

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Gabriela Míková

**Kompetence lektora využívajícího aktivizační metody ve vzdělávání
dospělých**

Competencies of a lecturer using activation methods in adult education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2015

Vedoucí práce:

PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Prohlašuji,

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

.....

datum

.....

podpis autorky

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje tématu lektorů a vymezení jejich kompetencí v rámci participativního stylu výuky ve vzdělávání dospělých. Práce se věnuje tématu lektorů využívajících aktivizační metody ve vzdělávání dospělých a nastiňuje současný stav profesionalizace lektorské práce v České republice. Vymezuje základní charakteristiky aktivizačních metod, které jsou ve výuce nejčastěji využívány s ohledem na nutné schopnosti lektora pracujícího s těmito metodami. V práci je představen kompetenční model lektora využívajícího aktivizační metody ve vzdělávání dospělých s možným návrhem využití tohoto modelu v praxi.

Klíčová slova: lektor, profesionalizace lektorské práce, role lektora, lektorské kompetence, aktivizační metody.

Abstract

This Bachelor's thesis focuses on the definition of lecturers' competences in adult education that uses a participative style of teaching. The current state of professionalization of lecturers in the Czech Republic will be explored alongside the definition of lecturer using activation methods in adult education and lecturer's competences within this thesis. The basic description of the commonly used activation teaching methods and the high teaching requirements of these methods will also be illustrated. Finally, this thesis introduces the competence model using the activation methods in adult education with a possible schema of the model usage in the real world.

Key words: lecturer, professionalization of lecturer, teacher roles, competencies of lecturer, activation methods.

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D za její podporu a cenné připomínky, které mi poskytla při psaní této práce.

Obsah

Úvod.....	7
1 Lektor	11
1.1 Vymezení pojmu lektor	11
1.2 Vzdělávání lektorů v České republice	14
1.3 Role lektora ve vzdělávání dospělých	16
1.3.1 Role informátora.....	17
1.3.2 Role facilitátora.....	18
1.3.3 Role kritického animátora.....	20
1.3.4 Přístup k rolím lektora	21
2 Kompetence lektorů ve vzdělávání dospělých	23
2.1 Vymezení pojmu kompetence	23
2.2 Jednotlivé kompetence lektorů ve vzdělávání dospělých.....	24
3 Aktivizační metody výuky	28
3.1 Vymezení aktivizačních metod.....	28
3.2 Zaměření aktivizačních metod	29
3.3 Aktivizační metody využívané ve vzdělávání dospělých	32
3.3.1 Diskusní metody.....	32
3.3.2 Workshop.....	33
3.3.3 Metody řešení problémů	35
3.3.4 Situační metody	35
3.3.5 Didaktické hry	36
3.3.6 Hraní rolí	37
3.4 Problémy s využitím aktivizačních metod	39
4 Kompetence lektora využívajícího aktivizační metody ve vzdělávání dospělých	41
4.1 Odborné kompetence	41
4.2 Metodické kompetence	42
4.3 Komunikační kompetence.....	44
4.4 Osobnostní kompetence	45
4.4 Model klíčových kompetencí lektora využívajícího aktivizační metody ve výuce	46
5 Závěr	51
6 Soupis bibliografických citací	53

Úvod

Základním lidským předpokladem rozvoje je touha po vědění. Vzdělávání a procesy učení se jsou v zájmu společenského zkoumání již od dob antiky, odtud můžeme první myšlenky přisuzovat Platonovi a Aristotelovi. Za celou dobu vývoje společnosti, bychom mohli sledovat různorodé střety názorů týkajících se vzdělávání obecně, které obohatily vědeckou půdu zabývající se tímto tématem. K procesu vzdělávání a učení se nalezneme příspěvky nejen od vzdělavatelů, ale také odkazy dalších významných postav z řad filosofů, zkoumajících přesahy lidské zkušenosti, a psychologů, věnujících se především tématu učení (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007, s. 275).

Pozornost věnovaná vzdělávání dospělých není otázkou jen naší doby, ale na druhé straně vznik samostatné vědy věnující se tomuto tématu, je poměrně nedávný. Potřeba rozvoje oboru zabývajícího se vzděláváním dospělých reflektuje společenský vývoj a snaží se o přispění novými poznatky k rozvoji této sféry lidského bádání. Evropská půda poskytla prostor pro vznik velmi podnětných děl zabývajících se vzděláváním dospělých. Za všechny bychom mohli jmenovat významnou knihu *Andragogy: Nature, Possibilities and Boundaries of Adult Education* (1951) Heinricha Hanselmanna či knihu *Introduction to Andragogy: Basic Issues in Adult Education* (1957) Franze Pöggelera. V USA potom nesmíme opomenout myšlenky například Eduarda C. Lindemana a jeho knihu *Meaning of Adult Education* (1926) či Malcolma S. Knowlese a jeho knihu *Self directed learning* (1975), ve které představuje roli facilitátora. Uvedení autoři značně přispěli k rozvoji andragogické vědy, věnovali se problematice vzdělávacího procesu, identifikovali nejdůležitější proměnné v procesech učení, a nastavili tak výchozí teorie ve vzdělávání dospělých, které mohou být inspirací dodnes.

Jedním z činitelů vzdělávacího procesu je bezesporu role vzdělavatele, jenž tvoří základní kámen úspěchu ve vzdělávání dospělých. Kvalitní, vzdělaný a schopný lektor není prozatím v oblasti vzdělávání jistým standardem (Prusáková, 2012, s. 7). Lektorská činnost není závazně legislativně ukotvena, a proto se můžeme setkat i s lektorem, který nenaplnuje základní předpoklady k výkonu této činnosti. Kvůli tomu se zvyšováním kvality lektorské činnosti věnuje pozornost v České republice již několik desetiletí. Snaha o profesionalizaci této sféry se dostala znovu do popředí zájmu v devadesátých letech a je palčivým tématem dodnes (Beneš, 2003, s. 143). Naznačená cesta zkvalitňování lektorské činnosti se zaměřuje na zvyšování kompetencí lektorů ve vzdělávání

dospělých. Tento naznačený trend kopíruje i tato bakalářská práce a zaměřuje se právě na vymezení potřebných kompetencí lektorů využívajících možnosti aktivizačních metod ve výuce.

Aktivizační metody výuky s sebou přinášejí oproti tradičnímu způsobu vzdělávání do výuky nové prvky, které obohacují vzdělávací proces a činí ho efektivnějším pro účastníky vzdělávání v získávání nových vědomostí. Lektor se stává facilitátorem mezi učební látkou a účastníky a skrze aktivizační metody naplňujeme základní didaktické principy. Lektor tak v dnešní době není jen odborníkem na určitou oblast vědění, stává se spojovacím článkem mezi obsahem vzdělávání a účastníky vzdělávacího procesu, kteří chtějí čerpat nové informace, dále se rozvíjet a participovat na vzdělávacím procesu (Mužík, 2010, s. 231). Lektor musí nutně respektovat zákonitosti týkající se vzdělávání dospělých, reagovat na společenský vývoj a s ním na měnící se podmínky ve vzdělávání dospělých. Využití aktivizačních metod ve výuce je v poslední době velmi žádané, nicméně je velmi málo zkušených lektorů, kteří principy těchto metod ovládají a dokážou je efektivně využívat (Šerák, 2009, s. 127).

Důvodem k napsání této bakalářské práce byla snaha lépe pochopit podstatu úlohy lektora ve vzdělávání dospělých a získat přehled o základních předpokladech práce úspěšného lektora v této sféře. Zároveň využití aktivizačních metod ve výuce je velmi zajímavou a v současné době i aktuální oblastí vzdělávání dospělých, které je nutné věnovat hlubší pozornost.

Cílem bakalářské práce je vytvoření modelu klíčových kompetencí vzdělavatelů dospělých pracujících s aktivizačními metodami, který bude využitelný k jejich možnému vzdělávání a rozvoji. Předpokladem pro naplnění cílů této bakalářské práce bude zmapování nejčastěji využívaných aktivizačních metod ve vzdělávání dospělých a naznačení úlohy lektora v tomto procesu. Text je členěn do čtyř základních kapitol, úvodu a závěru.

První kapitola vymezuje pojem lektor a lektorskou činnost v širším kontextu andragogické vědy. V této části práce je přiblížena problematika profesionalizace lektorské práce v České republice, s ohledem na problematiku kompetencí lektorů ve vzdělávání dospělých, které jsou pro lektorskou činnost nezbytné. Kapitola se věnuje i vývoji lektorských rolí, které reagovaly na společenské změny a s tím spojené proměny požadavků, které jsou ve vzdělávání dospělých kladeny na lektory.

Druhá kapitola se zaměřuje na vymezení obecných kompetencí lektorů ve vzdělávání dospělých. Součástí kapitoly je vymezení pojmu kompetence a struktura kompetencí. Na základě studia

odborné literatury věnující se tomuto tématu je vytvořen přehled základních odborných, metodických, komunikačních a osobnostních kompetencí lektorů ve vzdělávání dospělých.

Třetí kapitola se věnuje vymezení aktivizačních metod ve výuce, které jsou v současné době nejčastěji využívány ve vzdělávání dospělých. V úvodu kapitoly je uveden základní přínos aktivizačních metod pro výuku a pro účastníky, kteří přicházejí do vzdělávacího procesu. Aktivizační metody zdůrazňují ve vzdělávání akcentaci účastníka, tomuto zaměření se věnuje další podkapitola této části, která popisuje možné aspekty spojené s jejich využíváním. Dále jsou popsány nejčastěji využívané aktivizační metody ve vzdělávání dospělých. Závěr kapitoly je věnován možným problémům ve vzdělávacím procesu, které se objevují při aplikaci aktivizačních metod ve výuce.

Poslední kapitola se zaměřuje na vytvoření kompetenčního modelu lektora využívajícího aktivizační metody ve výuce. V úvodu kapitoly jsou rozebrány odborné, metodické, komunikační a osobnostní kompetence, které jsou obecně vymezovány pro činnost lektora. Na základě studia odborné literatury jsou popsány kompetence, které jsou nezbytné pro lektora využívajícího aktivizační metody. Podle důležitosti jednotlivých kompetencí pro lektorskou činnost je vytvořen model klíčových kompetencí lektorů ve vzdělávání dospělých využívajících aktivizační metody. Na základě tohoto modelu jsou navrženy možné cesty rozvoje uvedených kompetencí.

Problematice aktivizačních metod ve výuce je v odborné literatuře věnována pozornost převážně v rámci využití těchto metod ve výuce ve formálním systému, a to především v oblasti vzdělávání dětí. Nicméně pozornost věnovanou aktivizačním metodám ve vzdělávání dospělých bychom zaznamenali u Kopecké (2009, 2010), která se zaměřuje na zvýšení interaktivity ve vzdělávání dospělých. Dalšími významnými českými autory věnujícími se problematice aktivizačních metod ve výuce jsou Lacina a Kotrba (2007, 2011), Maňák a Švec (2003), dále se této problematice věnují Rohlíková a Vejvodová (2012), Mužík (1998, 2003, 2004, 2010), Grecmanová a Urbanovská (2007), Zormanová (2012), Mojžíšek (1988), popřípadě i Kasíková (1997, 2001). Ze zahraničních autorů se problematice aktivizačních metod věnuje například Silberman (1997), Pasch (1998) a mnozí další.

Úloze lektora ve vzdělávacím procesu se v českém prostředí věnuje například Dvořáková a Langer (2012), Matulčík (2009), Mužík (1998, 2004, 2010), dále také Plamínek (2014), Beneš (2003), Žák (2004). Pojetí rolí lektora se mezi zahraničními autory věnoval například Brookfield (1995, 1996, 2013) a Knowles (1975, 1984, 2011).

Kompetencemi lektorů ve vzdělávání dospělých se zabývají především Dvořáková a Langer (2012), Beneš (2003). Z manažerského hlediska představují přístup ke kompetencím Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004). Kompetencemi ve vzdělávání se poté také zabývá Veteška a Tureckiová (2008). Publikace, které by se věnovaly přímo problematice kompetencí lektorů se zaměřením na využití aktivizačních metod, nejsou v české odborné literatuře zastoupeny. Ze zahraničních autorů věnujících se kompetencím, bychom mohli uvést Belze a Siegrista (2011).

1 Lektor

1.1 Vymezení pojmu lektor

Lektor je v současné době nejběžněji užívaným pojmem označujícím vzdělavatele dospělých v kontextu dalšího vzdělávání. Disponuje odbornými znalostmi a zkušenostmi obohacenými o znalosti andragogiky, které využívá při naplňování vzdělávacích cílů (Mužík, 2010, s. 217; Palán, 2002, s. 110).

V rámci specializace lektorské práce jsou užívaná i další označení pro vzdělavatele dospělých, kterými mohou být konzultant, kouč, mentor, moderátor, tutor, instruktor, školitel, trenér, andragog či edukátor (Bednář, 1998b, s. 6; Mužík, 2010, s. 217). Jednotlivá označení s sebou přináší určitá specifika daná například konkrétním vzdělávacím cílem, zvolenými metodami, účastníky vzdělávacího procesu nebo samotným vzdělavatelem.

Lektorská činnost v České republice není ukotvena žádným formálním předpisem, který by specifikoval požadavky pro výkon této činnosti. Lektorem se tak může stát téměř kdokoli, kdo má o tuto profesní oblast zájem, přičemž jsou vymezovány čtyři nejčastější formy lektorské práce. Lektor může vykonávat svoji profesi na základě (1) živnostenského oprávnění, díky kterému může pracovat samostatně či vykonávat lektorskou činnost pro určitou organizaci. Další možností vykonávání lektorské činnosti je (2) zaměstnanecký poměr, kdy lektor pracuje v instituci zaměřené na určitou oblast vzdělávání. Třetí kategorií lektorů jsou (3) manažeři a specialisté, kteří jsou experty na určitou oblast a lektorskou činnost mají jako součást své profese. V neposlední řadě v České republice působí i (4) lektoři v neziskové sféře, kteří se zabývají především zprostředkováním informací o konkrétní oblasti zájmu dané organizace (Mužík, 2010, s. 218–221). Lektor je za svoji kvalitní práci odměňován, a to jak odpovídajícím honorářem, tak získáním společenské prestiže v tomto oboru (Škoda, 1998, s. 11).

Lektor bývá považován za klíčový faktor úspěchu celého vzdělávacího procesu. Kvalitní lektor disponuje širokým repertoárem vědomostí, znalostí a praktických dovedností ve svém odborném poli působnosti, které dokáže různými metodami výuky zprostředkovat dospělým účastníkům výuky. V kontextu společenských změn a nových poznatků ve vzdělávání dospělých se lektor vývoj v této oblasti snaží reflektovat, reagovat na něj a rozvíjet své znalosti a dovednosti potřebné

ke kvalitnímu vykonávání lektorské činnosti, která vyžaduje neustálé sebevzdělávání a osobní rozvoj (Langer, 2014).

Jednou z hlavních funkcí lektora ve vzdělávání dospělých je bezesporu zprostředkování poznatků účastníkům vzdělávací akce, kteří přicházejí s určitým základem vědomostí, různými očekáváními a s rozmanitou motivací. Lektor se stává řídicím a organizujícím článkem celého vzdělávacího procesu a v předem stanoveném čase předává potřebné informace účastníkům. Na základě svých znalostí v oblasti vzdělávání dospělých strukturuje potřebné informace do ucelené a srozumitelné formy a předává je účastníkům, jimž musí být známa souvislost nových poznatků s ostatním výkladem a význam pro jejich další rozvoj (Mužík, 1998, s. 30–31). Široké pole možností ve způsobech zprostředkování informací i praktických dovedností účastníkům, které nabízí dnešní svět, vyžaduje od lektora reflektování zavedených i novějších poznatků o vzdělávání a následně jejich správnou aplikaci ve výuce.

Lektorovo zaměření výuky by se v současnosti mělo orientovat směrem podněcujícím účastníky výuky a podporujícím celý vzdělávací proces. Aby došlo k naplnění vzdělávacích cílů, nastavuje lektor účastníkům vhodné podmínky pro vzdělávání, a to jak zvolením vhodného prostředí, tak nastavením přátelské atmosféry, která vzbuzuje důvěru a otevřenost pro sdílení vlastních názorů a zkušeností. Vztah mezi lektorem a účastníky je poté založen na vzájemné spolupráci, přičemž lektor neustále reflektuje aktuální vzdělávací potřeby účastníků a adekvátně na ně reaguje. Lektor vytváří cíle vzdělávání a nastavuje obsah vzdělávání vedoucí k naplnění těchto cílů, ke kterému se účastníci mohou vyjadřovat a sdělovat své návrhy a požadavky, stávají se tedy tvůrci obsahu. Jak již bylo naznačeno, lektor předává skrze adekvátní metody s využitím potřebných materiálů účastníkům potřebné znalosti. Během vzdělávacího procesu lektor zprostředkovává účastníkům náhled na jejich posun během výukových aktivit, přičemž klade důraz především na zdůraznění přínosu získaných poznatků, který je z hlediska celoživotního vzdělávání mnohem důležitější, než formální hodnocení výsledků jednotlivých účastníků. Jak vyplývá z uvedeného popisu činností lektora, jeho zaměření směřuje především ke zprostředkování procesu učení účastníkům než jen k předání hotových informací (Knowles, 1984, s. 14–15; Knowles, Holton, Swanson, 2011, s. 114–115).

Pokud budeme vycházet z poznatků o vzdělávání dospělých, zjistíme, že se lektor při své činnosti ocitá v situaci, v níž musí reagovat na účastníky, kteří si s sebou přinášejí zkušenosti a studijní návyky. Lektor tak musí reagovat na individuální nastavení jednotlivých účastníků, kteří jsou ve většině případů v opozici vůči změnám, což klade značné nároky na schopnosti lektora, jak s tímto

faktem zacházet. Oproti vzdělávání ve formálním systému (tzn. vzdělávání, které probíhá „... ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny“ (Palán, 2002, s. 65) se vzdělavatel dospělých v neformálním vzdělávání nachází ve složitější situaci, jelikož je pod drobnohledem kritického hodnocení účastníků, kteří mají zájem především o praktické informace aplikovatelné v jejich pracovním i osobním životě. Ve velkém množství případů se tak lektor dostává do situace, ve které jsou účastníci v opozici vůči informacím, u nichž nevidí jasné provázání s praxí (Rotport, 2013, 34–35).

Pokud se zaměříme na obsah lektorské činnosti, jeho vymezení může být velice široké, nicméně bychom mohli rozlišit dva základní typy organizování a řízení vzdělávacích aktivit: klasický a zážitkový, respektive participativní. Úlohou lektora v klasickém typu je předání sumy informací v ucelené formě, kdy účastníci jsou v roli příjemců informací. Naproti tomu v zážitkovém typu se lektor snaží přenechat aktivitu především na účastnících a podněcovat je k samostatnému řešení (Šerák, 2009, s. 127). Výběr konkrétního přístupu, ať již klasického či zážitkového, se ve vzdělávání dospělých odvíjí od konkrétních vzdělávacích cílů (Mužík, 2004, s. 31).

Naproti tomu Plamínek (2014, s. 280–284) uvádí, že zaměření lektorské činnosti může procházet určitým vývojem. Lektor se většinou ve svém profesním začátku orientuje nejvíce na sebe s cílem podat nejlepší výkon a předat co nejvíce informací. Vývojem a získáváním zkušeností se lektor začíná více zaměřovat na účastníky vzdělávacího procesu s cílem navázat s nimi co nejlepší vztahy, v tu chvíli hodnotí lektor své schopnosti podle zpětné vazby od účastníků. Jelikož je lektorská činnost podle autora především posláním, v konečné fázi se lektor může orientovat na skutečný prospěch ze vzdělávací aktivity pro účastníky. V této fázi už je lektor velmi zkušený a disponuje určitým osobitým stylem výuky prospěšným pro předávání poznatků účastníkům.

Kvalitní lektori, jimž je vlastní jak odborná příprava na lektorskou činnost, tak i určitá sociální vyspělost, nemusí být v této době samozřejmostí a standardem. Ukotvení činnosti lektora není prozatím vázáno žádným všeobecným rámcem, a tak se můžeme setkávat se skutečností, že řada lektorů není vybavena potřebnými znalostmi a dovednostmi pro výkon této činnosti (Prusáková, 2012, s. 7). Jelikož je v poslední době kladen důraz na aktivizující přístup ve vzdělávání, stoupají i požadavky na kompetence lektorů, především se zvyšují požadavky na jejich metodické a komunikační kompetence. Požadavky na kvalifikovanost lektorů se jeví jako aktuální, nicméně formální systém ukotvující tuto problematiku chybí (Šerák, 2009, s. 127). Snahy o monitorování lektorské činnosti se objevují v posledních letech a mají za cíl zkvalitnit oblast lektorování,

a přispět tak v oblasti vzdělávání dospělých k důležitému bodu, kterým je zkvalitňování vzdělávacích kurzů skrze profesionalizaci lektorské práce.

2.2 Vzdělávání lektorů v České republice

Problematika profesionalizace lektorů vzdělávání dospělých je otázkou již sedmdesátých a osmdesátých let 20. století. Do popředí zájmu se dostává i dnes, vzhledem ke stále více uvědomované potřebě zvýšit kvalitu vzdělávání dospělých prostřednictvím zvyšování kompetencí lektorů (Beneš, 2003, s. 143–144; Dvořáková, Langer, 2012, s. 5).

Tlak na zvyšování kvality ve vzdělávání dospělých je dán různými faktory, které se vztahují k lektorské činnosti a mají na ni vliv. Předně se vzdělávání stává službou, respektive zbožím, a řídí se zákonitostmi trhu, je proto nutné zaměřit se na poskytování kvalitních služeb v konkurenčním prostředí. Na zvyšování kvality ve vzdělávání dospělých působí i stát a jeho politika. Ač podpora státu vzdělávání dospělých není dostačující, rostou požadavky na kvalitu institucí a jejich lektorů při získávání akreditace, na které je nutné reagovat. V neposlední řadě působí tlak na vzdělávání dospělých především ze strany odběratelů, kteří se snaží nalézat nejkvalitnější lektory na trhu, ovšem za vynaložené finanční prostředky očekávají adekvátní služby (Beneš, 2003, s. 144).

Vzhledem k neexistenci jakéhokoli formálního vzdělávacího programu v České republice (studijní obor andragogika se primárně nezaměřuje na budoucí lektory, ale spíše manažery a metodiky vzdělávání – viz webové stránky kateder, které tento studijní obor nabízí), se vzdělávání lektorů odvíjí především od absolvování kurzů pro lektory, samostudia odborné literatury a získávání vlastních zkušeností s lektorskou činností (Dvořáková, 2014; Kalivoda, Šalek, 2009, s. 4). Významu a zkvalitňování vzdělávání lektorů má napomoci systém uznávání profesní kvalifikace „Lektor dalšího vzdělávání“, který je zahrnut od 1. 2. 2013 v Národní soustavě kvalifikací (Národní soustava kvalifikací, 2013).

Národní soustava kvalifikací je systémem, jenž umožňuje uznání kvalifikace na základě prokázaných znalostí a dovedností. Tento systém umožňuje získat relativně objektivní údaj o tom, zda je lektor schopen vykonávat svoji činnost adekvátně, což podporuje lepší orientaci především pro odběratele vzdělávacích akcí. Tento systém stanovuje výčet potřebných kvalit lektora, které mohl získat ať již absolvováním vzdělávacího programu, samostudiem, či vlastní zkušeností. Lektor své schopnosti neobhajuje na základě získaných osvědčení, ale skládá zkoušku, ve které se

hodnotí prokázání jeho schopností lektorských dovedností (Národní soustava kvalifikací, 2013; Strádal, 2011, s. 4). Kvalifikační zkouška „Lektora dalšího vzdělávání“ se skládá ze sedmi samostatných oblastí, ve kterých budoucí lektor prokazuje své znalosti a dovednosti. Těchto sedm oblastí je zaznamenáno v následující tabulce:

Tabulka 1 Kvalifikační standard lektora dalšího vzdělávání (Národní soustava kvalifikací, 2013, [cit. 2015-05-08], upravila G. M.).

Název odborné způsobilosti
1. Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí.
2. Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky.
3. Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu.
4. Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek.
5. Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou.
6. Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu.
7. Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.

Vzhledem k rozporuplnému vztahu společnosti k dalšímu vzdělávání v České republice, ať již díky absenci formálního systému ukotvujícího lektorskou činnost, či k malému poukazování na důležitost celoživotního vzdělávání, není profesionalizace v této oblasti jednoduchá. Na druhé straně existují vedle již zmíněného systému uznávání kvalifikace další aktuální snahy o zlepšení lektorské činnosti. Všeobecný zájem o další vzdělávání skrze kvalitní kurzy musí být podporován všeobecnými znalostmi lidí o možnostech lektorské práce. Proto také obecná znalost o vědě o vzdělávání dospělých, tedy andragogice, je cestou, která vede k povědomí mezi širokou veřejností o možnostech kvalitní lektorské činnosti v dalším vzdělávání, a tím i jejímu zkvalitňování skrze podporu kvalitních lektorů v této oblasti (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5).

Ač by se mohlo zdát, že kvalita vzdělávání by mohla být určována nastavenými normami a certifikací, hlavní důraz by měl být vždy kladen na zvyšování profesionality lektora disponujícího potřebnými kompetencemi, které má možnost uplatňovat ve své lektorské činnosti. Tato profesionalizace musí nutně reflektovat vývoj ve vzdělávání dospělých a neustále reagovat na potřeby trhu.

Lektoři na základě vzdělávání získávají znalosti, dovednosti a postoje, díky nimž mohou svoji lektorskou činnosti v oblasti vzdělávání dospělých kvalitně naplňovat. Vzdělávání lektorů a jejich profesionalizace v současné době zdůrazňuje mimo jiné větší důraz na zdokonalování interakce mezi lektorem a účastníky vzdělávání. Tento trend značně kopíruje vývoj přístupů ke vzdělávání dospělých od lektora experta na určitou oblast vzdělání k lektorovi jako zprostředkovateli učení. Do popředí zájmu lektorů se dostává účastník vzdělávacího procesu, je zde tedy vidět posun fokusu ze strany lektora, který je expertem na kurikulum, směrem k individuálním potřebám účastníka, jemuž je lektor poradcem na jeho cestě vzděláváním. Lidé jsou ti, kteří vstupují do vzdělávacího procesu se svými zkušenostmi a znalostmi, na které lektor reaguje a snaží se je v učebním procesu podporovat a adekvátně na ně navazovat, mimo jiné také tím, že se orientuje na zvyšování aktivity účastníků během vzdělávání (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5). Knowles (1984, s. 8–14) přichází s myšlenkou orientace na potřeby jednotlivých účastníků a přizpůsobení výuky jejich konkrétním požadavkům před jasně daným kurikulem nereagujícím na aktuální potřeby výuky. Lektor již není jen zdrojem informací, ale stává se expertem na proces výuky.

Profesionalizace lektorské činnosti se zaměřuje na rozvoj lektorů po metodické a komunikační stránce. Lektor si již nevystačí se svými odbornými znalostmi dané problematiky, ale musí znát i didaktické procesy, jimiž se celý vzdělávací proces řídí. Lektor opouští model klasické výuky, který byl naznačen výše a začíná se orientovat směrem k participativnímu stylu výuky. Přejít od klasického stylu výuky k participativnímu s sebou přináší i nové nároky, které jsou na lektory kladeny, a ovlivňují tak i pojetí role lektora ve vzdělávání dospělých. Přiblížení proměny role lektora ve vzdělávacím procesu a z toho plynoucí i nové nároky na lektorskou činnost poskytne následující kapitola.

1.3 Role lektora ve vzdělávání dospělých

Role lektora prošla během 20. století značnými změnami, které se odvíjely od společenského dění západních zemí. Jak naznačuje Knowles (1984, s. 7–9) v historii vzdělávání dospělých se

ustanovovaly nové teorie, které respektovaly specifické rysy dospělé populace. Tyto teorie vedly lektory ve využívání nových přístupů ve vzdělávání dospělých, které umožňovaly reagovat na vývoj a potřebu vzdělání ve společnosti. Základní pedagogický model s rolí lektora v expertní pozici je nahrazován andragogickým, který přináší na lektorskou činnost nový pohled a upozorňuje na schopnost sebe-řízeného učení účastníků.

Mezi základní role lektorů bychom mohli zařadit roli informátora, roli facilitátora a roli kritického animátora (Brookfield, 1996, s. 529–531).

2.3.1 Role informátora

Lektor v dřívějším pojetí (přibližně do druhé poloviny 20. století) vzdělávání dospělých zastával výhradně roli informátora, odborníka na obsah vzdělávání. V tomto pojetí je lektor expertem na danou problematiku, kterou za využití klasických metod (nejčastěji přednášky či semináře) předává účastníkům vzdělávání (Knowles, Holton, Swanson, 2011, s. 114–116). Lektor, informátor, má možnost za relativně krátký čas předat velké množství informací početnému publiku. V tomto přístupu se lektor nezaměřuje na aktivizaci účastníků, ti jsou v roli příjemců informací a zodpovědnost za předání informací je v tomto případě na lektorovi (Mužík, 2010, s. 231). Role lektora jako informátora s sebou nepřináší zvláště náročné požadavky na přípravu k výuce, jako mohou být didaktické pomůcky, které by využíval pro demonstraci před skupinou. Z tohoto pojetí výuky vyplývá i daná struktura vzdělávací aktivity, která má jasně vyměřený a neměnný obsah (Kotrba, Lacina, 2007, s. 18–28).

Lektor je v této roli řídicím prvkem celého procesu učení, organizuje celý průběh vzdělávacího procesu a záleží pouze na jeho osobě, čemu se budou účastníci věnovat a jaké informace jim budou sděleny. Tento model staví účastníky do pasivní pozice závislé na roli lektora, který rozhoduje o celém kurikulu vzdělávání a bez ohledu na individuální zkušenosti účastníků vzdělávání předává informace podle předem stanoveného a ohraničeného plánu. Ačkoli výzkumy zdůrazňují orientaci spíše na vnitřní motivaci účastníků, tento model se přiklání ke stimulaci k učení na základě hodnocení výstupů účastníka (Knowles, 1984, s. 8–13).

Této roli lektora je věnována pozornost nejčastěji ve srovnání s rolí facilitátora (viz kapitola 1.3.2). Mnohé výzkumy naznačují možná omezení vzdělávacího procesu díky uplatňovanému jednostrannému vedení výuky. Jak upozorňuje Rogers (1998, s. 243–246), lektor, informátor, je

v postavení mocenském a uplatňuje svoje vědění k prokázání nadřazenosti. Toto prostředí nepodněcuje důvěru účastníků, jedním z důvodů této nepříznivé atmosféry může být přílišné zaměření na jejich výsledky, které jsou podrobovány formálnímu hodnocení. Vzdělávání touto formou může být doprovázeno strachem z možného neúspěchu a selhání, které může mít negativní dopady v pracovním životě dospělého člověka. V neposlední řadě tato role neupřednostňuje ucelený pohled na účastníka, jelikož tím hlavním ve vzdělávacím procesu není člověk jako osobnost, ale jeho vědomosti, které se dají snadno hodnotit. Přístup k účastníkům vzdělávání jako individuálním klientům se specifickými zkušenostmi, znalostmi a postoji, respektuje každého účastníka v jeho jedinečném přístupu k výuce. Ten se poté nebojí vstupovat do nových situací, jelikož získává důvěru v lektora, který se o něj zajímá. Tento předpoklad je ovšem za použití role informátora velmi obtížné naplnit a účastníci nemusejí nalézt vhodnou cestu k získávání učebních návyků a mohou nabýt negativního přístupu k dalšímu vzdělávání.

1.3.2 Role facilitátora

Jak uvádí Matulčík (2009, s. 6) dnes je význam role lektora ve zprostředkování možnosti vzdělání účastníků. V tomto kontextu se role lektora jako zprostředkovatele, označuje pojmem facilitátor. Dle Žáka (2004, s. 21–22) je hlavní úlohou facilitátora řídit a usměrňovat komunikaci ve skupině. Lektor je zodpovědný za přípravu aktivizační metody, její moderování a průběh, společně s uzavřením a zhodnocením celé vzdělávací aktivity. Vybraná metoda odpovídá stanovenému cíli a facilitátor usměrňuje jedince či celou skupinu tohoto cíle dosáhnout, přičemž sám je v rovnocenném postavení jako účastník, popřípadě se stává součástí celého týmu.

Základ tohoto přístupu vychází z koncepce humanistického psychologa Carla Rogerse, jehož myšlenky významným způsobem přiblížil ve vzdělávání dospělých Malcolm Knowles (1975, 1984, 2011). Facilitátor si musí být jistý sám sebou a zároveň být přesvědčen o schopnostech ostatních lidí v sebe-řízené učení. Role je podporována novými poznatky a neustálou aktualizací vědomostí a zkušeností na poli vývoje vzdělávání dospělých. Vzdělávací proces jako cesta k vědomostem je vyzdvihována nad formálními výsledky, jakými může být například známka za nějaký výkon. Zaměření facilitátora na proces učení je tedy mnohem důležitější proto, aby účastníci pochopili, jak se sami mohou vzdělávat a získávat k tomu informace, které jsou pro jejich rozvoj potřebné, a aby následně mohli nabyté znalosti uplatňovat po skončení vzdělávací akce ve svém běžném životě a skýtajících se situacích (Rogers, 1998, s. 246–248).

Role facilitátora ve vzdělávání dospělých respektuje učení jako základní lidskou potřebu. Lektor je v postavení nedirektivního podporovatele učebního procesu. Vztah mezi lektorem a účastníkem probíhá na stejné úrovni, postavení mezi nimi je rovnocenné a lektor nevystupuje v nadřazené pozici (Brookfield, 1996, s. 530). Přijímající a nehodnotící přístup lektora napomáhá k lepší atmosféře vzdělávacího procesu. Účastníci nemají pocit kontroly, který by je mohl omezovat, a narušovat tak přirozený lidský proces učení. Respektování a zájem ze strany lektora vzbuzuje u účastníků pocit důvěry. Výměna informací mezi účastníkem a lektorem může být obohacující pro obě strany a lektor zde již není jen v roli nositele informací, ale vystupuje i jako příjemce nových poznatků. Lektor se každým dalším setkáním s účastníky obohacuje po své profesní stránce, zdokonaluje se v umění reflexe a využívání sebereflexe pro svůj osobní rozvoj (Thelenová, 2013, s. 41–42).

Role facilitátora spočívá především v identifikaci potřeb účastníků a ve zvolení odpovídajících metod výuky. Lektor usnadňuje účastníkům náhled na jejich potřeby a návyky v jejich stylu učení a přenáší zodpovědnost za proces vzdělávání i na účastníky (Brookfield, 1996, s. 529–530). Účastníci vstupují do vzdělávacího procesu se svými zkušenostmi a znalostmi, které společně s facilitátorem reflektují a následně se podílí na sestavování obsahu kurzu. Facilitátor volí vhodné metody, které umožní, aby účastníci mohli využít své předchozí zkušenosti a znalosti, a navázat tak na svoji osobní historii vzdělávání. Při vzdělávacím procesu poté facilitátor může reagovat na konkrétní potřeby účastníků, přizpůsobovat se jejich učebním stylům a podporovat účastníky v reflektování vzdělávací situace (Jarvis, 1983, s. 114–117).

Důležitou součástí procesu vzdělávání je interaktivita, která vede k větší efektivitě vzdělávání a kterou lektor v roli facilitátora může velmi dobře podporovat. Brookfield (1996, s. 529–530) zdůrazňuje v první řadě aktivní úlohu účastníků vzdělávání směřující k lepšímu naplnění vzdělávacích cílů. V tomto smyslu by se měli lektori soustředit na převedení aktivity ze své strany právě na účastníky, jak upozorňuje i Kopecká (2009, s. 12). Ta zároveň pracuje s pravidlem soustředění aktivity na účastníky z celých 80 % výuky, což je ideál, kterého je zároveň velmi obtížné dosáhnout. Přesnou hranici aktivizace, která by byla pro účastníky nejvhodnější, nelze předem stanovit, jelikož musíme brát v potaz další možné faktory, jakými mohou být například připravenost účastníků, vzdělávací cíle či časové možnosti. Při určování hranice vychází lektor z konkrétních požadavků daného kurzu, přičemž se snaží mít stále pod kontrolou stav, kdy převážná většina času náleží aktivnímu zapojení účastníků, kteří svojí činností mohou ovlivňovat vzdělávací proces.

1.3.3 Role kritického animátora

Doposud kladený význam lektorské činnosti v identifikaci potřeb účastníků vzdělávání a předání potřebných vědomostí, může být vnímán v jistém slova smyslu jako nedostačující všem nárokům, které vyžaduje dnešní svět. Jednou z možných cest přístupu ke vzdělávání dospělých proto může být podpora kritického uvažování účastníků vzdělávání. Účastníci jsou konfrontováni s nějakým rozporem a sami za podpory lektora, který jim poskytuje náhled na jejich uvažování, se snaží přijít na vlastní řešení problematiky (Brookfield, 1995, s. 1–2)

Role kritického animátora ve vzdělávání dospělých, podporuje účastníky vzdělávání v osvojení si základních pravidel kritického myšlení a převedení těchto zkušeností do běžného života. Lektoři se zaměřují na zdůraznění významu kritického myšlení v dnešním světě, na možné výklady informací, které by měli účastníci vzdělávání zvážit a zároveň, aby účastníci byli sami schopni toto uvažování uplatňovat i ve svém životě. Základem této osvojené strategie by mělo být osamostatnění jednotlivých lidí a podpora myšlenky rovnosti v rámci demokratických států (Brookfield, 1996, s. 530).

Kritický animátor se soustřeďuje na proces myšlení dospělých účastníků ve vzdělávání. Všichni ve svém životě jednáme pod vlivem působení našich předsudků, které bychom měli podrobovat kritické reflexi. Role kritického animátora zpřístupňuje účastníkům vzdělávacího procesu náhled na jejich uvažování z více perspektiv, které v mnohém ovlivňuje jejich chování a rozhodování. Pro rozvoj kritického myšlení je uplatňována především diskusní metoda, ve které je nejvíce zdůrazněn sociální kontext učení, díky kterému účastníci získávají možné náhledy na různé situace od dalších účastníků diskuze (Brookfield, 2013, s. 35, 60–61).

Kritické myšlení je možné rozvíjet v prostředí, kde je lektor otevřený nejednoznačně stanovené odpovědi, mnohým úhlům pohledu na stanovenou otázku a vlastním názorům účastníků výuky. Pro aplikaci role kritického animátora je nezbytný dostatek času, který lektor věnuje účastníkům pro uvědomění si možných odpovědí na kladené otázky a reflektování výpovědí ostatních účastníků. Lektor je zodpovědný za průběžné předávání zpětné vazby k různým vyjádřením tak, aby účastníci mohli přicházet se svými novými vlastními hypotézami řešení, které budou reflektovat názory sdílené ve skupině. Celý průběh vzdělávacího procesu lektor podporuje nastavením akceptující atmosféry a snaží se o aktivní zapojení všech zúčastněných, přičemž dává najevo svůj zájem o názor každého jednotlivce (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 59–61).

Kritický animátor povzbuzuje účastníky vzdělávání v osvojování si schopnosti kritického myšlení, k čemuž může využívat tzv. model E-U-R, který podporuje kritické uvažování a učení. Lektor nejdříve stanoví diskusní téma vztahující se k cílům výuky a podněcuje účastníky k vybavení si jejich již nabytých vědomostí relevantních k zadanému tématu. Po této fázi, označované jako (E) evokace, přichází stupeň, kdy si účastníci (U) uvědomují význam jednotlivých sdělení, zpracovávají nové informace, přemýšlejí o nich a zařazují je do svého rámce vědomostí. Společně s tímto procesem je velmi důležité, aby znali souvislosti mezi nově naučeným a svými dosavadními vědomostmi. Tuto fázi lektor podporuje předáváním zajímavých informací tak, aby udržel zájem o danou problematiku, motivuje účastníky vzdělávání, podporuje tvorbu nových myšlenek, pomáhá s vytvářením nových otázek a podněcuje k rozvíření hluboké diskuze. Celý průběh je ukončován (R) reflexí, která patří k nejdůležitější části celého procesu. Dospělí si v ní uvědomují, k čemu se dobrali v rámci diskuze, jaký k tomu zauímají postoj a jak s danými vědomostmi mohou nakládat i v jejich běžném životě. Lektor v této fázi podporuje tzv. metakognitivní učení, které účastníkům dává náhled na to, jak mohou sami uvažovat a získávat nové poznatky, čili náhled na uvažování o procesu učení, čímž je podpořeno jejich kritické uvažování (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 31–38).

1.3.4 Přístup k rolím lektora

Role lektora nemohou být ve vzdělávacím procesu od sebe striktně odděleny. Záleží vždy na konkrétní situaci, která bude určovat, jaká role bude v dané vzdělávací situaci neadekvátnější. Neodmyslitelnou schopností lektora by mělo být reflektování nastalé učební situace, která bude buďto vyžadovat orientaci pouze na předání znalostí, nebo bude vyžadovat podporu iniciativy účastníků a využití participativního stylu výuky. Možnost využívat všechny role klade značné nároky na znalosti a vědomosti lektorů (Knowles, 1984, s. 12–13). Nemůžeme tedy opominout význam vzdělávání lektorů pro následující praxi, jak bylo naznačeno v předchozí kapitole. Specifika lektorské činnosti s sebou přináší i neustálé další vzdělávání a sebevzdělávání, které je nutným předpokladem úspěchu lektora v jeho každodenní činnosti.

Aktualizace znalostí a vědomostí lektora se pojí i s celkovým společenským a ekonomickým vývojem. S rozvojem nových informačních technologií je diskutovaná otázka významu role lektora ve vzdělávání dospělých. Informační technologie představují zásadní posun ve vzdělávání, který úlohu lektora může značně měnit a upravovat. Jak se ovšem ukázalo v minulosti a stále se ukazuje i v dnešní době, využití informačních technologií ve vzdělávání může usnadnit přístup

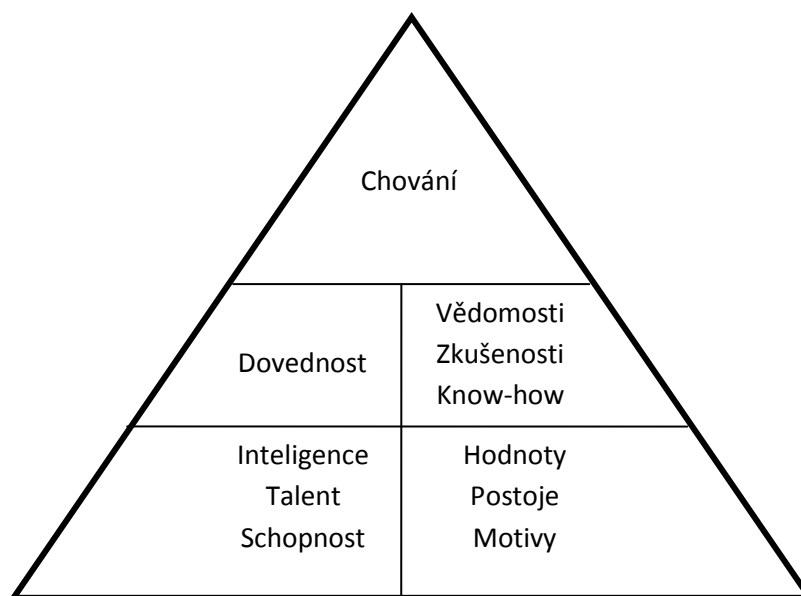
informací, nicméně bezprostřední kontakt mezi lektorem a účastníky je jeho nenahraditelnou složkou. V kontextu informačních technologií je sice vnášen do vzdělávacího procesu nový prvek, který s sebou přináší nové požadavky na roli lektora, kterým je nutné věnovat pozornost, ale samotnou úlohu lektora jako bytosti reflektující účastníky a vytvářející interakce, nebude nejspíše nikdy zcela schopen nahradit (Bočková, 1998, s. 3).

2 Kompetence lektorů ve vzdělávání dospělých

2.1 Vymezení pojmu kompetence

Vzhledem k celkové charakteristice této bakalářské práce budeme kompetenci vymezovat jako: „...specifický **soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů**, ale také například **postojů**, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací ...“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25). Pokud je někdo kompetentní, máme na mysli, že je schopen vykonávat bez potíží svoji pracovní náplň, umí adekvátně reagovat v situacích vyžadujících jeho schopnosti a dokáže řešit nastalé situace.

Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 14–15, 28) představují pojem kompetence ve dvojitěm náhledu, a to jako oprávnění vykonávat určitou činnost (což je velmi často další možnost chápání tohoto pojmu, kdy máme nárok o něčem rozhodovat), či jako vnitřní předpoklady pro určité chování, kterými člověk disponuje. Pro názornost druhého vymezení bychom mohli uvést model Lucii a Lepsingera, který autoři upravili následovně:



Obrázek 1 Hierarchický model struktury kompetence podle Lucii a Lepsingera (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28)

Z uvedeného obrázku vyplývá, že určité struktury kompetence jsou více přístupné ovlivnění z hlediska intencionálního (záměrného) vzdělávání. Na druhé straně jsou ovšem složky kompetence, na které záměrné vzdělávání bude mít velmi malý dopad. Vzdělání lektorů se orientuje spíše směrem ke zdokonalování tzv. tvrdých dovedností, které zahrnují vědomosti, zkušenosti a znalosti uvedené v obrázku ve střední části pyramidy. Tyto kompetence jsou velmi snadno přístupné vzdělávacím procesům a lektor je může velmi flexibilně rozvíjet. Obtížněji se poté jeví rozvoj tzv. měkkých dovedností zastoupených především ve spodní části pyramidy, které jsou záměrným vzděláváním obtížně modifikovatelné (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28–29; Dvořáková, Langer, 2012, s. 6).

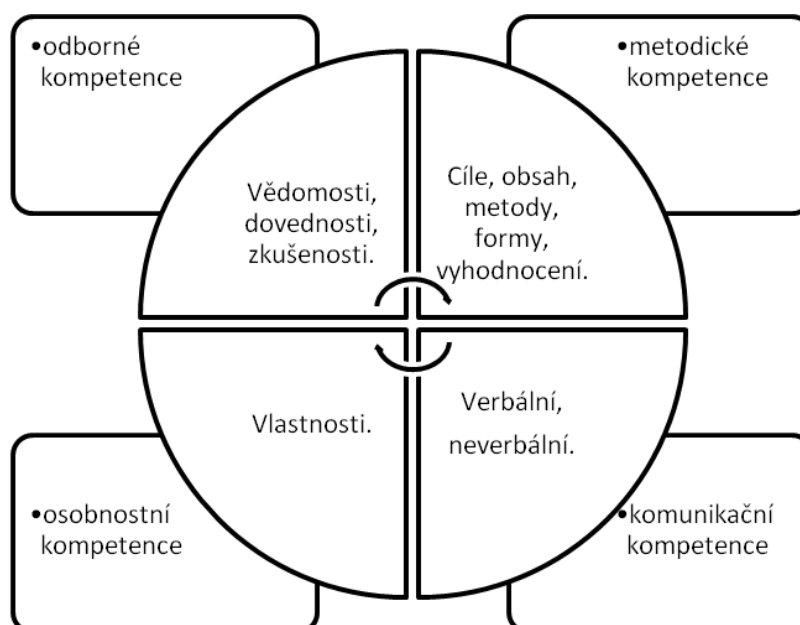
Pro lepší orientaci a přehlednost v nutných předpokladech pro výkon lektorské činnosti se mohou potřebné vědomosti a dovednosti seskupovat do kompetencí, které vytvoří komplexní celek nazývaný kompetenční model. Kompetenční modely představují usnadnění v možnostech náhledu na kvalifikované lektory, jelikož dávají určitý návod, jaké předpoklady by měl lektor splňovat. Kompetenční model obsahuje výčet potřebných kompetencí, které jsou navíc hodnoceny na tzv. stupnici významnosti vyjadřující hodnocení důležitosti dané kompetence pro výkon lektorské činnosti. Jednotlivé kompetence by měly být popsány jasně a srozumitelně, aby se předcházelo možným nedorozuměním. Jednoznačnost vyjádření dané kompetence je velmi ceněna, jelikož poté nevznikají možná nedorozumění plynoucí ze špatného pochopení významu dané kompetence v kompetenčním modelu (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 56–62).

Belz, Siegrist (2011, s. 167) upozorňují, že rozvoj kompetencí je možný na základě reflexe, která umožňuje získání náhledu na naše schopnosti. Díky reflexi, která podle autorů představuje kritické uvažování nad naším rozvojem, nově získané znalosti dokážeme propojovat s těmi již nabytými a tím vytváříme nové schopnosti, které jsou základem našich kompetencí.

2.2 Jednotlivé kompetence lektorů ve vzdělávání dospělých

Kompetence lektorů ve vzdělávání dospělých jsou nutným předpokladem pro zajištění kvalitního vzdělávacího procesu. Lektor musí disponovat kompetencemi, které se vážou k jeho jednotlivým rolím, které ve vzdělávání uplatňuje. Podle Dvořákové a Langer (2012, s. 5–6) bychom kompetence mohli rozdělit do čtyř základních skupin, na odborné kompetence, metodické kompetence, komunikační kompetence a osobnostní kompetence. Jak autoři upozorňují, pro vykonávání lektorské činnosti je důležitá hlavně komplexnost těchto kompetencí. Na druhé

straně musí lektor zohledňovat danou situaci a odhadnout, které kompetence jsou v konkrétní chvíli zásadní.



Obrázek 2 Kompetence lektora (podle Dvořáková, Langer, 2012, s. 6, upravila G. M.)

V rámci odborných kompetencí se vymezení soustředí na vědomosti a dovednosti, jimiž lektor disponuje v oboru, kterému věnuje svoji profesionální činnost. Jeho kvalifikovanost může být založena na odborném studiu, popřípadě praktických zkušenostech, které získal absolvováním praxe v daném konkrétním poli působnosti. Vedle základního okruhu působnosti, je v dalším vzdělávání velmi ceněný přesah lektorových vědomostí do dalších vědních oborů, jež jsou hlavnímu proudu příbuzné. Odborné kompetence vzhledem k těmto specifikám odborné připravenosti vyžadují neustálé sebevzdělávání v daném odvětví, jelikož poznatky se mohou měnit s ohledem na vědecký a společenský vývoj celého světa (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5–6). Mužik (2010, s. 227–228) na základě svých bádání zdůrazňuje u lektora vedle jeho odbornosti i jeho vlastní zájem o danou problematiku, jež se odráží v jeho entusiasmu a schopnosti předat své vědomosti účastníkům vzdělávání. Vedle jasného a zřetelného sdělování informací účastníkům, musí být lektor schopný tyto poznatky podložit argumenty v podobě praktických příkladů, které umožňují hlubší vhled na danou problematiku.

Metodické kompetence vyžadují široký rozhled v možnostech vzdělávání, které jsou v dnešním světě nabízeny. Lektor na základě svých znalostí problematiky vzdělávání dospělých je schopen

stanovovat relevantní cíle výuky, ke kterým směřuje výběrem adekvátního obsahu výuky, relevantních metod a odpovídajících forem. Lektor by měl umět používat zároveň odpovídající technická zařízení, která mohou celý proces vzdělávání oživit. Vedle použití techniky vyžaduje vzdělávání předchozí přípravu na konkrétní hodinu v podobě materiálního zajištění, lektor tak musí být zároveň schopen přípravy pomůcek, které by neměly nikdy chybět. Řada lektorů proto využívá tzv. lektorský kuffík, ve kterém mají připravené věci, které ve výuce běžně používají a mají jej neustále s sebou. Celý proces vzdělávání také kvalitní lektor dokáže zhodnotit a účastníkům poskytnou relevantní zpětnou vazbu, která jim umožní osobní rozvoj v rámci dané problematiky, ale i v jejich přístupu k učení obecně (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5–6; Prusáková, 2012, s. 7; Šoferová, 2008, s. 17–19). V rámci stanovování cílů bychom měli vyzdvihnout schopnost lektora odhadovat mentalitu účastníků a v reakci na jejich připravenost formulovat i relevantní cíle výuky (Mužík, 2010, s. 227).

Komunikační kompetence, u kterých bychom rozhodně neměli zapomenout zmínit umění rétoriky, s sebou přinášejí dvě složky komunikace, a to jak složku verbální, slovní, tak i složku neverbální, která obsahuje oční kontakt, gestiku, mimiku, posturiku, haptiku a proxemiku. Obě tyto složky jsou nutně provázané a není možné jednu oddělit od druhé (Hayes, 2007, s. 30; Výrost, Slaměník, 2008, s. 218–223). Komunikační kompetence v sobě obsahují schopnost formulovat danou problematiku a srozumitelně předávat informace. Na základě neverbálních projevů komunikace je důležité interagovat s lidmi a být s nimi v kontaktu. Neverbální projevy komunikace doprovázejí verbální stránku projevu a mohou napomáhat lepšímu porozumění (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 89). Ceněná je také dramatičnost projevu, popřípadě vhodné použití humoru. Rozvoj v rámci komunikačních schopností je důležitý také při zvládnutí konfliktních situací, které mohou při vzdělávacím procesu nastat, a zkomplikovat tak celou situaci (Mužík, 2010, s. 227–228).

Osobnostní kompetence, které bychom mohli označit také jako vlastnosti lektora, podléhají vysoké odolnosti vůči změně. Jde o vlastnosti lektora, které se vyvíjí již v rámci vývoje osobnosti, velmi často se ale může stát, že právě tyto kompetence velmi ovlivňují celkový dojem z celého průběhu vzdělávací akce. Mužík (2010, s. 227) mluví o určitém charismatu a empatii lektora, které podporují vztahy mezi lektorem a účastníky. Mezi další osobnostní kompetence bychom podle Dvořákové a Langer (2012, s. 5) zařadili například duševní vyzrálost a pozitivní přístup k celému vzdělávacímu procesu. Mimo jiné autoři zdůrazňují kreativní přístup k lektorské činnosti, zvládnutí vypjatých situací, odpovědnost za odvedenou práci, možnost reagovat flexibilně na změny, lehkost projevu a rozvahy. Ceněné jsou kompetence týkající se spravedlivého přístupu ke všem

účastníkům a s tím související důslednost a zároveň i trpělivý přístup při lektorské činnosti. Jak vyplývá z výčtu uvedených kompetencí, změny v této rovině jsou velmi málo ovlivnitelné a pokud, musíme hovořit o možnosti změny s delším časovým odstupem, především založené na výcviku v psychosociální oblasti, které vedou zkušení odborníci, velmi často psychologové se zaměřením na osobní rozvoj (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5–6). Zároveň působení na osobnostní charakteristiky je ve střetu s otázkou etického jednání a přesvědčení, že každý z nás je jedinečný a změny k určitému žádoucímu chování mohou být na úkor vlastního směřování jedince.

Lektor pro svoji činnost nutně potřebuje rozvíjet všechny kompetence, aby mohl adekvátně reagovat na nastalé situace, nicméně některé nedostatky je možné nahradit jinými, aby došlo k naplnění cílů vzdělávacího procesu. Vedle těchto kompetencí jsou další oblasti, které utvářejí celkový dojem a vlastní činnost lektora. Může zde být zmíněn například osobitý přístup lektora k výuce, jeho styl výuky, který se postupně utváří ze získaných zkušeností. Lektorův přístup k celé této sféře, tedy vzdělávání dospělých, nutně tento styl ovlivňuje (Prusáková, 2012, s. 7). Lektorská činnost má i svoji etickou stránku rozměru, na kterou bychom měli brát ohled a podrobněji se jí věnovat (Bednář, 1998a, s. 10–11).

3 Aktivizační metody výuky

Zdůraznění významu získávání praktických dovedností ve vzdělávání dospělých vede k širokému využívání metod zprostředkovávající konkrétní reálné situace, na jejichž základě se účastníci vzdělávání mohou naučit nové poznatky a především získat nové zkušenosti. Právě charakter aktivizačních metod tyto požadavky na získávání praktických zkušeností naplňuje, a reaguje tak na potřebu orientace výuky na konkrétní situace účastníků, se kterými přicházejí do vzdělávání.

3.1 Vymezení aktivizačních metod

Aktivizační metody představují způsob výuky, která podněcuje účastníky vzdělávání k větší zainteresovanosti a prostřednictvím jejich aktivního zapojení do vzdělávacího procesu umožňuje efektivnější získání nových znalostí, dovedností a postojů (Kuš, 2009, s. 8). V odborné literatuře je zdůrazňován zároveň širší sociální kontext aktivizačních metod, díky kterému se účastníci učí nejen tím, že si něco mohou sami vyzkoušet, ale také tím, že se mohou učit od ostatních, získávat od nich zpětnou vazbu a podporu v překonávání překážek na cestě za poznáním a učením se (Jarvis, 2006, s. 154).

Aktivizační metody jsou ve výuce využívány v rámci tzv. participativního přístupu, který funguje zejména na základě interakcí mezi lektorem a skupinou účastníků. Tento přístup, označovaný též jako interaktivní či zážitkový (viz výše), vychází z předpokladů, že účastníci spolu na základě kooperace dospějí za podpory lektora k novým znalostem a dovednostem. Participativní přístup také zpřístupňuje účastníkům možnosti, jak se samostatně učit a dospívat k získávání vědomostí a dovedností (Mužík, 2010, s. 231).

Využívání interaktivních metod ve vzdělávání dospělých pomáhá efektivněji naplňovat vzdělávací cíle, jelikož svoji charakteristikou podněcují úplné vtažení účastníka do vzdělávacího procesu, a to jak na kognitivní úrovni, tak na úrovni emocionální. Dospělý může být na základě využití nové interaktivní metody zaujat jejím průběhem a více bude koncentrovat pozornost pro právě probíhající děj. Většina aktivizačních metod působí na emoční složku účastníků vzdělávání, čímž je povzbuzen mnohem více jejich zájem se zapojit, podílet se a čerpat z naplňující tvořivé práce. Vysoká míra účinnosti aktivizačních metod je dána především tím, že se účastníci skrze vlastní zapojení do vzdělávacího procesu snadněji učí a lépe pamatují mnohem více učební látky (Kazík, 2008, s. 43). Aktivizační metody tedy vycházejí z předpokladu, že pokud člověk sám dospěje

k novým informacím nebo nové poznatky prakticky využije, přinese vzdělávací proces větší efekt (Kotrba, Lacina, 2011, s. 49–50). Zároveň aktivizační metody podporují tzv. názorné učení, ve kterém si účastníci výuky mohou odnést poznatky na základě vnímání více smysly zároveň, čímž se podporuje jejich proces učení se novým poznatkům (Mojžíšek, 1988, s. 107; Mužík, 1998, s. 18).

Aktivizační metody plně respektují zájem účastníků, kteří se sami podílejí na struktuře a průběhu výuky. Výběr konkrétní aktivizační metody, přibližující skutečnost skrze simulované prostředí, závisí především na potřebách účastníků, kteří vstupují do vzdělávacího procesu. Skrze vlastní zkušenost si účastníci z celého procesu odnášejí nové poznatky, které potom společně s lektorem reflektují a konfrontují je se svými předchozími zkušenostmi a znalostmi (Kuš, 2009, s. 8; Mužík, 2010, s. 231).

Důležitou stránkou těchto metod, je proces participace účastníků na vzdělávacím procesu, na který je kladen větší důraz než na samotný obsah (Mužík, 2004, s. 71). Účastníci se na základě využití těchto metod učí, jak se sami mohou dostat k řešení problémů, jak sami mohou získávat informace, či jak mohou o věcech uvažovat z více úhlů pohledu. Díky tomu je kladen větší důraz na vzdělání a roli lektora-facilitátora a kritického animátora, který by měl celý proces zvládnout. Podle Kopecké (2010, s. 1) vtažením účastníků do vzdělávacího procesu můžeme lépe zvyšovat jejich motivaci, protože získávají pocit odpovědnosti za celý průběh, jelikož je lektor vyzývá k jejich zapojení a oni právem získávají pocit celostního zapojení do celého procesu. Pirohová (2009, s. 8) doplňuje, že tak jako jsou účastníci zodpovědní za své rozhodování v reálném životě, stávají se zodpovědnými i za obsah vzdělávacího procesu, aby nové získané vědomosti a závěry byly využitelné v jejich konkrétní situaci, a mohli tak nabytých zkušeností z kurzu využít v praxi.

3.2 Zaměření aktivizačních metod

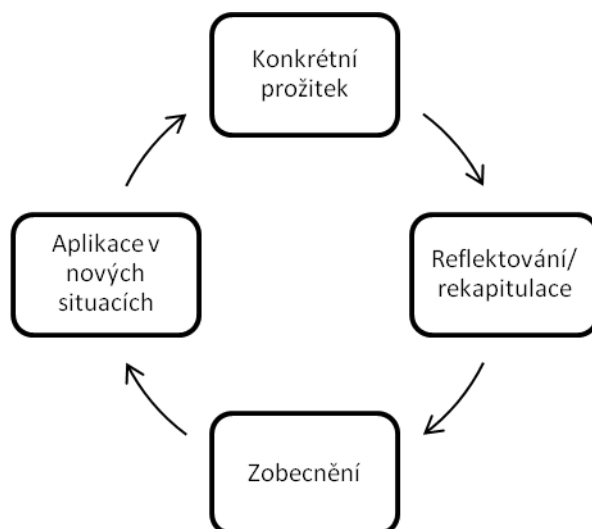
Aktivizační metody se orientují na co nejvyšší zapojení účastníka do vzdělávacího procesu. Výzkumy na poli psychologie naznačují vyšší uspokojení lidí s činností, kterou mohou sami vlastními schopnostmi řídit a ovládat. Charakter aktivizačních metod podporuje naše vnitřní zapojení do řešení dané problematiky, čímž je větší pravděpodobnost, že se budeme plně věnovat učebnímu procesu, než při klasické frontální výuce. Stav, v němž jsme naprosto ponořeni do řešení určité situace, se věnuje i Csíkszentmihályi (1996, s. 12), který tento stav nazývá stavem plynutí (v originále flow). Tento stav plynutí vede k plné aktivizaci našeho organismu překonat

daný problém a najít jeho řešení. Přivádí nás k velmi produktivnímu a kreativnímu myšlení, díky kterému se mnohem snadněji učíme novým vědomostem a znalostem.

V mnoha souvislostech zde byl použit pojem aktivita účastníků. Tato aktivita by měla být chápána ve smyslu činnosti účastníků, nicméně bychom měli upozornit na fakt, že neznamená pouze navenek projevené a viditelné chování, kterého si můžeme všimnout pouhým pozorováním. Ať už pro stav plynutí, čerpání informací nebo dospívání k řešení problému jde především o důležitost vnitřní stránky aktivity, tedy té, kterou bychom mohli spíše pojmenovat prožíváním a v jejímž případě člověk o učení uvažuje v hlubších souvislostech, sám seskupuje informace do smysluplných celků a dokáže je samostatně zpracovat (Löwe, 1977, s. 37–38).

Vnitřní reflektování našich zážitků je důležitým předpokladem pro efektivní proces učení. Vzdělávání prostřednictvím aktivizačních metod může být specifikováno v jednotlivých krocích, které vycházejí z modelu Davida A. Kolba (1984), jenž navazuje na koncept významného psychologa Kurta Lewina. Celý cyklus učení probíhá ve čtyřech základních krocích:

- konkrétní prožitek,
- reflektování/rekapitulace zážitku,
- zobecnění daného zážitku,
- aplikace nových poznatků v dalších situacích (Kolb, 1984, s. 21).



Obrázek 3 Model učení (Kolb, 1984, s. 21, přeložila a upravila G. M.)

Model Kolba, také označovaný jako Kolbův proces učení, probíhá ve spirále, přičemž každá nová zkušenost navazuje na naše předchozí již získané a uvědomělé zkušenosti. Účastníci si ze vzdělávací aktivity odnášejí prožitek, který následně reflektují. Důležitá je emocionální složka,

kteřá v účastnících zůstává a kteřou účastníci rozebírají, aby si uvědomili, co prožili, tudíž rozebírají své pocity i názory, které se k danému zážitku vztahují. Díky reflexi přecházejí ze zážitku k nově získaným znalostem a zkušenostem, které se snaží zobecnit na situaci vyskytující se v jejich životě. Účastníci se dostávají do fáze uvědomění si, k čemu metoda sloužila a co si z ní mají odnést pro svoji situaci. Tento proces generalizace zkušenosti, tedy zobecnění do dalších situací, je nejdůležitější částí v rámci všech aktivizačních metod, jelikož bez něj účastníci odcházejí z výuky jen se zážitkem, který nemusí sami zvládnout aplikovat do běžné praxe, a mohou tak postrádat smysl celé aktivity. Aplikace poznatků v dalších situacích je již v rukou samotných účastníků a vztahuje se jak na jejich pracovní život, tak na jejich osobní rozvoj (Kolb, 1984, s. 21–22).

Lektor si v rámci procesu aktivizačních metod musí vytvářet prostor pro sdílení a reflexi prožitků jednotlivých účastníků, jako jednoho z předpokladů efektivního učení. Reflexe umožňuje účastníkům učení se díky zkušenosti, bez kvalitně provedené reflexe každého účastníka ve většině případů nedojde k přenesení významu zážitku do aplikovatelných souvislostí. Účastníci mohou v rámci skupiny reflektovat své pocity a zážitky s ostatními, což jim umožní snáze nalézt možnosti přenosu své zkušenosti do praxe (Kirchner, 2009, s. 107). Lidé si cení lektorů, kteří jim hned od začátku dávají najevo zájem o ně, nastavení přátelské atmosféry ze strany lektora je jedním z klíčových faktorů, kterým by se na začátku měl věnovat dostatek pozornosti (Ondrušková, 2010, s. 16).

Jak bylo již naznačeno, sociální rozměr je jedním z důležitých aspektů, které se pojí s využíváním aktivizačních metod ve výuce. Sociální podpora účastníků je ještě zvýrazněna v rámci tzv. kooperativního učení, jenž je jakousi nadstavbou klasické skupinové výuky a ke kterému aktivizační metody směřují. Účastníci v rámci kooperativní výuky čerpají od sebe navzájem nové poznatky, zkušenosti a zároveň si mohou poskytovat zpětnou vazbu, která jim umožňuje lepší sebereflexi. Účastníci nevystupují jako kompetitivní osoby, ale spolupracují spolu navzájem, podporují se a snaží se společně naplnit stanovené cíle výuky (Kasíková, 1997, s. 27). Skupinové procesy mezi účastníky výuky ve vzdělávání mají širší psychologický kontext a vycházejí mimo jiné z poznatků o skupinové dynamice, jež přinesla stěžejní poznatky k tomuto tématu, a která pracuje s termíny jako sociální facilitace či skupinová efektivita (Kasíková, 2001, s. 16–19).

3.3 Aktivizační metody využívané ve vzdělávání dospělých

Rozvoj přístupů ke vzdělávání dospělých s sebou přináší i množství nových metod výuky, které rozšiřují již jejich početný stávající stav. Ač bychom mohli považovat za trend využívat ve vzdělávání co nejatraktivnější a zábavné metody, tím rozhodujícím faktorem musí být to, zda konkrétní metoda naplní vzdělávací cíle (Fiala, 2010, s. 3). Důraz je proto při výběru vhodné metody v daném vzdělávacím procesu kladen na její kvalitu a efektivnost, se kterou může daným účastníkům zprostředkovat novou zkušenost (Mužík, 2010, s. 93).

Klasifikace aktivizačních metod může probíhat na základě různých hledisek, například podle náročnosti na předchozí přípravu, požadavků na lektora nebo požadavků na účastníky vzdělávací akce nebo podle cíle, ke kterému výuka směřuje, apod. (viz např. Kotrba, Lacina, 2011, s. 98). Aktivizační metody, uvedené v této práci, jsou nejčastěji využívány ve výuce ať již v rámci formálního systému vzdělávání, využívaných především ve výuce dětí, tak v rámci vzdělávání dospělých. Jejich výčet se bude odvíjet od míry aktivity lektora, kterou jednotlivé metody vyžadují. Posloupnost začíná aktivizačními metodami vyžadujícími vyšší aktivitu lektora a pokračuje k těm, ve kterých lektor zaujímá klasickou roli facilitátora, tedy s velmi malým zásahem do celkového průběhu.

3.3.1 Diskusní metody

Diskusní metody jsou využívány u témat, u kterých je předpoklad střetávání různorodých názorů. Metoda vychází z konfrontace názorů všech účastníků, kteří se společně s lektorem snaží dobrat řešení nějaké situace (Maňák, Švec, 2003, s. 108). Užití těchto metod je vhodné pro rozvíjení argumentačních schopností účastníků, kteří mají za úkol svá stanoviska obhajovat. Účastníci se učí formulovat své názory a postoje a prezentovat je před skupinou dalších lidí (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 43). Nesporný přínos této metody je rozvíjení vlastních myšlenkových postupů, které musí reagovat na argumenty ostatních ve skupině. Cílem je vzájemné obohacení jednotlivých členů o názory ostatních a rozšíření vlastních vědomostí a názorů na určité téma (Zormanová, 2012, s. 56).

Někteří účastníci vzdělávacího procesu nemusejí být na tento styl výuky připraveni a je na lektorovi, aby zvolil vhodný postup při použití této metody. Diskuze sama o sobě totiž vyžaduje jak sdělování vlastních názorů, tak pokládání otázek, které budou vzbuzovat další výměnu

informací. Aby lektor docílil, že se diskuze nebude orientovat pouze na jeho osobu, to znamená, že otázky budou účastníci směřovat pouze k němu, je vhodné začít s diskuzí v malých skupinách, popřípadě ve dvojicích, kde si jednotliví účastníci tento princip budou moci vyzkoušet (Pasch, Gardner, Langerová, Starková, Moodyová, 1998, s. 271–272).

Lektor má důležitou úlohu, jelikož strukturuje celý průběh diskuse. V přípravné fázi lektor mapuje od předem stanoveného vzdělávacího cíle téma diskuse a s tím spojené jednotlivé specifické aspekty dané problematiky, které se v rámci diskuse budou řešit. V průběhu samotné diskuse lektor podněcuje účastníky k vyjádření vlastních názorů, popřípadě usměrňuje diskusi žádoucím směrem, pokud se účastníci nedrží předem stanoveného tématu. Lektor by měl být vybaven potřebnými znalostmi problematiky, aby mohl diskusi usměrňovat k danému cíli, zároveň doplňovat účastníkům potřebné informace, které jsou pro diskusi podstatné (Kotrba, Lacina, 2011, s. 122–124). Důležitou schopností lektora při využití této metody je schopnost aktivního naslouchání a reflektování toho, co účastníci během diskuse říkají a obhajují, k čemuž může využívat například metodu parafrázování. V rámci přijímající atmosféry se lektor snaží o to, aby nekritizoval názory účastníků, což by mohlo vést k pozastavení explorační nových nápadů, jelikož by se účastníci cítili ohroženi, proto se lektor soustředí především na vyjádření zájmu a ocenění, které bude podněcovat účastníky v další diskusi (Pasch, Gardner, Langerová, Starková, Moodyová, 1998, s. 272).

Lektor je zároveň odpovědný za hlídání časového rozvrhu, aby každý z účastníků mohl vyjádřit svůj názor, ostatní měli prostor k zareagování a zároveň za to, aby nemluvila jen část účastníků převážnou dobu. Důležité je, aby bylo možné se v určitém čase dobrat nějakého uceleného názoru na danou problematiku. Zakončení této metody provádí lektor, který shrnuje závěry a snaží se dospět k hlavnímu výstupu diskuse, popřípadě kompromisu, na kterém se shodne celá skupina. Tento závěr musí být všem srozumitelný a jasný, aby účastníci byli schopni aplikovat poznatky ve své reálné situaci (Kotrba, Lacina, 2011, s. 122–124).

3.3.2 Workshop

Workshop nepatří mezi často užívané metody, které se využívají k předávání znalostí účastníkům vzdělávací akce. Nicméně jeho design a postupy se mohou uplatnit v rámci běžných seminářů, jelikož účastníci s sebou do výuky přinášejí své vlastní zkušenosti, na základě kterých jsou schopni pracovat na řešení určité otázky metodou workshopu (Fiala, Sládková, 2003, s. 14). Workshop

tedy může také velmi efektivně navazovat na klasické metody vzdělávání dospělých, například se může orientovat na praktické využití poznatků získaných ve výuce (Mužík, 2003, s. 145).

V obecném měřítku je metoda workshopu vymezována jako prostředek k nalezení řešení konkrétní situace, která vyžaduje pozornost odborníků na dané téma. Jelikož se při této metodě vytvoří okruh odborníků na danou problematiku, je zde patrný synergický efekt, jenž podporuje tvorbu důležitých řešení jednoho specifického problému (Mužík, 2010, s. 151–153).

Workshop není přesně časově vymezen, jeho průběh určuje, jak dlouho se problémem budou odborníci zabývat. Závěry plynoucí z diskuze mezi odborníky jsou zaznamenávány a následně využívány v praxi. Téma workshopu je předem zadané a odborníci na danou problematiku se snaží zadání postihnout z mnoha úhlů pohledu. Efektivnost skupiny je dána jejich společným cílem, o který všichni usilují a jsou podporováni v dosažení společného výsledku. Právě kooperace a společné nacházení východisek daného tématu předpokládá, že dohodnuté závěry budou snadněji aplikovatelné v praxi a jejich zavedení bude podporováno (Mužík, 2003, s. 144–145).

Kvalitně vedený workshop nesmí opomíjet řadu proměnných, které jeho efektivitu podporují. Předně se jedná o zaznamenávání všech nápadů a myšlenek, které na workshopu zazní na viditelné místo, nejčastěji na tabuli, nástěnky, apod. Lidé účastníci se workshopu mají sami generovat různé nápady a řešení týkající se předkládané problematiky, lektor tuto činnost podporuje nastavením pozitivní atmosféry a vyhýbá se zdlouhavému výkladu aspektů problému (Fiala, Sládková, 2003, s. 14).

Velmi důležitou roli zde hraje lektor v pozici moderátora, jenž nese dovednosti práce se skupinou (Mužík, 2010, s. 152). Lektor je v pozici moderátora a řídí (moderuje) diskusi mezi odborníky na dané téma. Lektor nejdříve specifikuje problém, informuje účastníky o daném tématu a stanovuje cíle workshopu. Na základě diskuze odborníků jsou generovány různé nápady k dané tematice a začínají se formulovat hypotézy možného řešení. Odborníci se poté k hypotézám vyjadřují a navrhují další možnosti s možnými návrhy implementace do praxe. Všechny myšlenky se prezentují a dochází k vyhodnocování jednotlivých příspěvků a rozhodnutí nad konečným výsledkem. Závěrečnou fází workshopu je vytvoření konečné zprávy ohledně výsledků a přenesení těchto závěrů do praxe (Fiala, Sládková, 2003, s. 14; Mužík, 2003, s. 145).

3.3.3 Metody řešení problémů

Kotrba a Lacina (2011, s. 98) označují řešení problémů za základ, ze kterého aktivizační metody vycházejí. Popřípadě můžeme tuto metodu považovat za samostatnou, při níž lektor zprostředkovává účastníkům samostatné myšlení a tvoření nových závěrů. Účastníci se skrze tuto metodu mohou naučit novým vědomostem, osvojit si základy přístupu k řešení vědeckých otázek. Řešení může probíhat buďto individuálně či ve skupinkách.

Řešení problémů je základním předpokladem našeho každodenního života. Cílem je zvládnutí celého procesu řešení problému od jeho rozpoznání dané problematiky, přes analýzu jednotlivých složek a vytváření možných scénářů řešení problému až k nalezení správné cesty k celkovému vyřešení. Lektor může účastníkům poskytnout přesný návod postupu, kterého se budou držet, a které jim umožní nalézt správnou cestu či je nechá samostatně uvažovat o dané problematice a účastníci si budou zkoušet různé cesty k nalezení správného řešení. Lektor může při případných nesnázích účastníkům zprostředkovat informace, které mohou napomoci k řešení problému, přičemž se snaží nepředávat informace přímo, ale například metodou kladení otázek či příklady z praxe (Maňák, Švec, 2003, s. 113–117; Zormanová, 2012, s. 77).

3.3.4 Situační metody

Situační metody jsou založeny na hledání řešení určitého problému, vyskytujícího se v reálném životě účastníků vzdělávání, popřípadě se odkazují na možnost výskytu dané problematiky v pracovním či běžném životě účastníků. Zadání je účastníkům představováno v širších souvislostech, které je při řešení nutné brát v potaz. Účastníci poté mají za úkol shromažďovat relevantní informace vztahující se k problému, přičemž mají možnost zkoumat danou problematiku z mnoha úhlů pohledu a najít nejvhodnější možná řešení. Právě rozmanitost a šíře problematiky odlišuje tyto metody od metod řešení problémů (Maňák, Švec, 2003, s. 119). Účastníci v průběhu metody postupují od důkladného zkoumání dané problematiky, k nalezení nejvhodnější varianty řešení, které by bylo aplikovatelné v daných podmínkách. Důležitá je propojenost tématu s různými odvětvími, aby dané řešení počítalo se všemi známými aspekty situace (Kotrba, Lacina, 2011, s. 142–143).

Metoda klade značné nároky na lektora, který musí být na výuku velmi dobře připraven. Metoda podněcuje účastníky ke sdílení různých názorů, které lektor musí reflektovat a adekvátně je

usměrňovat vzhledem k reálným možnostem řešení (Mužík, 2004, s. 127). Na lektorovi je stanovení konkrétního tématu, které se bude řešit a zároveň s tím stanovuje i zainteresované osoby, jež se dotýkají dané problematiky, a připravuje nutné rekvizity pro řešení. Lektor stanovuje cíl vzdělávání, kterého mají účastníci dosáhnout. V průběhu se účastníci mají za úkol zorientovat v daných dokumentech a přijít s řešením dané problematiky. Jejich výsledek potom konfrontuje lektor v rámci diskuze a vybírá se nejlepší možné řešení (Zormanová, 2012, s. 61).

Maňák a Švec (2003, s. 120) upozorňují na problematiku provázanosti s praxí v simulovaném prostředí, která může vyplývat z nedostatečného zachycení všech možných aspektů daného zadání. Tomuto úskalí může lektor věnovat pozornost a uvést účastníkům možná řešení, která již byla v praxi realizovaná (Kotrba, Lacina, 2011, s. 143).

3.3.5 Didaktické hry

Didaktické hry patří mezi metody, jež respektují přirozenou schopnost člověka docílit realizace skrze uvolnění a spontánnost, které se hrou nutně pojí. Vedle klasické hry, která přináší požitek sama ze sebe, respektují didaktické hry učební cíle, ke kterým se směřuje. Propojení výuky s hrou je poněkud netradiční způsob, nicméně velmi efektivní a žádoucí, jelikož se účastníci mohou uvolnit a necítit se pod stresem, zároveň se do výuky zapojuje jak stránka učení, tak i rozvoje komunikačních schopností a zároveň důležitou roli zde hrají emoce (Maňák, Švec, 2003, s. 127–128).

Lektor při zvolení této metody respektuje cíle, ke kterým výuka má směřovat a na základě těchto cílů volí vhodnou konkrétní didaktickou hru, která přinese účastníkům potřebný náhled, k němuž mají dospět. Před začátkem didaktické hry by měli mít všichni účastníci potřebné informace k průběhu a hodnocení konečného výsledku. Lektor vytváří a stanovuje jasně vymezená a předem daná pravidla, jež zamezí konfliktním situacím mezi účastníky, přičemž lektor v roli sudího má právo na posouzení sporných situací s konečným rozhodnutím. Důležitou komponentou je časové rozpětí, které by měl lektor stanovit a zároveň poté ohlídat, přičemž je zároveň zodpovědný za výběr vhodného místa, poskytnutí nutných rekvizit. Lektor řídí a kontroluje průběh didaktické hry, přičemž může zvažovat, zda by mohl v rámci efektivnosti změnit určité zadání a modifikovat tím způsob jednání všech zúčastněných (Kotrba, Lacina, 2011, s. 117; Maňák, Švec, 2003, s. 129).

Manažerské hry

Příkladem didaktických her, které našly své uplatnění ve vzdělávání dospělých, můžeme označovat manažerské hry, pro které se v některých případech používá pojmenování ekonomické hry. Jak odkazuje Mužík (2010, s. 142–142), nalezneme v historii využití této metody již z dob vojenství při simulování strategických úvah. Manažerské hry v dnešní době slouží k postihnutí mnohostranné reality procesu rozhodování v manažerské praxi, ve které nejen musíme zohlednit kvantifikovatelná data, ale i jednání zúčastněných stran z hlediska jejich zájmů a motivace. Z pohledu přípravy na vyjednávání je tato metoda velmi užitečná jak pro přesnější pochopení všech vztahů, tak i dopadů jednotlivých rozhodnutí do budoucnosti.

3.3.6 Hraní rolí

Hraní rolí, také označované jako inscenační metoda, je zaměřeno na získání potřebných znalostí určité problematiky a dovedností v oblasti mezilidské komunikace. Tato metoda může zároveň sledovat i další aspekty, jakými mohou být například motivace a postoje k určitému jednání jednotlivých účastníků (Fiala, Sládková, 2000b, s. 15). Hlavním cílem této metody může být nalezení konkrétního řešení určité situace díky tomu, že účastníci mají možnost skrze zkoušení si rolí, vcítit se do chování a jednání jiných osob. Účastníkům tak metoda hraní rolí může přinést i dovednosti v jejich vlastních vzorcích chování, které potom mohou uplatňovat v reálném životě (Maňák, Švec, 2003, s. 123). Mužík (2010, s. 136–137) úzce spojuje inscenační metody s pracovním prostředím. Účastníci vzdělávání mohou díky simulovaným situacím získávat potřebné kompetence, které vyžaduje jejich pracovní pozice.

Inscenační metoda využívá možnost ztvárnění konkrétní reálné situace skrze simulaci podmínek, ve kterých se účastníci ocitají a ve kterých potřebují náhled na možná řešení. Účastníci se na začátku každé inscenace rozdělí do konkrétních rolí, které mají za úkol ztvárnit. Každá role se řídí předepsanou charakteristikou a účastníci se snaží zaujmout pozici, jako by inscenace probíhala ve skutečném prostředí. Vžití se do role a jednání jako v reálné situaci s ostatními účastníky, je pro tuto metodu základním předpokladem, díky kterému se účastníci mohou dobrat náhledu na určité chování a jednání (Fiala, Sládková, 2000b, s. 15). Každá z předepsaných rolí účastníků je sama o sobě specifická, jelikož každý má možnost chápat její sociální rozměr jiným způsobem. Do interakce mezi účastníky také nutně vstupují jejich předchozí zkušenosti, jakož i schopnost jednotlivých účastníků ztvárnit danou charakteristiku (Kotrba, Lacina, 2011, s. 147).

Jelikož se inscenace většinou zúčastní jen část účastníků, další součástí této metody je úloha pozorovatelů, kteří mají za úkol jednotlivá jednání účastníků zaznamenávat. K lepší registraci situace jim může sloužit i předpřipravený arch s tím, na které aspekty situace se mají zaměřovat (Fiala, Sládková, 2000a, s. 16). Pozorovatelé se mohou soustředit na samotný průběh celé inscenační metody, ale i na jednotlivé aktéry, kteří ve scéně účinkovali. Důležité je také jejich vyjádření k samotnému závěru, zda inscenace vedla k naplnění stanoveného cíle či nikoli (Kotrba, Lacina, 2011, s. 151).

Inscenační metody s sebou přináší řadu výhod, jakou je například náhled na určité prožívání situace v bezpečném simulovaném prostředí. Pro kvalitní průběh této metody je ovšem zapotřebí i velmi dobrý a zkušený lektor, který dokáže se skupinou adekvátně pracovat a provést ji skrze celý proces (Maňák, Švec, 2003, s. 123–124). Ukazuje se, že správné vysvětlení záměrů této metody v počátku napomáhá k lepší atmosféře ve skupině, která účastníky bude podporovat k přirozenějšímu ztvárnění rolí (Kotrba, Lacina, 2011, s. 148–150).

Lektor má však svoji úlohu ještě před začátkem vzdělávací akce. Příprava inscenačních metod vyžaduje vytvoření scénáře pro každou jednotlivou roli. Výběr situace, která bude v rámci inscenace ztvárněna, vychází z předem stanoveného didaktického cíle. Celá skupina musí být seznámena se základním rámcem, který se bude řešit. Příprava jednotlivých účastníků spočívá v předání rolí jednotlivcům a v případném vysvětlení nejasností, přičemž dostanou čas na přípravu zadané scénky. Při hraní scénky je již lektor v tomto procesu pasivní a nezasahuje do jejího průběhu (Kotrba, Lacina, 2011, s. 148–150). Od lektora se v průběhu inscenace vyžaduje aktivizace jednotlivých členů, aby každý měl prostor a možnost vyjádření. Záleží na jednotlivých členech, s jakým ztvárněním daného úkolu vystoupí a jak budou vkládat svůj osobitý přístup k dané roli. Po celou dobu lektor hlídá, aby atmosféra podporovala tvůrčí činnost a žádné projevené reakce nebyly zesměšněny (Maňák, Švec, 2003, s. 123–125). V průběhu hraní scének lektor zapisuje jednotlivé projevy účastníků, aby byl schopný na konci všem předat zpětnou vazbu (Pasch, Gardner, Langerová, Starková, Moodyová, 1998, s. 244).

Důležitým aspektem celé metody je její vyhodnocení. K celému průběhu se vyjadřují jednotliví účastníci, pozorovatelé a diváci. Lektor podporuje účastníky v uvědomění si vlastní role v celé inscenaci, zaměřuje se na zvědomění jejich prožívání a snaží se upevnit v účastnících jejich zážitky. Každý z účastníků by měl sdělit své pocity, které v rámci scénky prožívali a které jsou pro ně v té situaci významné, toto mohou reflektovat i pozorovatelé se svým záznamem celé interakce (Pasch, Gardner, Langerová, Starková, Moodyová, 1998, s. 244). Lektor se dostává do pozice řídící

diskuzi, ve které se formulují závěry použitelné v běžném životě jednotlivých účastníků. Na základě této diskuze, poté lektor shrnuje nová možná řešení situace (Kotrba, Lacina, 2011, s. 148–150). Při konečném zhodnocení může lektor poskytnout zpětnou vazbu všem účastníkům tak, aby věděli, kde jsou jejich silné stránky a možnosti, které mohou dále rozvíjet (Maňák, Švec, 2003, s. 125).

3.4 Problémy s využitím aktivizačních metod

Využití aktivizačních metod ve výuce klade značné nároky na zvládnutí celého procesu ze strany lektora, který musí být z odborného hlediska v tomto stylu výuky vzdělán a mít s ním určitou zkušenost. Aktivizační metody kladou značné nároky i na účastníky a vyžadují od nich otevřenost k novým metodám výuky, které pro ně mohou být v první chvíli něčím neznámým a náročným. V neposlední řadě tyto metody vyžadují také vyšší požadavky na časové a materiální zajištění, než využívání tradiční metody, jako může být například přednáška (Kotrba, Lacina, 2007, 49–51).

Jak upozorňuje Kopecká (2010, s. 1) nemělo by se stát, že výuka nebude pro účastníky poutavá a nebude přinášet praktické informace. Využitím právě participativních metod bychom se těmto nesnázím měli vyhnout, jelikož účastníky vtáhneme do celého procesu, na kterém se budou sami podílet. Dostal (2011, s. 17) klade v tomto významu důraz na aktivitu lektora v tom smyslu, že v roli zprostředkovatele učení přibližuje účastníkům význam jednotlivých metod objevující se ve výuce. Provázanost s praxí je jedním z důležitých aspektů, kterým účastníci věnují pozornost. Pokud není metoda dostatečně vysvětlena a její závěry nejsou propojeny s praxí, můžeme se setkat s nepochopením ze strany účastníků a jejich pasivnímu přístupu. Podpora aktivity účastníků by měla probíhat od samotného zahájení, aby se předcházelo ztrátě jejich energie a počáteční motivace vstupu do kurzu.

Dostal (2011, s. 17) se věnuje i dalším faktorům, které jsou při využívání aktivizačních metod zásadní a mohou ovlivnit efektivitu celého kurzu. Aby byl využit potenciál, který s sebou aktivizační metody do výuky přináší, je vhodné věnovat pozornost všem faktorům, které mohou negativně ovlivnit celkový vzdělávací proces využívající participační styl výuky a tím ohrozit celý kurz. Vedle pozornosti, kterou lektor věnuje účastníkům hned od začátku kurzu, a propojenosti výuky s praxí, by se lektor měl věnovat orientaci v aktivizačních metodách. Vzhledem i k množství aktivizačních metod by vždy měl zvažovat, kterou použije a kdy, zároveň metody vyžadují pestrost v jejich užití, protože právě jejich novost může přinést kýžený účinek.

Lektor věnující pozornost přípravě, bude moci reagovat na různé situace, které výuka může přinést. Jeho znalost metod a jejich použití, se poté promítá do celkového stavu kurzu, který může velmi efektivně podporovat různými změnami. Lidé ocení, pokud mají možnost participovat na tvorbě cílů výuky, které jim budou vyhovovat. Lektor se poté dostává do role zprostředkovatele učení, je v rovné pozici s účastníky kurzu, a může tak těžit ze spojeneckého postavení, jelikož se nastolí vhodná atmosféra pro otevřené učení. Zrádným bodem v tomto případě můžeme být převzetí role lektora, který vše řídí a ví vše, přičemž prostor pro účastníky je až druhotný (Kopecká, 2010, s. 2–3).

I přes uvedené problémy s využitím aktivizačních metod, je nutné mít na paměti, že dostatečná příprava lektora na hodinu může velmi napomoci se těmito úskalím vyhnout. Například Silberman (1997, s. 51) nabízí možnosti, jak pracovat efektivněji s časem, a získat ho tak pro bezproblémové provedení dané metody.

4 Kompetence lektora využívajícího aktivizační metody ve vzdělávání dospělých

Kompetence tak, jak byly rozděleny do čtyř oblastí na odborné, metodické, komunikační a osobnostní v subkapitole 2.2, chápeme jako jeden celek připravenosti lektora k výuce dospělých. Jednotlivé kompetence jsou ve vzájemném velmi úzkém vztahu, jelikož bez základů v jedné oblasti, by lektor byl zcela nebo částečně diskvalifikován i v dalších a nepodával by kýžené výsledky. O této propojenosti mluví i Dvořáková a Langer (2012, s. 5–6), přičemž odkazují na fakt, že u lektorů jsou zdůrazňovány především odborné kompetence. I přesto pokud budeme vycházet z předchozích kapitol, důraz na jednotlivé kompetence odráží působení lektora v určité sféře a akcentují se v závislosti na jeho roli ve výuce a v návaznosti i využívání určitých výukových metod.

Ve druhé kapitole vycházíme z obecného kompetenčního modelu lektora, jenž je obecně aplikovatelný ve vzdělávání dospělých. Bylo naznačeno, že v rámci tradičního přístupu k výuce jsou zdůrazňovány zejména kompetence odborné, popřípadě metodické (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5). V rámci rozvoje vzdělávání dospělých bychom měli respektovat jednotlivé tendence, ke kterým vzdělávání dospělých směřuje, a ovlivňuje tak strukturu a pojetí lektorské činnosti. Nutný přechod od tradiční výuky k participativní výuce zdůrazňující především úlohu účastníka, přispívá i ke změnám v akcentaci jednotlivých lektorských kompetencí. Na základě porovnání charakteru tradičních metod s představenými aktivizačními metodami, bude tento základní model kompetencí upraven tak, aby vyhovoval právě tomuto typu výuky, respektive lektorům využívajících participativní přístup ve vzdělávání.

4.1 Odborné kompetence

Pokud vyjdeme z kapitoly věnující se problematice obecných kompetencí lektorů, můžeme sestavit přehled odborných kompetencí lektorů ve vzdělávání dospělých vymezených v odborné literatuře (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5–6; Mužík, 2010, s. 227–228, Prusáková, 2012, s. 7):

- vědomosti, dovednosti a zkušenosti konkrétního oboru,
- sebevzdělávání a aktualizace těchto poznatků,
- vlastní zájem o problematiku daného oboru,
- orientace v příbuzných oborech,
- podložené informace příklady/argumenty z praxe.

Vymezení těchto kompetencí je platné i pro lektora využívajícího aktivizační metody, ač na ně není kladen takový důraz jako při využívání tradičních způsobů výuky. U tradičních metod výuky lektor vystupuje se svými vědomostmi, znalostmi a zkušenostmi, které předává účastníkům výuky podle předem určeného plánu nastaveného především lektorem na základě smlouvy se zadavatelem. Oproti tomu v participativních metodách je ceněn přístup lektora-experta na proces a podporováno je předávání znalostí ve skupině, která si za jeho pomoci sama vytváří obsah vzdělávání (Mužík, 2010, s. 231).

Důležitost orientace v tématu má velmi příznivý vliv na účastníky, kteří připravenost lektora dokážou velmi dobře vnímat. Při využití aktivizačních metod zaměřených na diskuzi, je role lektora jako odborníka na určitou oblast upozaděna a důraz je kladen na vzájemné obohacování obou stran vzdělávacího procesu. Účastníci přicházejí se svými názory, které v rámci diskuze představují a společně s argumenty lektora se snaží dojít k řešení dané problematiky. Lektor podporuje jednotlivá vyjádření a dává jim strukturu na rozdíl od tradiční výuky, ve které uvádí argumenty sám a účastníci se k problematice mohou vyjádřit jen ve velmi omezené míře (Maňák, Švec, 2003, s. 108).

Ceněna je především logika výkladu, kdy je lektor schopen sdělovat důležité informace ve správnou chvíli a ve strukturované podobě, která bude účastníkům jasná a srozumitelná. V reakci na neustále měnící se prostředí a dynamiku aktivizačních metod by měl mít lektor přehled o aktuálním dění a tyto aktuální poznatky začlenit do výuky a předat je účastníkům (Kotrba, Lacina, 2011, s. 81).

4.2 Metodické kompetence

Metodické kompetence lektora vzdělávání dospělých bychom mohli shrnout v následujícím výčtu (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5–6; Mužík, 2010, s. 227–228, Prusáková, 2012, s. 7):

- znalost a orientace v možnostech vzdělávacích procesů,
- stanovování cílů výuky,
- zhotovení plánu a obsahu vzdělávání,
- znalost a schopnost aplikace metod a forem výuky,
- schopnost materiálního zajištění (pomůcky, technika, apod.),
- schopnost dávat adekvátní zpětnou vazbu účastníkům vzdělávání.

Role, v níž se lektor ocitá při využívání aktivizačních metod, je role facilitátora, jenž usnadňuje účastníkům přístup k učení (Mužík, 2010, s. 231). Metodické kompetence jsou tedy stěžejní oblastí orientace lektorů, kteří využívají aktivizační metody ve výuce. Lektor usnadňuje předávání obsahu vzdělávání samotným účastníkům a bez znalosti zákonitostí didaktiky a orientace v andragogické vědě, by nemohl plně využít celý potenciál aktivizačních metod.

Lektor využívající aktivizační metody ve výuce musí být schopný při stanovení cílů výuky vybrat odpovídající aktivizační metodu, která svým charakterem a strukturou tyto cíle výuky naplní. Důležitým předpokladem je tedy jeho orientace v širokém repertoáru aktivizačních metod, u nichž dokáže lektor posoudit jejich přínos i možná úskalí, a vybrat tak nejvhodnější metodu pro výuku. Výběr aktivizační metody je prvním krokem, dále lektor musí být schopný upravit aktivizační metodu pro potřeby dané situace a konkrétních účastníků (Kotrba, Lacina, 2011, s. 55).

Charakter aktivizačních metod podporuje skupinovou spolupráci, proto kvalitní lektor disponuje vědomostmi o skupinové dynamice a skupinových procesech. V řadě případů musí být lektor připraven na rozdělení účastníků do jednotlivých skupin, které budou spolupracovat, popřípadě soutěžit. Lektor musí vědět, zda skupinu rozdělit náhodně, či cíleně a jaký to bude mít dopad pro další směřování výuky. Pro využití potenciálu skupiny účastníků je důležitá kooperace mezi jednotlivými členy a směřování k cíli, celý proces vytváření takovéto skupiny podporuje lektor svými didaktickými a metodickými znalostmi (Kotrba, Lacina, 2011, s. 59–68). Lektor podporuje vztah s účastníky a dokáže se přizpůsobit jejich vědomostem, tempu i schopnostem. Nestaví se do nadřazené pozice, ale vystupuje na stejné úrovni, spíše jako kolega (Kotrba, Lacina, 2011, s. 81).

V souvislosti s aktivizačními metodami by měl být schopen vytvářet podnětný prostor pro diskuzi a dokázat pracovat v týmu s ostatními účastníky (Mužík, 2010, s. 227). Lektor je schopný nastavit podporující atmosféru celé skupiny, které se mimo jiné může odvíjet od nastavených pravidel skupiny, často implicitního charakteru. Lektor výuku koncipuje tak, aby účastníci výuky měli prostor pro vyjádření, snaží se o plynulý průběh vzdělávacího procesu, který nenarušují okolní vlivy (Kyriacou, 2012, s. 79).

Mezi další důležité metodické kompetence bychom neměli zapomenout zařadit schopnost motivovat účastníky. Pro úspěch aktivizačních metod je zásadní a odvíjí se od ní úspěch použité aktivizační metody. Lektor podporuje motivaci účastníků skrze vysvětlení cílů výuky a zdůvodněním využití konkrétní aktivizační metody. Zároveň podporuje účastníky v jejich

směřování ke stanoveným cílům výuky a oceňuje jejich snahu (Kotrba, Lacina, 2011, s. 73). Ve vzdělávání dospělých bychom měli vycházet z předpokladu, že hodnocení má velký vliv na účastníky vzdělávání a má svůj emocionální i sociální aspekt, což má dopad i na další motivaci účastníka ve vzdělávání (Kosíková, 2011, s. 160–162).

4.3 Komunikační kompetence

Mezi komunikační kompetence lektorů vzdělávání dospělých jsou v rámci odborných publikací uváděny následující kompetence (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5–6; Mužík, 2010, s. 227–228, Prusáková, 2012, s. 7):

- schopnost předat informace účastníkům vzdělávání,
- schopnost jasného a srozumitelného vyjadřování,
- umění rétoriky, schopnost dramatickosti projevu,
- schopnost ovlivňovat verbální i neverbální složku projevu,
- schopnost kladení otázek,
- schopnost poskytovat zpětnou vazbu účastníkům.

Účastníci potřebují pro svůj osobní rozvoj adekvátní zpětnou vazbu. V aktivizačních metodách se zpětná vazba neodvívá od klasického hodnocení výstupů (např. výsledků v testu), ale reflektováním, co se účastníci ve výuce naučili a co jim to přineslo pro jejich rozvoj. V rámci poskytování zpětné vazby účastníkům vzdělávání, bychom mohli rozlišit podle Fishera (1997, s. 146) schopnost lektora poskytovat jak reflexi toho, co se účastníci naučili, tak i tzv. vstřícnou vazbu, jež poskytuje účastníkům náhled na jejich možné cíle, kterých mohou dosahovat prostřednictvím dalšího vzdělávání.

Mezi komunikační kompetence patří i schopnost empatického naslouchání a poskytování citlivé zpětné vazby účastníkům (Prusáková, 2012, s. 7). Další důležitou kompetencí je ovládnutí schopnosti kladení otázek. V této souvislosti bychom mohli zmínit i koučování, které se právě vhodnými otázkami kladenými účastníkovi snaží dobrat řešení problémů. Vždy se předpokládá, že účastník zná řešení a jen se potřebuje k němu sám dobrat (Kotrba, Lacina, 2011, s. 21–22).

Komunikační kompetence znovu zdůrazňují schopnost lektora orientovat se ve skupinové dynamice. Lektor musí být schopen adekvátně jednat se skupinou, aby bylo možné získávat jejich názory na danou problematiku, aniž by se obávali negativního hodnocení. Zároveň si všímá

konfliktních situací, které mohou v rámci diskuze nastat a adekvátní zpětnou vazbou se je snaží zvládat (Maňák, Švec, 2003, s. 190).

4.4 Osobnostní kompetence

Mezi osobnostní kompetence lektorů vzdělávání dospělých bychom mohli zařadit následující vlastnosti (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5–6; Mužík, 2010, s. 227–228, Prusáková, 2012, s. 7):

- charisma, vyzrálost, vyrovnanost,
- empatie, trpělivost, tolerantnost,
- pozitivní přístup, smysl pro humor,
- kreativita, flexibilita,
- odpovědnost, spravedlivý přístup,
- důslednost.

Osobnostní kompetence lektora je u tradičních i participativních metod vnímána podobně. Pokud bereme v potaz účinky prvního dojmu, má vliv na účastníky poměrně zásadní, jelikož jej účastníci vzdělávání spojují s celkovou úspěšností kurzu. Jako jedno ze zásadních osobnostních kompetencí je lektorovo charisma, které (společně s rétorickými dovednostmi) má zásadní vliv na hodnocení úspěšnosti vzdělávací akce (Mužík, 2010, s. 230).

Mezi tyto kompetence bychom zařadili i určitou společenskou vyspělost, která se může projevat i v rámci celkové vizáže lektora. Lektor disponuje osobní stabilitou v interakci s účastníky, respektuje je a je k nim zdvořilý (Kotrba, Lacina, 2011, s. 81). Tyto kompetence jsou účastníky označovány jako velmi důležité ve vztahu ke konkrétnímu lektorovi. Charakter aktivizačních metod, který vyžaduje překročení komfortní zóny účastníků, může být pro některé svazujícím. Lektor by měl správně odhadnout, jak k těmto situacím přistupovat a empaticky a trpělivě případně danou situaci zvládnout.

V rámci aktivizačních metod ve výuce je ceněna především kreativita ve zvolení vhodného scénáře a nastavení průběhu aktivizačních metod. Při využívání stále stejné metody může dojít k únavě a frustraci. Lektor musí být kreativní v přístupu k novým metodám a směřovat je novým a neotřelým způsobem (Kotrba, Lacina, s. 50).

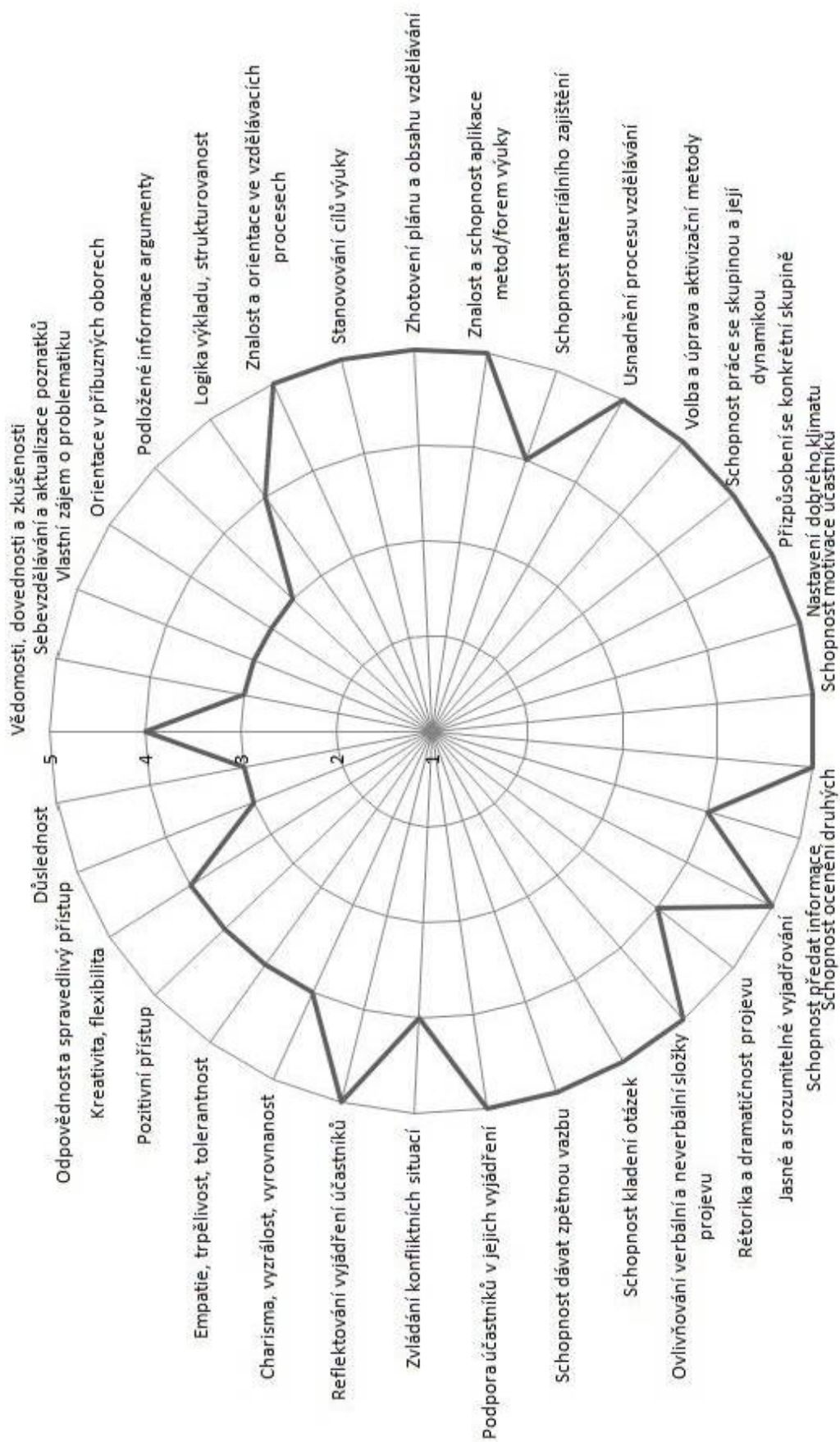
4.5 Model klíčových kompetencí lektora využívajícího aktivizační metody ve výuce

Z předchozího textu vyplývá, že hlavní důraz na zkvalitňování lektorské činnosti, záleží především na jejím aktérovi. Lektor je tím, který bude vzdělávací proces svými kompetencemi ovlivňovat, a nastavovat tak úspěšnost předávání informací. Pokud se lektor chce věnovat předávání poznatků účastníkům za využití aktivizačních metod, klade to vysoké nároky především na jeho metodické dovednosti v lektorské činnosti. Aktivizační metody jsou podporovány vztahem mezi lektorem a účastníky vzdělávacího procesu. Ten je vytvářen také kvalitními komunikačními dovednostmi lektora, díky kterým dokáže skupinu účastníků vést a směřovat k cíli.

Pro kompletní přehled nutných kompetencí lektorů, které by měly být v rámci profesionalizace lektorské práce vyzdvihovány, je vytvořen následující kompetenční model znázorňující nejdůležitější oblasti, kterým je nutné věnovat pozornost. Model shrnuje doposud uvedené kompetence lektorů tradičního i participativního přístupu výuky ve vzdělávání dospělých. Na základě porovnání odborných zdrojů věnujících se problematice kompetencí a odborných zdrojů zaměřujících se na využití aktivizačních metod ve výuce byly jednotlivé kompetence porovnány podle důležitosti ve vztahu k lektorovi využívajícího aktivizační metody ve vzdělávání. Podstatné kompetence tvořící základ lektorova přístupu byly na stupnici významnosti (viz výše) hodnoceny jako nejzávažnější a nejdůležitější kompetence lektora. Méně důležité byly hodnoceny jako nutný základ kompetencí lektora využívajícího aktivizační metody.

Na základě studia odborné literatury byly jednotlivé kompetence modelu vygenerovány na základě analýzy činností lektora uplatňovaných v rámci aktivizačních metod. Každá kompetence byla zhodnocena dle důležitosti pro lektorskou činnost na stupnici od 1 do 5 bodů, přičemž:

- 1 kompetence není pro výkon lektora potřebná,
- 2 kompetence by měla být zvládnuta na základní úrovni,
- 3 kompetence je označována za obecně důležitou v rámci lektorské činnosti,
- 4 kompetence je označována za důležitou pro lektory využívající aktivizační metody ve výuce,
- 5 kompetence je nezbytných předpokladem pro lektora, jenž využívá aktivizační metody ve výuce.



Obrázek 4 Kompetenční model lektora využívajícího aktivizační metody ve výuce (vytvořila G. M.)

Předkládané hodnoty kompetencí v grafu jsou výsledkem studia odborné literatury. Je možné, že teoretická východiska nemusí nutně postihnout všechny aspekty, které se mohou vyskytovat v rámci uplatňování aktivizačních metod v praxi. Proto se domnívám, že tento model je nutné dále ověřovat dalšími metodami v praxi, aby došlo k upravení a případnému doplnění dalších nutných kompetencí, které nebylo možné z odborné literatury postihnout. Ověření těchto závěrů v praxi není součástí cílů této práce, nicméně může být inspirací pro další výzkum.

Z kompetenčního modelu lektora využívajícího aktivizační metody ve výuce bychom mohli usuzovat, že důraz je kladen především na metodické a následně komunikační kompetence. Právě akcentace metodických a komunikačních kompetencí určuje úspěšnost lektora ve vzdělávací praxi v participativním stylu výuky. Vysvětlení zdůraznění právě těchto kompetencí vychází z charakteru popsaných aktivizačních metod. Lektor se v dnešní době musí orientovat v procesu výuky lépe, než tomu bývalo doposud při využívání tradičních způsobů výuky. Jeho role ve výuce spočívá především ve zprostředkování přístupu k učení účastníkům výuky, důraz je tedy kladen na schopnosti lektora jako facilitátora.

V kapitole věnující se obecným kompetencím lektorů bylo naznačeno, že některé kompetence jsou více přístupné vzdělávání a některé méně (viz např. Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004; Dvořáková, Langer, 2012). V rámci profesionalizace lektorské práce bychom se měli snažit rozvíjet komplexně všechny kompetence relevantní ke konkrétní lektorské činnosti. Jak bylo naznačeno ve druhé kapitole, nejnáze jsme schopni ovlivňovat odborné kompetence lektorů, poté jejich metodické a komunikační schopnosti. Nejhuře ovlivnitelnou složkou jsou osobnostní kompetence, jež vyžadují systematický přístup ve vzdělávání (Dvořáková, Langer, 2012, s. 6). Oblasti vzdělávání, ať již formální či neformální, které mohou působit na jednotlivé kompetence, jsou shrnuty v následující tabulce:

Tabulka 2 Kompetence lektora využívajícího aktivizační metody ve výuce a jejich možný rozvoj

Kategorie kompetence	Název kompetence	Požadovaná úroveň kompetence	Možnosti rozvoje kompetencí
Odborné kompetence	Vědomosti, dovednosti a zkušenosti	4	Odborné vzdělávání, samostudium. Kurzy, semináře a přednášky zaměřené na danou problematiku.
	Sebevzdělávání a aktualizace poznatků	3	
	Vlastní zájem o problematiku	3	

	Orientace v příbuzných oborech	3	Zkušenosti získané lektorskou činností.
	Podložené informace argumenty	3	
	Logika výkladu, strukturovanost	4	
Metodické kompetence	Znalost a orientace ve vzdělávacích procesech	5	Samostudium odborné literatury.
	Stanovování cílů výuky	5	
	Zhotovení plánu a obsahu vzdělávání	5	Kurzy a přednášky zaměřené na problematiku vzdělávání dospělých.
	Znalost a schopnost aplikace metod/forem výuky	5	
	Schopnost materiálního zajištění	4	Semináře zaměřené na rozvoj didaktických dovedností.
	Uspadnění procesu vzdělávání	5	
	Volba a úprava aktivizační metody	5	Tréninky práce se skupinovou dynamikou.
	Schopnost práce se skupinou a její dynamikou	5	
	Přizpůsobení se konkrétní skupině	5	Možnost využití supervize.
	Nastavení dobrého klimatu	5	Důležitost získávání těchto kompetencí skrze praxi.
	Schopnost motivace účastníků	5	
	Schopnost ocenění druhých	5	
Komunikační kompetence	Schopnost předat informace	4	Kurzy zaměřené na rozvoj komunikačních schopností (vyjadřování, srozumitelnost, zvládání konfliktních situací, poskytování zpětné vazby).
	Jasně a srozumitelné vyjadřování	5	
	Rétorika a dramatičnost projevu	4	
	Ovlivňování verbální a neverbální složky projevu	5	Vyžívání zpětné vazby od účastníků kurzu.
	Schopnost kladení otázek	5	
	Schopnost dávat zpětnou vazbu	5	Možnost využití videotréninku.
	Podpora účastníků v jejich vyjádření	5	
	Zvládání konfliktních situací	4	
	Reflektování vyjádření účastníků	5	
Osobnostní kompetence	Charisma, vyzrálost, vyrovnanost	4	Psychosociální výcviky zaměřené na rozvoj osobnosti.
	Empatie, trpělivost, tolerantnost	4	Dlouhodobé zdokonalování.
	Pozitivní přístup	4	
	Kreativita, flexibilita	4	Velmi málo přístupné změnám.
	Odpovědnost a spravedlivý přístup	3	
	Důslednost	3	

Systém požadované úrovně dané kompetence je stejný, jako v předchozím grafu, tedy:

- kompetence není pro výkon lektora potřebná,

- 2 kompetence by měla být zvládnuta na základní úrovni,
- 3 kompetence je označována za obecně důležitou v rámci lektorské činnosti,
- 4 kompetence je označována za důležitou pro lektory využívající aktivizační metody ve výuce,
- 5 kompetence je nezbytných předpokladem pro lektora, jenž využívá aktivizační metody ve výuce.

Navržená tabulka možností rozvoje kompetencí lektorů předkládá nejčastější způsoby, jak k této problematice přistupovat. O lektora se odvíjí úspěch vzdělávací akce, zároveň kvalitní a vzdělaný lektor často tvoří její velmi nákladnou složku (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5). Nicméně podpora a poptávka po kvalitních a profesionálních lektorech by měla převážit tento aspekt, a přispět tak k podpoře rozvoje lektorů v České republice. Domnívám se, že profesionalizace lektorské činnosti se odvíjí od každého jednotlivého lektora a jeho úsilí posunout lektorskou praxi dále. Toto úsilí však musí být podpořeno dostatečným množstvím efektivních kurzů, které budou „šité“ přímo na míru konkrétním potřebám konkrétních lektorů ve vzdělávání dospělých.

5 Závěr

Vzděláváním dospělých prostupují různé trendy, které mají značný vliv na podobu konkrétních vzdělávacích akcí. Různé přístupy ke vzdělávání znamenají akcentaci různorodých prvků vzdělávacího procesu, které jsou v popředí zájmu daného období. V dnešní době musíme reagovat na neustálý rozvoj a přísun nových informací, abychom ustáli tlak v konkurenčním prostředí. Reakce na tento stav se odráží v teoriích i praxi vzdělávání dospělých. Předkládaná bakalářská práce věnovala pozornost trendu využívání participativních přístupů k výuce a jejich dopad na roli a s tím spojené kompetence lektora.

Aktivizační metody tvoří jednu celistvou kapitolu ve vzdělávání dospělých. Přístup k aktivizačním metodám je podporován nutností předávat efektivním způsobem důležité informace účastníkům výuky. Daná bakalářská práce shrnuje nejčastěji využívané aktivizační metody v lektorské praxi, které podporují proces vzdělávání dospělých. I přes svou náročnost jsou aktivizační metody shledávány užitečnými a jsou využívány ve stále větší míře i v našem prostředí. Jak vyplývá z popisu jednotlivých aktivizačních metod, jejich charakter je značně odlišný od tradičních přístupů k výuce, a nutně tedy vyžaduje odbornou připravenost lektorů, kteří je využívají.

Jejich celkový přínos pro vzdělávání dospělých budeme moci hodnotit spíše s delším časovým odstupem. Momentálně bychom mohli uvažovat o tom, který model výuky je nahradí, jelikož žádný přístup ke vzdělávání dospělých nepřetrvá natrvalo a může být nahrazen jiným, a to i v souvislosti s dynamickým rozvojem informačních a komunikačních technologií, efektivnějším.

Cílem práce bylo vytvoření kompetenčního modelu lektora využívajícího aktivizační metody ve vzdělávání dospělých. Pro vytvoření tohoto modelu jsem se snažila vycházet ze širších souvislostí věnujících se problematice kompetencí lektorů. Výsledný kompetenční model lektora obsahuje jak obecné kompetence (vlastní všem lektorům), tak především specifické kompetence, které jsou pro tuto činnost lektora v participativním stylu výuky zásadní.

Akcentace metodických a komunikačních kompetencí by se měla odrazit na odborné přípravě lektorů, kteří působí ve vzdělávání dospělých. Lektor vedle odborného základu vědomostí, které jsou vyzdvihovány v tradičním přístupu, musí disponovat i podrobnými znalostmi

didaktického procesu. Tyto znalosti poté může využívat ve výuce a podporovat účastníky vzdělávání v dosahování vytyčených cílů.

V úvodu práce byla popsána snaha o zlepšení lektorské činnosti v našich podmínkách. Domnívám se, že podrobné rozборы jednotlivých kompetencí nutných pro vykonávání adekvátní lektorské činnosti, mohou přispět k profesionalizaci lektorské práce. Kompetence, jak bylo naznačeno v druhé kapitole, mají složky, na které je možné v rámci záměrného vzdělávání působit. Právě na tyto kompetence by se vzdělávání lektorů mělo zaměřit a podporovat jejich rozvoj. Na druhé straně jsou složky kompetencí, které nejsou vzděláváním ovlivnitelné. Tento fakt by ovšem neměl být překážkou na cestě ke zlepšování lektorské činnosti, jde především o upozornění, že není možné působit na všechny složky kompetenčního modelu lektora. Jako možné doporučení k profesionalizaci lektorské činnosti slouží poslední tabulka s naznačenými možnostmi rozvoje jednotlivých lektorských kompetencí.

6 Soupis bibliografických citací

1. BEDNÁŘ, Miloš. Etický kodex lektora. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 1998a, č. 2, s. 10–11. ISSN 1211-6378.
2. BEDNÁŘ, Miloš. Lektor nebo...? Aneb od usměrňovače k usnadňovači. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 1998b, č. 2, s. 6. ISSN 1211-6378.
3. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 375 s. ISBN 978-807-3679-309.
4. BENEŠ, Milan. *Andragogika: teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-864-32-23-8.
5. BOČKOVÁ, Věra. Slovo úvodem k problematice lektora. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 1998, č. 2, s. 3. ISSN 1211-6378.
6. BROOKFIELD, Stephen. *Becoming a critically reflective teacher*. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 296 p. ISBN 07-879-0131-8.
7. BROOKFIELD, Stephen D. *Powerful techniques for teaching adults*. 1st edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2013. 271 p. ISBN 978-1-118-0-1700-5.
8. BROOKFIELD, Stephen D. Teachers Roles and Teaching Styles. In: Albert. C. TUIJNMAN, *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. 2nd ed. Oxford: Elsevier Science, 1996, s. 529–534. ISBN 0-08-0423051.
9. CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Vydání neuvedeno. Praha: Lidové noviny, 1996. 399 s. ISBN 80-710-6139-5.
10. DOSTAL, David. Faktory podmiňující či podporující interaktivitu při vzdělávání dospělých. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2011, č. 4, s. 17. ISSN 1211-6378.
11. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. Národní ústav pro vzdělávání. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. 2014-02-17 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>

12. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Tomáš LANGER. Cesty profesionalizace andragogické práce. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2012, č. 3, s. 5–7. ISSN 1211-6378.
13. FIALA, Bohumír. Případové studie v dalším vzdělávání. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2010, č. 2, s. 3–4. ISSN 1211-6378.
14. FIALA, Bohumír a Zuzana SLÁDKOVÁ. Metoda hraní rolí (inscenační metoda) ve vzdělávání dospělých. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2000a, č. 3, s. 15. ISSN 1211-6378.
15. FIALA, Bohumír a Zuzana SLÁDKOVÁ. Metoda hraní rolí (inscenační metoda) ve vzdělávání dospělých. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2000b, č. 4, s. 15–16. ISSN 1211-6378.
16. FIALA, Bohumír a Zuzana SLÁDKOVÁ. WORKSHOP aneb jak to tedy skutečně je... . *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2003, č. 2, s. 13–14. ISSN 1211-6378.
17. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-717-8120-7.
18. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 247 s. ISBN 978-802-4734-729.
19. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. ISBN 978-808-5783-735.
20. HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 166 s. ISBN 978-807-3672-836.
21. JARVIS, Peter. *Adult and continuing education: theory and practice*. 1st ed. New York: Nichols, 1983, 317 p. ISBN 0-89397-174-4.
22. JARVIS, Peter. *Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the learning society*. 1st ed. London: New York: Routledge, 2006. 218 p. ISBN 04-153-5541-9.
23. KALIVODA, David a Jaromír ŠALEK. Když učím druhé, učím i sám sebe... . *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2009, č. 4, s. 4. ISSN 1211-6378.

24. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.
25. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-717-8167-3.
26. KAZÍK, Petr. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 107 s. ISBN 978-80-247-2453-9.
27. KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-802-5125-625.
28. KNOWLES, Malcolm S. *Andragogy in action*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. 444 p. ISBN 08-758-9621-9.
29. KNOWLES, Malcolm S. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. 1st ed. New York: Association Press, 1975. 135 p. ISBN 08-096-1902-4.
30. KNOWLES, Malcolm S., HOLTON, Elwood F. a Richard A. SWANSON. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 7th ed. Boston: Elsevier, 2011. 406 p. ISBN 978-185-6178-112.
31. KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 1st ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1984. 256 p. ISBN 01-329-5261-0.
32. KOPECKÁ, Jana. Interaktivita ve vzdělávání dospělých. In: *Sborník příspěvků z Festivalu vzdělávání dospělých AEDUCA 2010*. Vydání neuvedeno. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, s. 1–6. ISBN neuvedeno.
33. KOPECKÁ, Jana. Interaktivita ve vzdělávání dospělých. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 2009, č. 4, s. 12–13. ISSN 1211-6378.
34. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 265 s. ISBN 978-802-4724-331.
35. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-808-7474-341.

36. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu: Barrister&Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
37. KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ, Dagmar a Roman KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
38. KUŠ, Petr. Zkušenosti s využíváním participačních metod a forem výuky. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 2009, č. 1, s. 8–9. ISSN 1211-6378.
39. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
40. LANGER, Tomáš. Národní ústav pro vzdělávání. *Určuje kvalitu vzdělávání pouze lektor?* [online]. 2014-02-18 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/urcuje-kvalitu-vzdelavani-pouze-lektor>
41. LÖWE, Hans. *Úvod do psychologie učení dospělých*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977. 326 s. ISBN nevedeno.
42. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Vydání nevedeno. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-731-5039-5.
43. MATULČÍK, Július. Od lektora k facilitátorovi. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 2009, č. 4, s. 6–7. ISSN 1211-6378.
44. MERRIAM, Sharan B., CAFFARELLA, Rosemary S. a Lisa BAUMGARTNER. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. 533 p. ISBN 978-078-7975-883.
45. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 341 s. ISBN nevedeno.
46. MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN 80-859-6352-3.
47. MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI, 2004. 146 s. ISBN 80-735-7045-9.

48. MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010. 323 s. ISBN 978-807-3575-816.
49. MUŽÍK, Jaroslav. Učení dospělých, změna úlohy vysokoškolského pedagoga a inovace didaktických metod. In: *Kurikulum andragogiky: sborník*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 2003, 261 s. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0638-1.
50. Národní soustava kvalifikací. *Kvalifikační standard: Lektor dalšího vzdělávání* [online]. 2013. [cit. 2015-05-08]. Dostupné z: http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/revize-1057/kvalifikacni-standard
51. ONDRUŠKOVÁ, Hana. Jak podat informaci, aby byla přijata. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 2010, č. 1, s. 16. ISSN 1211-6378.
52. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
53. PASCH, Marvin, GARDNER, Trevor G., LANGEROVÁ, Georgea M., STARKOVÁ, Alane J. a Christella D. MOODYOVÁ. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-717-8127-4.
54. PIROHOVÁ, Ivana. Učit sa lektorovať – učit sa viesť dialóg. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 2009, č. 4, s. 7–9. ISSN 1211-6378.
55. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2. rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
56. PRUSÁKOVÁ, Viera. Andragogický kontext utvárania osobnosti lektora. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 2012, č. 3, s. 7–8. ISSN 1211-6378.
57. ROGERS, Carl R. *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 292 s. ISBN 80-717-8233-5.
58. ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.

59. ROTPORT, Miloslav. Několik poznámek k roli lektora v současnosti. In: *Hlavní trendy v pohledu na roli lektora ve vzdělávání: 13. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013, s. 32–36. ISBN 978-80-87652-93-0.
60. SILBERMAN, Mel. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-717-8124-X.
61. STRÁDAL, Jiří. Národní soustava kvalifikací – příležitost pro občany, zaměstnavatele i vzdělavatele. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 2011, č. 1, s. 4. ISSN 1211-6378.
62. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
63. ŠKODA, Kamil. Společenská funkce lektora. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 1998, č. 2, s. 11–12. ISSN 1211-6378.
64. ŠOFEROVÁ-TVRDÁ, Jana. *Lektorské finty: jak připravit a realizovat zajímavá školení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 105 s. ISBN 978-802-4724-836.
65. THELENOVÁ, Kateřina. Metody práce lektora dalšího vzdělávání. In: *Hlavní trendy v pohledu na roli lektora ve vzdělávání: 13. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013, s. 41–43. ISBN 978-80-87652-93-0.
66. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-802-4717-708.
67. VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-802-4714-288.
68. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-802-4741-000.
69. ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 315 s. ISBN 80-251-0457-5.