory týkající se osobnosti posluchačů; evaluace a autoevaluace lektorské práce – každý výkon lektora, včetně jeho chování je hodnocen; autonomie lektora – lektor jako autonomní profesionál, který musí ve vztazích k posluchačům vystupovat jako autonomní subjekt; time management lektora – vysoká časová náročnost lektorské práce.

V praktické části byla provedena případová studie, zaměřená na výukový proces. Cílem případové studie byla analýza efektivního využití metod výuky, didaktických pomůcek a metod zpětné vazby lektora. Zjištěné skutečnosti byly prezentovány v grafech a tabulkách, včetně doprovodných komentářů. V závěru kapitoly byly shrnuty výsledky šetření a provedeno závěrečné vyhodnocení včetně doporučení nápravných řešení.

Z hlediska metodologie byl zvolen smíšený výzkum. Cílovou skupinu tvořili interní lektori celní správy. Z důvodu získání co nejpřesnějších výzkumných dat, byli z tohoto základního

souboru vybrání lektori, kteří se v loňském roce 2019 aktivně věnovali lektorské činnosti. Tento výběrový soubor se skládal z celkového počtu 170 respondentů. Klíčovým nástrojem případové studie byl zvolen anonymní dotazník. Nosnost tohoto výzkumného nástroje byla ověřena v předvýzkumu. Administrace dotazníků proběhla elektronickým způsobem. Vlastní výzkum probíhal ve dnech 28. 4. 2020 – 12. 5. 2020. Ze 170 oslovených respondentů se dotazníkového šetření zúčastnilo 145 respondentů, kteří vyplnili a odeslali dotazník k vyhodnocení. Návratnost dotazníků činila 85,29 %.

Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nelze jasně stanovit průměrnou časovou dotaci lektora při přípravě na výuku. Z celkového počtu 145 respondentů, kteří nemají uvedenu lektorskou práci v popisu svého pracovního místa jako činnost hlavní, ale činnost vedlejší věnuje necelých 41 % přípravě na výuku 2 hod. – 3hod., necelých 13 % méně, avšak téměř 29 % věnuje přípravě na výuku 4 hod. – 5 hod. Z tohoto důvodu bylo doporučeno podrobnější šetření s využitím dalších možných kvantitativních a kvalitativních metod. V rámci výběru optimálních metod pro výuku respondenty nejvíce ovlivňují faktory cíle vzdělávací akce 58 %, cílové skupiny 59 % a obsahu výuky 49 %. Z průzkumu využití didaktické techniky při výuce vyplynulo, že nadpoloviční většina respondentů využívá notebook 55 % a prezentér 41 % vždy. Nejméně využívanou didaktickou technikou byl identifikován smartphone a tablet. Smartphone nikdy nevyužívá nadpoloviční většina respondentů 70 % a tablet nikdy nevyužívá 81 % respondentů. Dále šetření ukázalo, že 42 % respondentů při výuce interaktivní tabuli převážně nevyužívá. V případě jejího využití volí pasivní druh funkce této didaktické techniky 39 % respondentů. Pouze 19 % respondentů interaktivní tabuli využívá aktivně, pracuje s jejími funkcemi. Šetřením v oblasti postoje respondentů k učební atmosféře ve třídě bylo zjištěno, že pro nadpoloviční většinu 62 % je tento faktor vysoce důležitý. Procentuální rozbor využití nástrojů hodnocení lektorské práce prokázal, že pro evaluaci své práce respondenti preferují dotazník spokojenosti posluchačů. Celkem 45 % respondentů tento nástroj využívá vždy a 26 % velmi často, v kombinaci se zpětnou vazbou od organizačního garanta vzdělávací akce. Zpětnou vazbu od organizačního garanta vzdělávací akce vždy využívá 32 %, velmi často 21 %, často 26 % respondentů. Prostřednictvím výsledků analýzy postoje respondentů k hospitace ve výuce bylo prokázáno, že tento evaluační nástroj je pro lektory přínosnou zpětnou vazbou hodnocení kvality jejich práce. V souvislosti s šetřením v oblasti využití moderní didaktické

techniky bylo v rámci výzkumu dále zjišťováno, zda lektori sami, z vlastní iniciativy vyhledávají moderní výukové aplikace. Z průzkumu vyplynulo, že 40 % respondentů z vlastní iniciativy moderní výukové aplikace vyhledává zřídka, často 30 %, velmi často 15 %, zbylých 14 % méně. V kontextu výsledků šetření v oblasti využití didaktické techniky lektori tedy mají povědomí o moderních výukových aplikacích, aktivně je vyhledávají, avšak v praxi nevyužívají. To je důkaz, že současný způsob využívání didaktické techniky lektory nepodněcuje k aktivnímu vyhledávání moderních výukových aplikací.

Z prezentované analýzy efektivního využití metod výuky, didaktických pomůcek a metod zpětné vazby lektora, byla identifikována vzdělávací potřeba v oblasti rozvoje znalostí a praktických dovedností lektorů při využití moderní didaktické techniky – interaktivní tabule, smartphone, tabletu a výukových aplikací. Na základě tohoto zjištění bylo doporučeno začlenit do současného systému dalšího profesního vzdělávání lektorů celní správy výukovou problematiku obsahově zaměřenou na identifikovaný nedostatek v oblasti využití moderní didaktické techniky a výukových aplikací. Zároveň bylo doporučeno vypracovat vzdělávací projekt, zaměřený na pokročilé využití moderní didaktické techniky a seznámení lektorů s aktuálními trendy v oblasti výukových aplikací.

Tento postup zajistí nejen komplexní řešení identifikovaného problému v oblasti dalšího profesního vzdělávání lektorů celní správy, které je zároveň jednou z významných etap celoživotního učení se, ale také konkurenceschopnost lektorů v současném turbulentním prostředí vzdělavatelů dospělých, jež charakterizují neustále se zvyšující nároky současné éry digitalizace a globalizace.



## Seznam použitých informačních zdrojů

- ANTALOVÁ, M. *Lidské zdroje a personální manažement*. Bratislava: Ekonóm, 2011. 162 s. ISBN 978-80-225-3234-1.
- ANTALOVÁ, M. Nové výzvy pre vzdelávanie. *Acta Andragogica*, 2013, roč. 3., s. 95–109. ISBN 978-80-233-3369-6.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada, 2008. 800 s. ISBN 978-80-247-1407.
- BAJZÍKOVÁ, E., et al. *Manažment ľudských zdrojov*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. 216 s. ISBN 978-80-223-2989-7.
- BALVÍN, J. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Hnutí R. 2011. 95 s. ISBN 978-80-86798-16-5.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2006. 79 s. ISBN 80-244-1356-6.
- BELCOURT, M. WRIGHT, P. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada, 1998. 243 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, M. *Andragogika. Teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BITTNER, J. Řízení dalšího profesního vzdělávání farmaceutických pracovníků. In: VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., TROJAN, V. (ed.). *Aktuální přístupy managementu vzdělávání*. Praha: Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017, s. 179–184. ISBN 978-80-7290-958-2.

BONTOVÁ, A. Determinanty podpory procesů učení v dospělosti. In.: Prusáková, V. (ed) *Osobnost' lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, Belanium, 2014, s. 285–306. ISBN 978-80-557-0801-0.

BOROŠ, J. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-20-3.

BUCKLEY, R., CAPLE, J. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 80-251-0358-7.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DEMJANENKO, M. Není lektor jako lektor. In.: Prusáková, V. (ed) *Osobnost' lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, Belanium, 2014, s. 233–238. ISBN 978-80-557-0801-0.

DOBEŠ, M. *Storytelling: jak učit a poznávat s pomocí příběhů*. ©2017. Dostupné online na: <https://epale.ec.europa.eu/en/node/42398>.

DOHNALOVÁ, Svatava. Trend mobilního vzdělávání ve firmách. *Firemní vzdělávání* [online]. 2018, roč. 2, č. 6 [cit. 2019-12-29]. ISSN 2533-6479. Dostupné z: [https://69e10101-0959-4deb-9f27-e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5\\_891b3d7acc20441da9f62c22e2bcc9f3.pdf](https://69e10101-0959-4deb-9f27-e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5_891b3d7acc20441da9f62c22e2bcc9f3.pdf).

DOHNALOVÁ, Svatava. Blended learning: Dokonalá kombinace offlinu a onlinu. *Firemní vzdělávání* [online]. 2019, roč. 3, č. 1 [cit. 2019-12-29]. ISSN 2533-6479. Dostupné z: [https://69e10101-0959-4deb-9f27-e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5\\_f30404d294ae4e67881cdba8888c5a76.pdf](https://69e10101-0959-4deb-9f27-e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5_f30404d294ae4e67881cdba8888c5a76.pdf).

DROTÁROVÁ, E., DROTÁROVÁ L. *Relaxační metody – malá encyklopedie*. Praha: Epoque, 2003. 248 s. ISBN 80-86328-12-0.

DVOŘÁKOVÁ, M., ŠERÁK, M. *Andragogika a vzdělávání dospelých*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016. 169 s. ISBN 978-80-7308-695-4.

EQF. Iniciativy Průmysl 4.0, Práce 4.0, Vzdělávání 4.0. *EQF.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-10-08]. Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/eqf/iniciativy-prumysl-4-0-prace-4-0-a-vzdelavani-4-0>.

EVANGELU, J. E., SALIGER, R. *133 her pro motivaci a rozvoj týmů*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. 176 s. ISBN 978-80-247-3927-4.

FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2006. 328 s. ISBN 80-86723-22-4.

FIALA, J. *Gamifikace ve výuce*. ©2019. Dostupné online na:

<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21961/GAMIFIKACE-VE-VYUCE.html>.

FRK, Brano. Co je to gamifikace? *Firemní vzdělávání* [online]. 2016, roč. 0, č. 0 [cit. 2020-1-1]. ISSN 2533-6479. Dostupné z:

<http://tomaslanger.cz/wp-content/uploads/2016/12/Firemni-vzdelavani-12-2016.pdf>.

FRK, V., PIROHOVÁ, I. *Vzdelávateľ dospelých v profesijnom vzdelávaní zamestnancov*. Prešov: Akcent Print, 2003. ISBN 80-968367-6-5.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GOGA-FERKO, M. Motivácia a hodnoty vo vzdelávaní dospelých. *Acta Andragogica*, 2013, roč. 3., s. 167-175. ISBN 978-80-233-3369-6.

GRACOVÁ, D. Rečnícky prejav lektora. In.: Prusáková, V. (ed) *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, Belanium, 2014, s. 309–330. ISBN 978-80-557-0801-0.

GREENO, J. N. *Corporate Learning Strategies*. Alexandria: American Society for Training & Development, 2006. ISBN 1-5286-412-2.

HARDINGHAM, A. *Designing Training*. London: Institut of Personnel and Development, 1996. ISBN 0-85292-644-8.

HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum, 1999. 232 s. ISBN 80-7184-841-7.

HIERHOLD, E. *Rétorika a prezentace*. Praha: Grada, 2005. 408 s. ISBN 80-247-0782-9.

HRONÍK, F. *Vzdělávání a rozvoj pracovníků*. Praha: Grada, 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRUDKAJ, J. Role marketingu a managementu ve vzdělávání dospělých. In: VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., TROJAN, V. (ed.). *Aktuální přístupy managementu vzdělávání*. Praha: Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017, s. 130–144. ISBN 978-80-7290-958-2.

HUPKOVÁ, M. Úroveň reflektivnej kompetencie učiteľov na základných a stredných školách. *Andragogická revue*, 2010, roč. 2, č. 1, s. 54–66. ISSN 1804-1698.

HYHLÍK, F., KNĚŽŮ, V. *Základy pedagogiky dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969. 83 s.

*Interaktivní tabule*. ©2019. Dostupné online na:

[https://cs.wikipedia.org/wiki/Interaktivní\\_tabule](https://cs.wikipedia.org/wiki/Interaktivní_tabule).

CHEN, C. C., JONES, K. T. Blended Learning vs. Traditional Classroom Settings: Assessing Effectiveness and Student Perceptions in an MBA Accounting Course. *Journal of Educators Online*, 2007, sv. 4, č. 1, s. 1–15. ISSN 1547-500X. Dostupné na:

<https://eric.ed.gov/?id=EJ907743>.

JÍRA, J., RAMPOUCHOVÁ, J., VESELÝ, V. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 88 s. ISBN 80-86784-07-X.

*Kahoot*. ©2018. Dostupné online na: <https://sk.wikipedia.org/wiki/Kahoot>.

KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha: Grada, 2008. 107 s. ISBN 978-80-247-2453-9.

KAZÍK, P. Rozvoj profesních kompetencí lektora dalšího vzdělávání. In: VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., TROJAN, V. (ed.). *Aktuální přístupy managementu vzdělávání*. Praha: Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017, s. 168–178. ISBN 978-80-7290-958-2.

KOHOUT, J. *Rétorika: Umění mluvit a jednat s lidmi*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 1998. 159 s. ISBN 80-8594-3-54-9.

KOLEK, J. Koučování a facilitace v manažerské teorii a praxi. In: VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., TROJAN, V. (Eds). *Aktuální přístupy managementu vzdělávání*. Praha: Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017, s. 117–129. ISBN 978-80-7290-958-2.

KOPECKÝ, M. Občanské vzdělávání dospělých v Evropě: Povaha, funkce a vybrané národní příklady. *Andragogická revue*, 2010, roč. 2, č. 1, s. 5–19. ISSN 1804-1698.

KOSOVÁ, B. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2013. 173 s. ISBN 978-80-557-0434-0.

KOSOVÁ, B. Autoevalvácia učiteľa a lektora ako cesta k naplneniu zmyslu a hodnôt edukácie. In.: Prusáková, V. (ed) *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, Belanium, 2014, s. 25–42. ISBN 978-80-557-0801-0.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2009. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

KRÁSNÁ, S., BARNOVÁ, S. E-koučing a e-mentoring v rámci vzdelávania dospelých. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospelých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 181–187. ISBN 978-80-906894-4-2.

KRYSTOŇ, M., KUPCOVÁ, V. Kvalita v oblasti inštitucionálneho zabezpečenia záujmového vzdelávania dospelých. *Acta Andragogica*, 2013, roč. 3., s. 293–307. ISBN 978-80-233-3369-6.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. 192 s. ISBN 80-7169-121-6.

KUBÍNYI, L. Další profesní příprava vojáků. *Andragogická revue*, 2013, roč. V., č. 1, s. 59–65. ISSN 1804-1698.

LANGER, T. *Moderní lektor*. Praha: Grada, 2016. 224 s. ISBN 978-80-271-0093-4.

LANGER, Tomáš. Trendy ve firemním vzdělávání 2019/2020. *Firemní vzdělávání* [online]. 2019, roč. 3, č. 6 [cit. 2019-12-29]. ISSN 2533-6479. Dostupné z:

[https://69e10101-0959-4deb-9f27-e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5\\_b8e326cade2a460a9787bf7b9e33bb3a.pdf](https://69e10101-0959-4deb-9f27-e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5_b8e326cade2a460a9787bf7b9e33bb3a.pdf).

LAUKOVÁ, P. Hygiena duševnej práce vzdelávateľov dospelých. *Andragogická revue*, 2010, roč. 2, č. 1, s. 67–80. ISSN 1804-1698.

LORENC, P. *Microlearning a jeho využití ve vzdělávání*. ©2017. Dostupné online na:

<https://pavellorenc.cz/microlearning-vyuziti-ve-vzdelavani/>.

LUKÁŠ, R. *Co může využívání herních principů přinést vzdělávání?* ©2015. Dostupné online na: <https://www.eduin.cz/clanky/co-muze-vyuzivani-hernich-principu-prinest-do-vzdelavani/>.

MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003a. ISBN 80-7042-945-3.

MALACH, J. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003b. 72 s. ISBN 80-7042-946-1.

MATULČÍK, J. *Teória výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach Print, 2004. 139 s. ISBN 80-89142-02-8.

MATULČÍKOVÁ, M., MATULČÍK, J. *Vzdelávanie a kariéra*. Bratislava: Ekonóm, 2009. 174 s. ISBN 978-80-225-2700-2.

MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. 172 s. ISBN 978-80-247-4336-3.

*Memorandum o celoživotním učení (Pracovní materiál Evropské komise, listopad 2000)*. Praha: MŠMT, 2001. 55 s.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. 368 s. ISBN 80-247-0650-4.

MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN 80-85963-52-3.

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4.

MUŽÍK, J. *Pedagogické dovednosti lektora*. ©2020. Dostupné online na:

<http://www.jaroslavmuzik.cz/materialy-pro-vyuku>

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NOVOTNÝ, S. Perspektivy a možnosti vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech. *Andragogická revue*, 2013, roč. V., č. 1, s. 37–46. ISSN 1804-1698.

*Organizační řád Celní správy České republiky v platném znění*.

PALÁN, Z. *Výkladový slovník: Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.

PAVLOV, I. Lektorom v profesijnom rozvoji, o vzdelávacích potrebách a motivácii učiteľov. In.: Prusáková, V. (ed) *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, Belanium, 2014, s. 141–154. ISBN 978-80-557-0801-0.

PETRŮ, N. Integrace znalostního managementu, tvořivosti a inovací pro zvyšování konkurenceschopnosti malé a střední firmy. *Andragogická revue*, 2013, roč. V., č. 1, s. 24–36. ISSN 1804-1698.

PIROHOVÁ, L. *Andragogická didaktika*. Prešov: Akcent Print, 2008. 161 s. ISBN 978-80-89295-11-1.

PLAMÍNEK, J. *Mediace – nejúčinnější lék na konflikty*. Praha: Grada, 2013. 168 s. ISBN 978-80-247-5031-6.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.

- PORUBSKÁ, G., ĎURDIÁK, L. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: SlovDidac, 2005. 212 s. ISBN 80-969303-0-3.
- PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill, 2001. ISBN 0-07-136344-0.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print, 2005, 121 s. ISBN 80-89142-05-2.
- PRUSÁKOVÁ, V. (ed.) *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belanium, 2014. 520 s. ISBN 978-80-557-0801-0.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-057-X.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 4., aktual. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RAE, L. *How to Measure Training Effectiveness*. Vermont: Gower, 1991. ISBN 0-566-07275-0.
- RAMBOUSEK, V. *Materiální didaktické prostředky*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. 59 s. ISBN 978-80-7290-664-2.
- RYCHEND, D. s., SALGANIK, L. H. (eds.) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. 1<sup>st</sup> ed. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishing, 2003. 160 s. ISBN 978-088-9372726.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Grada, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
- SENGE, M. *Pátá disciplína*. Praha: Management Press, 2009. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.



SKÚPA, M. Dôležitosť etických kompetencií lektora ďalšieho vzdelávania. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 15–23. ISBN 978-80-906894-4-2.

SMEJKAL, V. *Lexikon společenského chování*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 1999. 264 s. ISBN 80-7169-503-3.

SMITH, M. K. Malcom Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. In: *The encyclopedia of informal education*. Dostupné online na:

<http://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>.

*Storytelling*. ©2019. Dostupné online na: [http://story-telling.cz/index\\_cojstorytelling.html](http://story-telling.cz/index_cojstorytelling.html).

*Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007. 90 s. ISBN 978-80-254-2218-2.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠNÝDROVÁ, M. Nové trendy ve vzdělávání. In: VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., TROJAN, V. (ed.). *Aktuální přístupy managementu vzdělávání*. Praha: Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017, s. 108–116. ISBN 978-80-7290-958-2.

TICHÁ, I. *Učíci se organizace*. Praha: Alfa Publishing, 2005. 141 s. ISBN 80-86851-19-2.

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, M. Rozvoj lidského potenciálu založený na získávání a rozvíjení kompetencí. *Andragogická revue*, 2010, roč. 2, č. 1, s. 34–45. ISSN 1804-1698.

TURECKIOVÁ, M. Vliv společné vzdělávací politiky na změny systému odborné přípravy a procesů dalšího profesního vzdělávání v ČR. *Andragogická revue*, 2011, roč. 3, č. 1, s. 5–13. ISSN 1804-698.

TURECKIOVÁ, M. Transverzální kompetence klíčových pracovníků vzdělávacích organizací. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 105–109. ISBN 978-80-906894-4-2.

VALIŠOVÁ, A. Autorita lektora vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení. *Andragogická revue*, 2009, roč. I, č. 1, s. 56–62. ISSN 1804-1698.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd., 1. dotisk. Praha: Karolinum, 2005. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VEBER, J., et al. *Management – základy – prosperita - globalizace*. Praha: Management Press, 2005. 700 s. ISBN 80-7264-029-5.

VELAS, Marek. Co je AC/DC. *Firemní vzdělávání* [online]. 2019, roč. 3, č. 4 [cit. 2020-1-26]. ISSN 2533-6479. Dostupné z:

[https://69e10101-0959-4deb-9f27-e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5\\_c977c558c0404be9bc812d01df64dcbf.pdf](https://69e10101-0959-4deb-9f27-e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5_c977c558c0404be9bc812d01df64dcbf.pdf).

VETEŠKA, J. Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých. *Andragogická revue*, 2009, roč. I, č. 1, s. 12–25. ISSN 1804-1698.

VETEŠKA, J. Nové pojetí vytváření a rozvoje kompetencí v kurikulu dalšího profesního vzdělávání a řízení lidských zdrojů. In: PIROHOVÁ, I., LUKÁČ, E. (eds.). *Vzdelávanie dospelých v poznatkovo orientovanej spoločnosti*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2010, s. 57–70. ISBN 978-80-555-0152-9.

VETEŠKA, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4.

VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J., KURSCH, M. Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 15–23. ISBN 978-80-906894-4-2.

VETEŠKA, J., SALIVAROVÁ, J. Analýza rozvoje andragogiky a praxe vzdělávání dospělých v České republice. *Acta Andragogica*, 2013, roč. 3., s. 167–175. ISBN 978-80-233-3369-6.

VETEŠKA, J., SALIVAROVÁ, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, 2013. 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

*Vnitřní předpis č. 57/2017 Profesní příprava, v platném znění*

*Vnitřní předpis č. 4/2018 Služební příprava a zajišťování fyzické způsobilosti k výkonu služby v Celní správě České republiky, v platném znění*

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.

*Výroční zpráva Institutu pro veřejnou správu Praha 2018*. Praha: Institut pro veřejnou správu Praha, 2019. 26 s. Dostupné online na:

[https://www.institutpraha.cz/obj/files/5/sys\\_media\\_3779.pdf](https://www.institutpraha.cz/obj/files/5/sys_media_3779.pdf).

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (ed.) *Sociální psychologie*. 2., dopl. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008 (dotisk 1., 2009). 408 s. ISBN 978-80-24-1428-8.

WHITMORE, J. *Koučování*. 3. dopl. a rozš. vyd. Praha: Management Press, 2014. 248 s. ISBN 978-80-7261-273-4.

*Zákon č. 17/2012 Sb., o Celní správě České republiky, v platném znění*

ZDRÁHAL, J. *Kahoot!* ©2019. Dostupné online na: <http://www.sskola.cz/kahoot/>.

ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a e Learning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 144 s. ISBN 978-80-86723-56-3.

ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. 223 s. ISBN 978-80-271-0051-4.

ŽERAVÍKOVÁ, I. Kompetenčný model lektora vo vzdelávaní dospelých. In.: Prusáková, V. (ed) *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, Belanium, 2014, s. 185–201. ISBN 978-80-557-0801-0.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Vzor dotazníku

## **Příloha 1 - Vzor dotazníku**

### **DOTAZNÍK**

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

dovoluji si Vás oslovit s žádostí o vyplnění níže uvedeného dotazníku.

Dotazníkové šetření je zaměřeno na proces výuky s cílem analyzovat efektivní využití metod výuky, didaktických pomůcek a metod zpětné vazby lektora.

Tento dotazník je zcela anonymní. Obsahuje celkem 11 otázek.

Veškeré údaje, které vyplníte, budou použity pouze pro účely rigorózní práce s názvem „Specifika lektorské práce v oblasti Celní správy České republiky“.

Předem děkuji za kompletní vyplnění tohoto dotazníku.

#### **Instrukce k vyplnění dotazníku:**

- Odpovídající údaj označte křížkem.
- Označte pouze jednu variantu odpovědi.

#### **1. Přípravu na výuku provádím zpravidla:**

0,5 hod. – 1 hod.

2 hod. – 3 hod.

4 hod. – 5 hod.

6 hod. – 7 hod.

7 hod. – 8 hod.

#### **2. Váš výběr optimálních metod pro výuku ovlivňují níže uvedené faktory:**

cíl vzdělávací akce

vždy    velmi často    často    zřídka    nikdy

cílová skupina

vždy    velmi často    často    zřídka    nikdy

obsah výuky

vždy velmi často často zřídka nikdy

prostředí výuky (včetně učebny a její didaktické a technické vybavenosti)

vždy velmi často často zřídka nikdy

čas na přípravu

vždy velmi často často zřídka nikdy

dosavadní zvyklosti a zkušenosti

vždy velmi často často zřídka nikdy

### **3. Při výuce využíváte níže uvedenou didaktickou techniku:**

stolní počítač

vždy velmi často často zřídka nikdy

notebook

vždy velmi často často zřídka nikdy

prezentér

vždy velmi často často zřídka nikdy

flipchart (záznamová tabule s volnými listy papíru)

vždy velmi často často zřídka nikdy

bílá tabule

vždy velmi často často zřídka nikdy

kamera

vždy velmi často často zřídka nikdy

smartphone

vždy velmi často často zřídka nikdy

tablet

vždy velmi často často zřídka nikdy

#### 4. Interaktivní tabuli při výuce:

- využívám pasivně – nepracuji s jejími funkcemi
- využívám aktivně – pracuji s jejími funkcemi
- nevyužívám

#### 5. Učební atmosféra ve třídě je pro Váš lektorský výkon důležitá.

- plně souhlasím
- souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- nesouhlasím
- plně nesouhlasím

#### 6. K hodnocení Vaší lektorské práce využíváte:

##### dotazník spokojenosti posluchačů

vždy    velmi často    často    zřídka    nikdy

##### zpětná vazba od organizačního garanta

vždy    velmi často    často    zřídka    nikdy

##### zpětná vazba od kolegy/kolegyně lektora/lektorky

vždy    velmi často    často    zřídka    nikdy

##### sebehodnocení

vždy    velmi často    často    zřídka    nikdy

#### 7. Hospitace ve výuce je přínosnou zpětnou vazbou pro hodnocení kvality Vaší lektorské práce.

- plně souhlasím
- souhlasím
- nemám vyhraněný názor
- nesouhlasím
- plně nesouhlasím

**8. Vyhledáváte sami z vlastní iniciativy moderní výukové aplikace pro zvýšení zajímavosti a kvality vyučovacího procesu?**

vždy    velmi často    často    zřídka    nikdy

**9. Pohlaví:**

muž

žena

**10. Věk:**

20–30 let

31–40 let

41–50 let

51 let a více

**11. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání je:**

střední s maturitou

VOŠ

VŠ (bakalářské)

VŠ (magisterské, inženýrské a vyšší)

Děkuji za Váš čas a spolupráci.



## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 – Speciální didaktická pomůcka – smykové vozidlo (*Skid Car*)

Obrázek 2 – Využití smykového vozidla při praktické výuce řídičských dovedností

**Obrázek 1 – Speciální didaktická pomůcka – smykové vozidlo (*Skid Car*)**



**Obrázek 2 – Využití smykového vozidla při praktické výuce řídicích dovedností**

