

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2010 – 2013

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Sviežená

**Osobnost a kompetence lektora profesního vzdělávání
dospělých**

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce:
Doc. PhDr. Juraj Kalnický, PhD.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED PART TIME STUDIES

2010 - 2013

BACHELOR THESIS

Jana Sviežená

**Personality and Competence of a Trainer in Professional
Education of Adults**

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
Doc. PhDr. Juraj Kalnický, PhD.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Ve Frýdku Místku dne 28. 2. 2013

Jana Sviežená

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce panu Doc. PhDr. Juraji Kalnickému, PhD. za pomoc a cenné rady při její tvorbě a doporučení, která mi poskytnul v průběhu jejího vypracovávání.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá rozkrytím osobních a osobnostních předpokladů lektora a jeho klíčových kompetencí, které jsou předpokladem efektivního a motivujícího vzdělávacího procesu. Zaměřuje se na význam vyváženosti lektorovy osobnosti, předpoklady jeho odborných i lidských znalostí s respektováním specifik dospělého účastníka vzdělávacího procesu.

Klíčové pojmy

dotazníková šetření, kompetence, klíčové kompetence, lektor, motivace dospělých, odborné znalosti, osobnostní předpoklady, profesní vzdělávání dospělých, sběr dat

Annotation

The bachelor thesis analyses personal and personality characteristics of trainers and their key competences, which are the prerequisite of an efficient and motivating educational process. It focuses on the importance of a balanced personality of the trainers, preconditions of their expertise and knowledge, with respect to the specific characteristics of adult participants in an educational process.

Key words

competence, key competence, trainer, motivation of adults, expert knowledge, personality characteristics, professional education of adults, questionnaires, data collection

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ V DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI ...	10
1.1 Význam celoživotního učení.....	10
1.2 Etapy a formy celoživotního vzdělávání	12
2 KOMPETENTNÍ VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH	15
2.1 Vymezení pojmu lektor	16
2.2 Vymezení pojmu kompetence.....	17
2.3 Znaký kompetence	18
2.4 Klíčové kompetence lektora.....	19
2.5 Image lektora.....	22
2.6 Hodnoty a etika lektora	24
2.7 Úkoly a cíle lektora.....	26
2.8 Rozdílnost rolí lektora a učitele	27
3 OSOBNOST DOSPĚLÉHO ÚČASTNÍKA PROFESNÍ EDUKACE	29
3.1 Zvláštnosti vzdělávání dospělých	29
3.2 Motivace a úloha lektora v procesu vzdělávání dospělých	30
4 PRAKTICKÁ ČÁST	32
4.1 Popis a cíl průzkumu	32
4.2 Stanovení hypotéz.....	32
4.3 Metodika sběru dat.....	32
4.4 Charakteristika zkoumaného souboru	33
4.5 Časová a ekonomická náročnost	33
4.6 Popis a interpretace dílčích zjištění výzkumu	33
ZÁVĚR A DOPORUČENÍ	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	52
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK	55
SEZNAM PŘÍLOH	56

ÚVOD

V mnoha pramenech, které se věnují vzdělávání dospělých se autoři shodují, že 20. století a následně 21. století je charakterizováno množstvím významných změn ve všech odvětvích lidského bytí.

Dospělý jedinec je vystaven neustálým požadavkům na osvojování si nových znalostí a dovedností. Tato situace na něj klade vysoké nároky, aby na změny v oblastech ekonomických, politických, sociálních i technologických, pružně reagoval. Většina dospělých si uvědomuje důležitost a velký význam sebevzdělávání jako nikdy nekončícího procesu, které jako jediné mu pomůže udržet krok s rychle se měnící společností.

V současné moderní společnosti nestojí jedinec naštěstí osamoceně tvář v tvář globálním a dynamickým změnám a nárokům na jeho osobní i profesní vzdělávání sám.

O velkém významu vzdělávání dospělých se hovoří na úrovních národních i mezinárodních. Sama společnost pak nutnost vzdělávání dospělých, ve všech specifických částech, má a musí podporovat především proto, aby udržela rovnováhu v sociální oblasti a tím celkovou konkurenceschopnost.

Jedinec, který v průběhu svého života aktivně přistupuje ke svému vzdělávání a nechápe jej jako proces ukončený absolvováním jistého stupně školy, je v rámci společnosti lépe uplatnitelný na trhu práce. Je zde také velká pravděpodobnost, že si tak udrží i svůj sociální status.

Vzdělávání dospělého člověka se právě jako reakce na celkovou dynamiku změn ve společnosti významně rozšířilo z formálního vzdělávání také na oblast neformální a to s významnou podporou státu a rovněž s dostatečným prostorem pro komerční subjekty.

V posledních desetiletích stoupá poptávka po vzdělávání dospělých v širokém spektru. Otevírá se tak příležitost pro soukromé subjekty, které pružně reagují na požadavky firem i jednotlivců. Úspěšný proces vzdělávání je pak souborem mnoha faktorů, které do něj zasahují a osobnost lektora – vzdělavatele dospělých, je vnímána jako významná a podstatná složka celého procesu.

Lektorovy kompetence, teoretické i praktické znalosti a dovednosti hrají významnou roli v motivaci dospělého jedince v procesu jeho vzdělávání.

Ve svém profesním životě jsme často v roli vzdělávaného a získanými zkušenostmi můžeme poté ovlivnit situaci, kdy se sami stáváme profesním vzdělavatelem dospělých - lektorem. Klademe si otázku, jaký podíl má osobnost lektora na úspěšnosti vzdělávacího procesu. Co vše hraje roli ve vnímání jeho osoby.

Cílem této práce je rozkrytí osobních a osobnostních předpokladů lektora a jeho klíčových kompetencí, které jsou předpokladem efektivního a motivujícího vzdělávacího procesu s respektováním specifik dospělého účastníka.

Pro ověření hypotéz a získání relevantních informací jsme zvolili sběr dat. Průzkum je proveden formou vlastního dotazníku s cílem potvrzení nebo vyvrácení aspektů, které jsme zkoumali v praktické části.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ V DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI

„Filozofie celoživotního učení považuje učení, vzdělávání a výchovu za normální a potřebnou činnost člověka v každém věku jeho života.“ (Kalnický, 2007, s. 10). Lidé mají mít možnost během celého svého života své znalosti, dovednosti a schopnosti získávat, obnovovat, doplňovat, rozšiřovat si svůj obzor, rozvíjet své mravní a charakterové vlastnosti.

1.1 Význam celoživotního učení

Člověk byl a je ve své historii neustále učícím se jedincem. Reakce na neustálé změny jeho prostředí nebo společenské situace jej nutí, aby svým učením reagoval na tyto změny a ve své společnosti tak obstál. Největší nutnost učení vzniká vždy období společenských změn a krizí (Beneš, 2003).

V současné moderní společnosti význam vzdělání, jeho hodnota i prestiž, výrazně roste. Učení je nově chápáno jako součást životního stylu. Vzdělávání dospělých je podle současných potřeb chápáno jako celoživotní proces. Uplatňováním myšlenky výchovy a vzdělávání člověka po celý jeho život se zvyšuje váha, úloha a také efekt výchovy a vzdělávání v životě jedince i společnosti. (Kalnický, 2007). Také psychologové deklarují, že člověk je schopen učit se nejen v mládí, ale i v dalších fázích jeho života.

Kalnický (2007) zmiňuje, že myšlenka celoživotního učení, výchovy a vzdělávání člověka není nová. Nacházíme ji už v díle Xenofona¹ a později hlavně v Pampaedii díle J.A.Komenského. V novodobé historii se termín celoživotní učení objevuje v odborné literatuře ve dvacátých letech 20. století pod anglickými pojmy „lifelong education“, nebo „lifelong learning“. Ovšem k rozvoji těchto myšlenek dochází až po 2. světové válce, kdy především UNESCO řadou svých světových

¹ Xenofanes, O Kýrově vychování, r. 370 př. n. l.

konferencí o vzdělávání dospělých jasně definuje nutnost celoživotního vzdělávání pro budoucnost a rozvoj všech zemí světa.

V celosvětovém měřítku, hrají také dnes významnou roli mezinárodní organizace (UNESCO, OECD, Rada Evropy aj.), které formují strategie k rozvíjení koncepcí celoživotního vzdělávání, stanovují podmínky a pomáhají jednotlivým členským zemím vytvářet podmínky pro rozvoj „učící se společnosti“, v níž se každému jednotlivci dostane potřebných znalostí či dovedností. Podporuje aktivitu jednotlivců v cestě za získáváním vědomostí a dovedností na cestě jeho celoživotním učením. (OECD, 1997). Celoživotnímu vzdělávání, jeho významu, je věnována řada mezinárodních i národních dokumentů.

Memorandum o celoživotním učení, které vydala Evropská komise v listopadu 2000, zcela konkrétně vymezuje budoucnost celoživotního učení. Jak píše Palán (2002, s.45) „*Memorandum zavádí nový pojem „všeživotní učení“. Termín „celoživotní“ učení zdůrazňuje časovou dimenzi: učení v průběhu života, buď nepřetržité, nebo periodické. Nově vytvořený termín „všeživotní“ („lifewide“) učení obohacuje scénu tím, že obrací pozornost na rozšíření učení, které se může odehrávat v plném rozsahu života a v jakémkoliv jeho stádiu.*“

Zmíníme zde jeden z nejvýznamnějších mezinárodních dokumentů tzv. „Lisabonskou strategii“, která byla schválena v Lisabonu v březnu 2000 a byla podkladem pro zpracování pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava v Evropě.“ Tento dokument byl schválen, jako strategický referenční rámec pro tvorbu politik v Evropské unii v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, v Barceloně roku 2002. Cílem budování strategie celoživotního učení v rámci Evropské unie je společnost, ve které má každý občan možnost rozvíjet svůj potenciál, být tak prospěšný pro společnost a cítit se její součástí. Celoživotní učení je kontinuálním procesem neustálé adaptace jedince na měnící se podmínky v rámci společnosti a vyžaduje aktivní přístup jedince, který si uvědomuje potřebu trvalého rozvoje své osobnosti. Vzdělávání dospělých je určitým subsystémem celoživotního učení a spojuje jak vzdělávání všeobecné, tak i profesní, které zpravidla následuje až po dosažení určitého stupně vzdělání a má přímou vazbu na výkon profese, či samotné zařazení se jedince na trh práce.

Vyznanými strategickými dokumenty, které se na tuto oblast zaměřují v České republice, jsou např. Bílá kniha vzdělávání v ČR nebo Strategie rozvoje lidských zdrojů.

1.2 Etapy a formy celoživotního vzdělávání

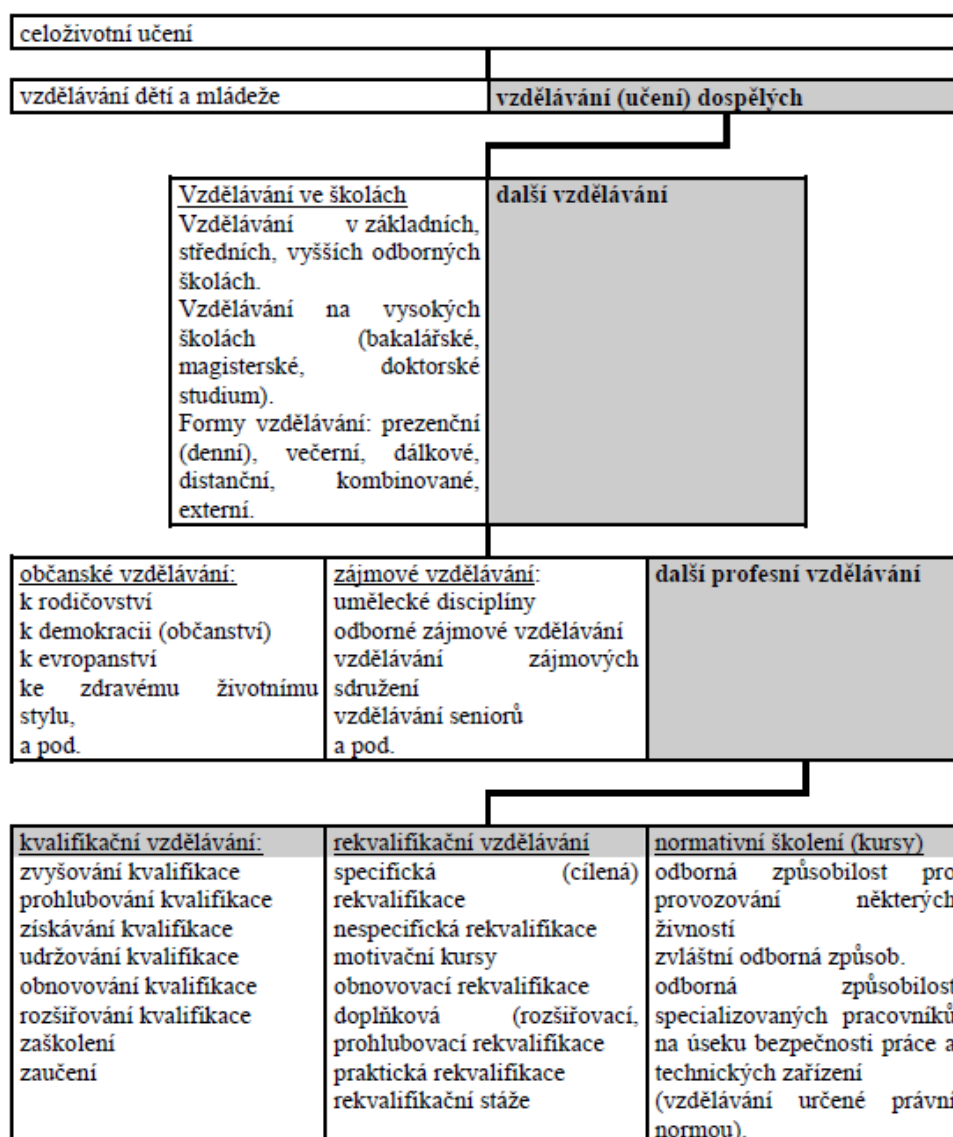
Soudobý koncept celoživotního učení chápe vzdělávání jako propojený celek, napříč kterým se prolínají všechny možnosti učení, tedy vzdělávání ve vzdělávacích institucích, které jsou ukotveny v rámci vzdělávacího systému, ale také mimo tyto instituce. Tento koncept tak dává možnost získat potřebné kompetence a kvalifikace během celého života a různými cestami. Celoživotní učení můžeme podle Vetešky a Tureckiové (2008) rozdělit do dvou základních etap.

- **1. etapa** - počáteční vzdělávání zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy. Zahrnuje vzdělávací procesy v rámci základního vzdělávání (zpravidla se kryje s dobou plnění povinné školné docházky), středního vzdělávání (má charakter odborný nebo všeobecný) je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou. A dále také terciární vzdělávání - následuje zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Počáteční vzdělávání může být ukončeno prakticky kdykoli po skončení povinné školní docházky.
- **2. etapa - další vzdělávání**, které již probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, po vstupu jedince na trh práce. Kde v rámci různorodého profesního, občanského či zájmového vzdělávání získává, upevňuje či obnovuje své vědomosti, znalosti a dovednosti, které jsou potřebné pro uplatnění člověka v pracovním prostředí, ale také v jeho osobním a občanském životě.

Celoživotní učení je chápáno jako nepřetržitý proud. Každému člověku by měly být poskytovány možnosti se vzdělávat, v různých etapách jeho života, s ohledem na jeho možnosti, potřeby a zájmy (Veteška, Tureckiová, 2008). Obě etapy celoživotního učení mají pro člověka svůj význam. Základní a všeobecné vzdělání od dětství má zajistit, aby člověk získal pozitivní přístup k učení a naučil se správně učit. Další vzdělávání by mělo člověka vybavit potřebnými schopnostmi a dovednostmi. Hektický rozvoj společnosti si vynucuje nové formy vzdělávání dospělých, neboť vzdělání nabyté v mládí ve školách ztrácí rychle svou objektivní platnost, je potřeba jej pravidelně aktualizovat. (Kohout, 2007).

Jaké místo zaujímá vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení je uvedeno v následujícím schématu. Autor člení celoživotní učení na vzdělávání dětí a mládeže ve školách (včetně občanského a zájmového vzdělávání) a na vzdělávání dospělých, kdy další vzdělávání rovněž může probíhat v rovině občanského, zájmového nebo dalšího profesního vzdělávání. Profesní vzdělávání je pak již zaměřeno na kurzy rekvalifikační, kvalifikační či normativní školení.

Obr. č. 1: Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení



Zdroj: Palán (2002, s. 23)

Hovoříme-li o etapách celoživotního učení, nemůžeme vynechat oblast jednotlivých forem celoživotního učení. Zmíníme zde Memorandum Evropské komise

o Celoživotním učení (2001, s. 7), které zaměřuje svou pozornost na oblasti jednotlivých forem vzdělávání a uvádí následující: „*Všeživotní dimenze upozorňuje na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení.*“

- **formálního vzdělávání.** Tedy vzdělávání opírající se o legislativu, s pevně stanovenými cíly i obsahem, které je realizováno ve vzdělávacích institucích. Formální vzdělávání má přesně formulované výstupy, potvrzení o absolvování určité úrovně této formy vzdělávání.

Stát vstupuje do problematiky vzdělávání dospělých jako organizátor, který jasně stanovuje a definuje pravidla. Dospělý jedinec je dnes však, více než kdy jindy, nucen zvyšovat si své znalosti, dovednosti, kompetence z důvodu udržení si svého sociálního statusu nebo zvýšení svého společenského postavení a především lepšího pracovního uplatnění. Vzdělávání v této rovině může probíhat mimo státem zřízené instituce a to formou:

- **neformálního vzdělávání,** které provozují převážně komerční subjekty, soukromé vzdělávací instituce, neziskové organizace, církve apod. Je realizováno formou seminářů, kurzů, přednášek, školení, workshopů aj. Nemá za cíl získání určitého stupně vzdělání, jedinec však tímto vzděláváním zlepšuje např. své pracovní uplatnění, nebo společenský status.

Nové vědomosti či dovednosti však dospělý získává také mimo státní, komerční, podnikové a jiné vzdělávací instituce a to každodenními zkušenostmi. Osvojuje si je nejen v pracovním prostředí, ale také v rodině, při společenských setkáních, ve volném čase. V podstatě v každém okamžiku svého života.

- **informální vzdělávání** není nijak organizováno, ani koordinováno a jedinec nemá možnost oficiálně si ověřit své nové znalosti. Nové zkušenosti či vědomosti jedinec získává každodenními činnostmi, svým sebevzděláváním, v práci, ve svém volném čase, při jakékoli své činnosti.

Od celoživotního vzdělávání se podle Prusákové (2004, s. 20) čekává: „*Spojenie formálneho a neformálneho vzdelávacieho systému a jeho konečným cieľom je zvýšenie kvality života.*“

2 KOMPETENTNÍ VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH

Na první pohled se vymezení pojmu „vzdělavatel dospělých“ může jevit jako poměrně snadné. Při studiu odborné literatury však přicházíme na to, že se jedná o pojem velmi obecný a může zahrnovat různá označení pro pojmenování pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých s širokým záběrem činností.

Plamínek ve své knize „Vzdělávání dospělých“ používá pojem učitel, do kterého zahrnuje pojmy lektor, konzultant a kouč. (Plamínek, 2010)

Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2012) uvádí, že odborník, působící v oblasti edukace dospělých, který uskutečňuje výchovné i vzdělávací procesy v prostředí školním i mimoškolním je nazýván **andragogem**.

Medlíková (2010) jednotlivé role vzdělavatele popisuje a člení na:

- **Konzultant/poradce** – odborník na věc, který pracuje s klientem na konkrétní záležitosti, vysvětluje, poskytuje návody, radí, sděluje své odborné stanovisko. Jde o člověka s praktickými zkušenostmi, výše vzdělání často nehraje roli. Pracuje po stanovenou dobu na vytýčeném problému.
- **Lektor** – učí a předává teoretické znalosti i praktické dovednosti podle domluvené zakázky. Očekává se u něj vysokoškolské vzdělání a znalost andragogiky. Rovněž se od lektora čeká všeobecný přehled a schopnost širšího vnímání celé problematiky.
- **Kouč** – původní význam koučovat, znamenalo připravovat ke zkouškám, trénovat, cvičit. Dnes je tento pojem chápán jako způsob komunikace a práce s lidmi, pomocí něhož se rychleji a lépe nacházejí řešení. Kouč vede svého klienta pomocí cílených a strukturovaných otázek na cestě k nalezení daného řešení. U kouče nerozhoduje vzdělání, je však potřebný výcvik koučovací dovedností.
- **Mentor/tutor** – dohlíží na služebně mladší kolegy, vede je a zapracovává, protože je osobou služebně či věkově starší. Mentor uvádí své svěřence do pracovních procesů, souvislostí, firemní filozofie. Tutor je služebně starší a pomáhá juniorovi s adaptací v novém prostředí i s procesem učení.

- **Supervizor** – vykonává pouze dozor, kontrolu nad úrovní práce jak jednotlivců, tak i týmů. Pomáhá také řešit komplikované situace, radí, dává zpětnou vazbu.
- **Facilitátor** – je odborník na procesy, zkušený v práci se skupinou, a s klienty pracuje na způsobech, jak řešit obtížné situace. Facilitace je typická pro firemní procesy. Předpokladem úspěšné facilitace je otevřená komunikace a společný zájem na úspěšném výsledku.
- **Mediátor** – je odborník na věc samotnou i na probíhající procesy. S klienty pracuje na řešení opravdu sporných záležitostí. Často je jeho účast poslední možností před soudním řízením. U nás např. v občanskoprávních sporech. Mediátory bývají obvykle psychologové nebo i právníci. Vždy však musí absolvovat výcvik v mediaci.
- Palán (2002) také zmiňuje pojem **edukátor**, jako pojmenování pro vzdělavatele dospělých, dnes sice méně frekventované. A přidává další pojmenování pracovníků ve vzdělávací oblasti:
- **Moderátor** – vzdělavatel dospělých, který pracuje moderační metodou. Moderační metoda je komplexně pojatá interaktivní metoda týmové práce a podporuje aktivní zapojení účastníků. Metoda propojuje názorné vizualizace, střídá různé moderační pomůcky. Účastníci jsou vtaženi do řešení problému, ovlivňují úspěšnost práce skupiny. Jedná se o metodu velice účinnou, ale také náročnou na přípravu a především na didaktickou kvalifikovanost moderátora.
- **Trenér** – zabývá se specifickými metodami, zaměřenými na praktické osvojování dovedností, výcvik v profesním chování. Trenéři působí především ve výcvikových (interaktivních) kurzech.

Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2012) zmiňuje také další role andragogů spojených např. s resocializací dospělých, tedy vychovatele či probačního úředníka, neboť vznikají nové profese a pracovní činnosti, ve kterých je potřeba andragogicky kvalifikovaných odborníků.

2.1 Vymezení pojmu lektor

V naší práci se zaměřujeme konkrétně na roli lektora ve vzdělávání dospělých, jeho kompetence, osobnostní vlastnosti i hodnoty. Formální odborná definice lektora

dalšího vzdělávání je specifikována v Národní soustavě povolání s vymezením v katalogu typových pozic. Zde je vyjmenována náplň pracovní činnosti lektora, požadavky na jeho odborné znalosti a dovednosti. V kvalifikačních požadavcích pro výkon tohoto povolání je doporučena jako nejvhodnější přípravou pro toto povolání studium magisterské programu v oboru pedagogika.

Palán (2002) si klade otázku, kdo lektor vlastně je. Je to zcela jistě vzdělavatel dospělých, který v rámci dalšího vzdělávání řídí výukový proces a je základním činitelem pro naplnění učebních cílů. V dřívější době bylo tohoto označení používáno pro externího univerzitního učitele. Dále Palán (2002, s. 92) k pojmu lektor říká: *„Dnes se již používá pouze pro vyučující v dalším vzdělávání, jako nejobecnější pojem pro pracovníky, kteří realizují interaktivní výukový proces. Pojem se v dalším vzdělávání vžil až v poválečném období při snaze odlišit školní a mimoškolní vzdělávání.“*

Podrobněji pak Palán (2002) formuluje předpoklady pro výkon této činnosti v dnešní době a jasně zde vyjadřuje požadavky, které jsou na lektora kladeny. Lektor má oplývat nejen odbornou znalostí v přednášeném oboru, ale i základní znalostí andragogiky. Dalším nezbytným předpokladem úspěšné činnosti lektora je mistrovství jak pedagogické, tak i andragogické. Což obsahuje propojení teoretických i praktických zkušeností, které je dále doplněno o složky lektorských dovedností jakými jsou znalosti z oboru psychologie, lektorovy schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní.

2.2 Vymezení pojmu kompetence

S pojmem kompetence v obecném rozměru se dnes setkáváme poměrně často. Laická veřejnost může chápat kompetenci či kompetentnost jako určité synonymum pro oprávnění nebo možnost vyjadřovat se k určitým věcem a rozhodovat o nich. Může být, dle tohoto pohledu, spojena s určitou autoritou.

Kompetentnost může být a bývá však také spojena s určitou odborností, schopností kvalifikovaně vykonávat danou činnost. Podle Beneše (2003) mají kompetence zaručit jednání v reálných situacích. Získání kompetencí tedy vyžaduje určitý podíl výcviku či opakování a převážně umění využití v reálných situacích.

Kompetence odrážejí také určitou připravenost jedince a ochotu naučené použít a také vlastnosti jedince, jeho samotné jádro osobnosti.

Beneš (2003) vyjadřuje myšlenku, že sice není klasifikace kompetencí zcela sjednocena, je však možné ze všech dostupných způsobů klasifikace, dělit kompetence na:

- odborné – všeobecné, odborné a další odborné vzdělání, kompetence potřebné pro výkon povolání, specifické znalosti
- metodické – schopnost vyhledávat a zpracovávat informace, úroveň logického, abstraktního myšlení, umění a schopnost úsudku, řešení problémů, umění dedukce
- sociální – komunikační dovednosti, sociální interakce, umění řešení konfliktů, kooperace.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 25) hovoří, že v současné odborné terminologii se pod pojmem kompetence rozumí: *„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 (ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu trhu práce, a to ve formě profesního uplatnění a zaměstnanosti).“*

Jedinec, který ve svém životě dokáže rozvíjet veškeré své schopnosti, znalosti a dovednosti, jak zmiňuje Veteška a Tureckiová (2008) tedy veškerý svůj „lidský kapitál“, "vlastní zdroj", je kompetentním jedincem. Zdrojem je, podle autorů, soubor veškerých informací, teoretických poznatků, vědomostí (znalostí), dále dřívější dovednosti a zkušenosti, a také dále znalost postupů při řešení problémů (logických operací, kreativních i dalších metod). Všechny tyto zdroje jedinec kombinuje, a dle situace používá při plnění konkrétních úkolů. Autoři zde vyzdvihují a připomínají nutnost kompetence neustále rozvíjet, a to především vzděláváním.

2.3 Znaký kompetence

Snažíme-li se vymezit pojem kompetence, musíme dále uvést také skutečnost, že jednotlivé kompetence mají také své společné znaky. Veteška, Tureckiová (2008, s. 31-32) nalézají a uvádějí nejvýznamnější znaky kompetence takto:

- **kompetence je vždy kontextualizovaná** – to znamená, že je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace.
- **kompetence je multidimenzionální** – skládá se z rozličných zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, postoje, jiné dílčí kompetence) a ty jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování.
- **kompetence je definovaná standardem** – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, zároveň je předem definován soubor výkonových kritérií.
- **kompetence má potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence je získána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. Ty jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy.

Obr. č. 2: Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: Kubeš a kol., 2004, upraveno in Veteška, Tureckiová, 2008, s. 32

Z výše uvedeného modelu je jasné, že kompetence se týkají celé osobnosti člověka. Mohou být v průběhu celého života jak rozvíjeny, tak i ztráceny. Kompetentnost jedince, tedy určité zvládnutí kompetencí v míře, která je požadována, je posuzována samotným chováním daného jedince v životních situacích. Na vrcholu pyramidy kompetencí je umístěno chování. Tento fakt tedy zdůrazňuje, že kompetence se projevují hlavně v chování jedince, v našem případě lektora.

2.4 Klíčové kompetence lektora

Výkon lektorské činnosti je spojen s určitými předpoklady, s očekávanými kvalitami. Úspěch vzdělávací akce zcela jistě závisí na mnoha faktorech. Domníváme se však, že jedním z nejdůležitějších faktorů, který má vliv na celkový úspěšný průběh

vzdělávacího procesu, je osobnost lektora. Nejen zadavatel vzdělávací akce, ale také samotní účastníci této akce, očekávají charismatickou, odborně zdatnou osobu, se zaujetím pro věc, která svým pozitivním přístupem a vlivem na účastníky efektivně naučí potřebné znalosti či dovednosti obsažené v kurzu a zanechá v posluchačích silnou stopu. Lektor tedy musí splňovat řadu kompetencí, které jsou potřeba pro výkon jeho nelehkého povolání. Pokusíme se dále rozkrýt jednotlivé pohledy na požadované kompetence lektora.

Malach (2003) u osoby lektora předpokládá jistou odbornou, tedy andragogickou způsobilost. Tuto popisuje jako komplex postojů, znalostí, dovedností, schopností, které mají lektorovi zajistit efektivní dosažení stanovených a plánovaných cílů. Specifika andragogické způsobilosti zahrnují oblasti potřebné pro vzdělávání dospělých, jakými jsou znalosti androdidaktických principů, znalost a využití účinných metod a forem vzdělávání, využití odpovídajících materiálně-didaktických prostředků, použití vhodných nástrojů diagnostiky a evaluace. Malach (2003, s. 24-53) očekává výše zmíněnou lektorovu způsobilost a lektorovy kompetence člení na:

- **motivační kompetence** - lektor má v rukou moc ovlivňovat snahu a zájem účastníků o učení a dosažení plánovaných cílů. Na účastníky působí osobním příkladem, svým zájmem, poznatky, podněty, osvojováním si nových dovedností.
- **perceptivní kompetence** - citlivost lektora, schopnost vcítit se do role účastníka, mají vést ke společnému hledání řešení možných problémů na straně účastníků. Lektor by měl neustále vyhodnocovat stav klimatu, nálady, atmosféry, na tyto adekvátně a operativně reagovat. Klima, které se podaří lektorovi navodit, může mít zásadní vliv na motivaci účastníků a jejich postoji k učení.
- **expresivní kompetence** - umění vyjadřovat se, sdělovat informace, ovládat rétorické dovednosti. Nalezení adekvátní formy vyjádření určitého obsahu.
- **komunikační kompetence** - při komunikaci lektor využívá několika druhů komunikace, a to verbální, neverbální, obrazové, či komunikaci jednáním.
- **didaktické kompetence** - soubor znalostí o specifiku dospělého ve vzdělávání. Schopnost respektovat principy vzdělávání dospělých, kterými jsou podle Mužíka (1998, s. 108-113): *princip vědeckosti, orientace na praxi, orientace na volný čas, princip aktuálnosti, didaktické redukce, princip motivace a participace, členění*

výukového procesu, princip individuálního přístupu, princip zpětné vazby a transferu. Dále pak dovednosti formulovat cíle, volit adekvátní formy, didaktické metody i prostředky.

- **konstruktivní kompetence** - lektor je spoluvůrcem vzdělávacího projektu. Bývá součástí týmu, který projekt vytváří, někdy je tvůrcem i sám.
- **organizační kompetence** - lektor zajišťuje celou řadu nezbytných činností, které souvisejí s průběhem vzdělávací akce od samotného počátku a jsou zárukou hladkého průběhu vzdělávací akce.
- **diagnostické a evaluační kompetence** - lektor provádí diagnostické procedury (vstupní, průběžné, výstupní) v souladu se specifickými zásadami (objektivnosti, otevřenosti, komplexnosti, etičnosti). Pro získání podkladů pro posouzení úspěšnosti absolventa vzdělávací akce využívá lektor mnoha metod (písemnou zkoušku, didaktický test, ústní individuální pohovor, zkouška aj.) Evaluace vzdělávacích výsledků spočívá v zjišťování, měření, vyhodnocování vzdělávacích výsledků účastníků vzdělávací akce.

Kalnický (2007, s. 118) ke kompetencím lektora říká: "*Účinnost práce lektora je přímo úměrná jeho didakticko-psychologické připravenosti a odborné způsobilosti.*" Podle Kalnického (2012, s. 125) kompetence lektora zahrnují **odbornou způsobilost** - tedy kvalifikaci, **andragogickou způsobilost**, která zahrnuje prezentační a informativní, inspirativní a motivační a diagnostickou. Dále se připojují **osobnostní předpoklady a kvality** jako je široký rozhled, mravní hodnoty a hodnotová orientace, rozhodnost, takt a klid, spravedlnost, tvořivost. A v neposlední řadě také **metodicko-řídící způsobilost**, které je potřeba k řízení výuky z hlediska místa, času, způsobu.

Pro srovnání ještě uvádíme, jak specifikuje klíčové kompetence lektora Medlíková (2012, s. 28), která vychází ze své dlouholeté praktické zkušenosti v pozici lektora a konzultanta. Z tabulky klíčových kompetencí lektora, kterou uvádí autorka pro potřebu lektorovy sebediagnostiky, uvádíme klíčové kompetence, které jsou uvedeny takto:

- Schopnost učit
- Aktivita a angažovanost

- Odborný růst
- Jasně definování cílů vzdělávací akce
- Srozumitelnost, komunikativnost
- Prezentace a sebe prezentace
- Schopnost řešit konflikty, umění pracovat v zátěži
- Empatie, individuální přístup, akceptování rozdílností
- Kreativita a inovativnost

Beneš (2003) k tématu kompetencí a andragogických kvalifikací andragogů uvádí, že není v podstatě možné jednoznačně určit, či přesně vyjmenovat veškeré potřebné kvalifikace a kompetence. Tyto se liší v závislosti na hlavní pracovní náplni andragoga, tedy na tom, co převážně učí. *"Ukazuje se, že nároky na osobnost andragoga jsou vysoké a srovnatelné s požadavky kladenými na všechny vedoucí pracovníky."* (Beneš, 2003, s. 152)

2.5 Image lektora

Medlíková (2010, s. 27) vnímá lektora jako kompetentního odborníka: *„který se dokáže přiblížit rozmanitým typům lidí, aby učení probíhalo skutečně nerušeně.“* Pokusíme se zde nastínit faktory, které mohou, v průběhu vzdělávacího procesu, celkový obraz lektora posílit a výsledek celého vzdělávacího procesu tak velice pozitivně ovlivnit.

Medlíková (2010) uvádí výčet faktorů posilujících image lektora, ze kterých vybíráme:

- Odbornost a kvalifikace, informovanost – v oboru i všeobecná
- Respekt k názoru druhého, minimum předsudků
- Diskrétnost a spolehlivost
- Dotahování věcí do konce
- Schopnost pracovat s emocemi – vlastními i skupiny
- Schopnost pamatovat si jména a osoby

- Zdržení se veřejné kritiky – účastníků, kolegů apod.
- Zdvořilost a takt
- Jasně vyjadřování
- Dobrá připravenost, osobní disciplína
- Vhodný vzhled a vystupování
- Schopnost adekvátně se chovat i v nečekaných situacích

Celkový výsledek vzdělávacího procesu, a může být sebelépe připraven a realizován, pak mohou zhatit lektorovy nedostatky. Ve vzdělávacím procesu jsou dospělí k lektorovým nedostatkům velice kritičtí. Jakékoli pochybení může srazit těžce budovanou vazbu mezi lektorem a účastníky. Lektor by se tedy měl zaměřit na níže uvedené body, které mohou podle Medlíkové (2010) celkovou image lektora navždy poškodit, jako jsou:

- Přímá lež a nesplněné sliby
- Vytahování se nebo manipulace s lidmi
- Chaotický přístup a chaotická práce
- Celková neupravenost lektora, nevhodné oblečení
- Únik diskrétních informací
- Neschopnost ochránit skupinu před rušením, negativními vlivy, agresí
- Příliš osobní, rasově zabarvené, sexistické poznámky

Medlíková (2010) také zmiňuje, že lektorská profese má, jako i jiné profese, svá nepsaná pravidla chování. Neformuluje přímo jakýsi "Etický kodex lektora", ale upozorňuje a připomíná, že je bezpodmínečně nutné, aby se lektor při své práci vyvaroval jistých chyb a omylů, které mohou být označeny jako "Lektorské hříchy". Tyto chyby a omyly, mezi které můžeme například zařadit improvizaci, přímou lež, ztrapnění protivníka, vyhoření či určitou lektorskou "nafrněnost", v zásadě poškodí celkový obraz lektora v očích nejen zadavatelů vzdělávací akce, ale především v očích účastníků. Můžete tak zhatit dosažení stanoveného cíle vzdělávací akce, i chuť a motivaci dospělých účastníků akce se dále vzdělávat.

Lektorův celkový obraz i obsah sdělení mohou dále podtrhnout dobře zvládnuté složky verbální i neverbální komunikace. Naopak však nezvládnutí složky neverbální komunikace, která v komunikačním procesu tvoří více než 80%, zhatí celkový dojem ze vzdělávacího procesu i z lektorovy osobnosti. Složky neverbální komunikace, které má lektor k dispozici, a se kterými musí pracovat, jsou známé a tvoří ji: gesta a proxemika (práce s prostorem), oční kontakt, mimika, postoj a pohyb, práce s hlasem (paralingvistika).

Podle Bartáka (2003, s. 133) charakterizuje dobrého lektora to, že: „*pomáhá účastníkům zvládnout učení – pomáhá jim, nikoliv sobě.*“ Barták (2003) dále uvádí, že dobrý lektor má navozením vhodné atmosféry, usnadnit účastníkům zvládnout, pochopit a využít získané znalosti, dovednosti i proaktivní motivaci. Navozuje takovou tréninkovou situaci, která pomáhá porozumění. Dobrý lektor odbourává bariéry, posiluje sebedůvěru účastníků, vytváří rovné a partnerské podmínky, je pružný, soustředí se na celkový proces a stanovené cíle. Hovoříme-li o celkovém obrazu lektora, jeho image, nalzáme, dle výše zmíněného, mnoho prvků a faktorů, které tento lektorův obraz tvoří.

Výkon lektorské činnosti je spojen s požadovanými osobnostními předpoklady či kvalitami. Medlíková (2010) k celkovému obrazu lektora uvádí, že u dobrého lektora se oceňují i jiné faktory než je pouze image kompetentního odborníka, a to lektorovy znalosti, dovednosti, je to také vztah k lidem, názory na určité skutečnosti a zvláště ze všech těchto charakteristik vyzdvihuje a oceňuje lektorovy stěžejní hodnoty vnímané vnějším okolím.

2.6 Hodnoty a etika lektora

Podle Medlíkové (2010) je obraz lektora složen z jednotlivých prvků. Celou mozaikou lektorovy osobnosti tvoří prvky ovlivnitelné a ty, jež je možno ovlivnit jen minimálně či vůbec. Ovlivnitelnými skutečnostmi jsou podle Medlíkové (2010) image, způsobilost, hodnoty, které můžeme posilovat, prohlubovat, případně zmírňovat projevy slabých stránek. K prvkům, které můžeme ovlivnit jen minimálně, může patřit např. naše osobní tempo, temperament nebo odolnost vůči stresu.

Kompetentní lektor - odborník je vnějším okolím oceňován pro svou odbornost, andragogické i didaktické schopnosti a lidské hodnoty. Lektor je pro vnější okolí

(zadavatele, účastníky) reprezentantem určitých hodnot. Lektorovy oceňované hodnoty (Medlíková, 2010) spočívají v jeho:

- Čitelnosti – uvádí zdroje, z nichž čerpal
- Kompetentnosti – přijímá to, na co stačí, má zkušenosti, umí učit
- Zodpovědnosti – používá zpětnou vazbu, reaguje na ni úpravou své práce, věnuje se potřebám skupiny
- Věrohodnosti – dodržuje sliby, uvádí reálné příklady, používá ověřená data, dotahuje věci do konce
- Autenticitě – umí projevit emoce, reaguje na podněty, jeho chování je kompaktní
- Diskrétnosti – veškeré materiály získané od účastníků likviduje, případně poskytuje jen se souhlasem účastníků
- Projevování zájmu – diskutuje, ptá se, podporuje diskuzi
- Partnerském přístupu – pracuje se souhlasem skupiny, respektuje práva jedinců na odmítnutí aktivity či odpovědi
- Práci na sobě – sebevzdělávání, stáže, rotace, diskuze s kolegy, navštěvuje vzdělávací akce.

V souvislosti s výkonem lektorské profese se v poslední době objevují pokusy vnést do výkonu tohoto povolání určitý étos. Malach (2003) uvádí, že etika lektorské práce se týká všech subjektů, které do průběhu vzdělávací akce vstupují. Týká se tedy organizátorů, lektorů i samotných účastníků akce. Etické principy lektorské práce je možno vnímat v určitých vztahových skupinách. Lektorská etika může být nazírána ve vztahu k určitému vyššímu společenskému zájmu, odráží etický obraz v očích veřejnosti, případně státu. Každý lektor je v očích veřejnosti reprezentant svého povolání, snaží se uvádět pozitivní příklady z praxe, potírat ty negativní, neustále se vzdělává, rozvíjí, zdokonaluje ve prospěch prestiže lektorské profese. Určité etické principy jsou platné také v rovině vztahu lektor a vzdělávací instituce, kdy se smluvní vztahy navázané při provádění vzdělávacích akcí řídí pravidly korektnosti, serióznosti a při zachování dobrých mravů. Lektor musí dodržovat etické zásady rovněž ve vztahu k ostatním lektorům. Vzájemné vztahy lektorů se i v této rovině řídí dobrými mravy,

lektor se vyvaruje zlehčování práce kolegy, pomlouvání, naopak ocení práci svých kolegů také tehdy, kdy s výsledky jeho práce v nějakém bodu nesouhlasí. Další rovinou, kde je potřeba udržovat etické zásady je vztah lektor - zákazník. Malach (2003, s. 12) uvádí: *"při styku se zákazníkem jedná lektor čestně, svědomitě a s potřebnou mírou objektivity."* Lektor ve vztahu k zákazníkovi chrání jeho práva, respektuje mlčenlivost, je připraven poradit a pomoci tak, aby zaručil optimální a efektivní dosažení stanovených cílů vzdělávací akce. V souvislosti etickými principy práce lektora přijaly Česká a Slovenská organizace Asociace institucí vzdělávání dospělých v roce 2000 "Etický kodex lektora", který je přílohou číslo 1. naší práce.

2.7 Úkoly a cíle lektora

Podle Trdé (2011) je lektor ten, kdo se vědomě podílí na změnách přístupů, znalostí, dovedností účastníků vzdělávání. Lektor především naplňuje cíle kurzu, motivuje účastníky, napomáhá aplikovat teoretické znalosti do praxe, objektivně hodnotí a dává zpětnou vazbu a mnohé další.

Činnost lektora v samotném vyučovacím procesu je vyvrcholením práce na celém vzdělávacím projektu. Palán (2002).

Stanovení cíle je ve vzdělávání dospělých rozhodujícím bodem. Podle Bartáka (2003) musí lektor stanovit jasné cíle:

- kdo má koho co naučit, eventuálně prohloubit, upevnit, zdokonalit
- s jakým předpokládaným výsledkem, v jakém čase a v jaké kvalitě

Vymezení a volba cíle a úkolů lektora během vzdělávací akce jsou dány řadou objektivních i subjektivních faktorů. Stanovený cíl by měl být: objektivně hodnotný, potřebný, konkrétní a zároveň přitažlivý, ale také přiměřený a pro účastníka dosažitelný a konkrétní. Barták (2003).

Nelehkou práci lektora a nároky na něj, přibližuje a shrnuje Palán (2002, s. 93) takto: *„Lektor musí splnit očekávání posluchačů i organizátora, musí ovládat didaktiku učiva, musí umět formulovat reálné cíle, musí mít přehled o didaktických pomůckách a učebních metodách.“*

2.8 Rozdílnost rolí lektora a učitele

Role lektora se od role učitele liší zejména věkem posluchačů, vztahem vzdělávaných autoritě i různým teoretickým zázemím obou profesí. Zatímco učitel vzdělává věkovou skupinu od mladšího školního věku až do adolescence, lektor pracuje se skupinou dospělých, nejčastěji v produktivním věku. To už na první pohled přináší požadavky na rozdílnost v práci, motivaci, použití vyučovacích metod, strukturu a způsobu výkladu.

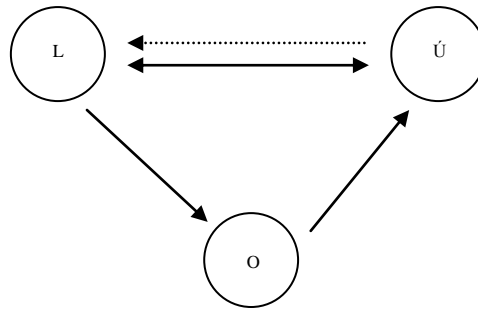
Tabulka č. 1: Srovnání aspektů pedagogiky a andragogiky

	Pedagogika	Andragogika
Student	Student je závislý. Učitel je tím, kdo určuje co, kdy a jak je nutno v jednotlivých předmětech nastudovat a pak toto prověřuje.	Usiluje o nezávislost a sebeřízení. Učitel podporuje a povzbuzuje k těmto tendencím.
Zkušenosti studenta	Ne příliš cenné. Vyučovací metody jsou didaktické.	Bohatý zdroj pro studium. Vyučovací metody zahrnují diskuse, řešení problémů atd.
Pohotovost/ ochota ke studiu	Studenti se učí to, co je od nich očekáváno společností, studijní plán je tudíž standardizovaný.	Studenti se učí to, co potřebují vědět, takže studijní programy jsou připravovány v návaznosti na možnost praktického použití.
Motiv	Vnější	Vnitřní
Orientace ke studiu	Získávání znalostí v určitých předmětech. Studijní plán je organizován podle jednotlivých předmětů.	Studijní zkušenost je založena na studiu určitých problémů, učící se jsou zaměřeni na jejich učení.

Zdroj: Knowles, 1980, cit. dle Bartoňkové a Šimka, 2002, s. 41 – 42

Významnou rozdílností je vztah mezi lektorem a účastníky, který se zásadně liší od vztahu učitele a žáka. Zatímco vztah mezi učitelem a žáky je postaven na určité formální nadřazenosti autority učitele nad žákem, vztah mezi lektorem a dospělými účastníky je zcela rovnocenný, partnerský vztah mezi dospělými lidmi. Lektor, i když celý proces řídí, nesmí působit direktivně.

Obr. č. 3. Didaktický trojúhelník



Zdroj: Jíra a kol., 2004, s. 70

Vztah mezi lektorem (L) a účastníky (Ú) naznačuje tento didaktický trojúhelník, jehož třetím vrcholem je obsah vzdělání (O), který vychází ze stanoveného vzdělávacího cíle. Postavení lektora a účastníků na jednu úroveň upevňuje již zmíněný rovnoprávný, partnerský vztah. Úsilí lektora i účastníků pak podle Jíry a kol. (2004) směřuje ke společnému záměru, dosažení stanoveného vzdělávacího cíle a každý z nich má ve struktuře vzdělávacího procesu své specifické úkoly. Jak je z obrázku patrné, dochází k vzájemné interakci, vzájemnému působení mezi lektorem a účastníky.

3 OSOBNOST DOSPĚLÉHO ÚČASTNÍKA PROFESNÍ EDUKACE

Chce-li lektor vytvářet vhodné podmínky pro efektivní průběh vzdělávacího procesu a v konečném důsledku tak celkově ovlivnit kvalitu realizovaného vzdělávacího programu, musí mít na zřeteli, že dospělí účastníci vzdělávacích akcí mají jisté specifické charakteristiky. Lektor musí respektovat principy vzdělávání dospělých, brát v úvahu, že dospělý jedinec se ve vzdělávacím procesu odlišuje od vzdělávání dětí a mládeže, a že významnou roli úspěšného zvládnutí zamýšlené edukace je motivace dospělého účastníka. Těmto okolnostem lektor musí přizpůsobit svůj vyučovací styl, formulovat cíle, vhodně volit metody i didaktické prostředky.

3.1 Zvláštnosti vzdělávání dospělých

Podle Bartáka (2003, s. 17) „*se dospělý účastník vyznačuje určitou úrovní sociální zralosti, vyrovnaností, ustáleným životním způsobem, systémem hodnot, smyslem pro reálné cíle a pro praktický život.*“

V procesu učení dospělých jsou spatřována určitá specifika. Dospělí se z hlediska výchovy a vzdělávání podle Bartáka (2003) liší a to zejména:

- Věkem, úrovní vzdělání, druhem profese
- Životními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, vlastnostmi
- Množstvím volného času
- Zdravotním stavem
- Odlišnostmi v rozvíjení poznávacích zájmů

Malach (2003) také zmiňuje, a odvolává se na postřehy z manažerské literatury Františka Bělohávk, který spatřuje specifika dospělých v procesu učení v tom, že mají také méně času a více povinností, jsou tedy i více unavitelní. Jejich myšlení je méně pružné, toto však mohou vyvážit bohatými zkušenostmi. Dospělí podle Malacha (2003) dávají přednost raději praktickým aplikacím před abstraktní výukou.

„*Lektor je ve vzdělávání dospělých integrujícím prvkem mezi účastníkem a učební látkou.*“ (Mužík, 1998, s. 33)

Podle Bartáka (2003) se lektor může opřít o intelektuální i emoční schopnosti dospělého člověka, jeho znalosti, zkušenosti, vzdělání, názory i přesvědčení. Čím lépe je lektor zná, o to lépe může na účastníky didakticky působit, přesvědčivě argumentovat a tak dosáhnout lépe požadovaných a stanovených výsledků. Lektor však musí dbát na:

- **přiměřenost a adekvátnost vzdělávacího procesu**, který má přímou vazbu na motivaci a zájem dospělého účastníka.
- **uspokojování potřeb orientace dospělého účastníka** a to v rovinách rozvoje znalostí člověka – **poznávací**, dále **emotivně hodnotové** – ztotožnění se s určitými ideály, hodnotami, normami a **operační** – zdokonalování vlastních znalostí a dovedností, osvojování si nových metod, postupů, způsobů.

3.2 Motivace a úloha lektora v procesu vzdělávání dospělých

Domníváme se, že rozhodujícím faktorem, zda dospělý člověk vstoupí do vzdělávacího procesu, setrvá v něm a případně se bude i dále vracet, hraje motivace. Motivace jako určitá síla, která zahrnuje vnější i vnitřní pohnutky k jednání a chování. Síla, která žene jedince za vytýčeným cílem, která ho povzbuzuje a aktivuje.

*"Dospělý člověk je schopný učit' sa, zmenit' svoje osobnostné črty, osobné vlastnosti a svoje správanie, ak má dostatočný dôvod. Rozhodujúcim faktorom je teda **motivácia**."* (Perhác, 2001, s. 65).

Motivace zahrnuje faktory jak vnější (na motivaci působí vnější podněty, sociálně psychologické situace) a vnitřní (jedinec činnost vykonává z vlastní iniciativy, spontánně). Hnací silou pro vnitřní motivaci je uspokojení potřeb a zájmů. Dospělý člověk je motivován potřebami rozvíjet se, osobní ctižádostí, zájmy, koníčky, potřebou ocenění či sebeuplatnění. V závislosti na uplatnění se na trhu práce také zvyšování kvalifikace, obava z existenčních problémů spojených se ztrátou zaměstnání a pocity nejistoty plynoucí z obav ze ztráty zaměstnání.

Beneš (2003) uvádí, že z hlediska efektivity vzdělávání dospělých se motivace mnohdy považuje za rozhodující faktor úspěšného vzdělávání a je pro mnohé andragogy hlavním problémem. Účast na dalším vzdělávání podle Beneše (2003, s. 132) ovlivňuje několik faktorů:

- osobní charakteristika

- životní situace
- okolí a vztahy
- epochální témata a výzvy
- společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení

Existují však také důvody, které mohou vést k demotivaci dospělých lidí pro další vzdělávání. Palán-Langer (2008, s. 87) uvádí nízkou prestiž vzdělávání nebo nízké ohodnocení kvalifikovaných pracovníků, nízkou podporu vzdělávání ze strany firem, která může plynout z obav z vyšší fluktuace a také bohužel neexistující systém finanční podpory dalšího vzdělávání.

Dospělí lidé se mohou, ale nemusí učit. Mužík (2005) uvádí, že nejlepší motivací je motivace vlastní, tedy vyjasnění si vlastních důvodů, které vedou dospělého člověka k učení. Sebmotivace probouzí energii k učení. *„Chut' k učení je nutno povzbuzovat a udržovat a mnohdy se tak děje naprosto individuálními postupy a náměty k posilování vlastní motivace. Žádná motivace k učení není tak úspěšná jako úspěch.“* (Mužík, 2005, s. 9)

Podle Jíry (2004) je pro efektivní a úspěšné vzdělávání dospělých výhodná vnitřní motivace, kterou ovšem nemůžeme předpokládat u všech účastníků. Dobrý lektor by měl počítat s různorodou motivací účastníků svých kurzů, a proto pro něj není snadné najít určitého "společného jmenovatele", nesmí však zapomínat, že: *„aktuální motivace stoupá při učení ve skupině, při střídání výukových metod, při osvojování nových poznatků, při aktivním zapojení vzdělávaných.“* (Jíra a kol., 2004, s. 16)

Motivační funkci má rovněž zpětná vazba, kterou by měl lektor podávat průběžně a musí mít stále na paměti, že dospělý je mnohem lépe motivován úspěchem, než-li učením chybami. Proto lektor musí poskytovat průběžné pozitivní hodnocení s vědomím neustálé úcty a respektu k dospělým účastníkům. Medlíková (2010, s. 60) k této problematice říká: *"lidé si vybírají lektora pro jeho odbornou zdatnost a také proto, jak s nimi dokáže souznít. Jestli je skutečně vidí a vnímá, zda s nimi dokáže posedět a popovídat si, jak jim naslouchá. "Člověčina" je půlka lektorovy práce."*

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Popis a cíl průzkumu

Hlavním cílem praktické části práce je rozkrytí osobních a osobnostních předpokladů lektora a rovněž jeho klíčových kompetencí. Ověřit si, že si účastníci všímají a oceňují celkovou vyváženost osoby lektora, která může být, podle našeho názoru, pro dospělého účastníka vzdělávací akce předpokladem efektivního a motivujícího průběhu a pozitivní odraz i hodnocení kompetentního lektora může být pro dospělého účastníka motivací k dalšímu vzdělávání

4.2 Stanovení hypotéz

V naší práci chceme ověřit, zda: Hypotéza I. *"Účastníci školení očekávají od lektora vyváženost osobních a osobnostních rysů, vlastností, jakož i odborných, teoretických a praktických znalostí."* Rovněž, zda: Hypotéza II. *"Osobnost lektora může být pro účastníky motivací k dalšímu vzdělávání."*

4.3 Metodika sběru dat

Pro ověření stanovených hypotéz jsme si zvolili kvantitativní metodu s technikou sběru dat dotazníkem. Nestandardizovaný dotazník, bez pilotáže, s položkami uzavřenými, je anonymní, aby se respondenti nemuseli obávat vyjádřit svůj názor, a je v něm položeno 14 otázek, které podporují stanovené hypotézy. Toto písemné dotazování jsme zvolili s ohledem na výhody, které nabízí, jako je dostatek času pro respondenty si odpovědi dostatečně promyslet a objektivně odpovědět na zadané otázky. Dotazník byl vypracován a rozdán účastníkům vzdělávacích kurzů, které probíhaly v rámci programu financovaných z Evropských sociálních fondů pro "Zvýšení konkurenceschopnosti firem v Moravskoslezském kraji" v měsíci listopadu a prosinci 2012. Dotazník byl vytvořen podle pravidel pro tvorbu dotazníku a je přílohou č. 2. Všechny otázky byly koncipovány tak, aby jednotlivě vykrývaly minimálně 5 otázkami jednu stanovenou hypotézu a respondenti byli schopni odpovědět. My jsme tak dostali relevantní odpovědi, zda se námi stanovené hypotézy potvrdí či vyvrátí.

Zpracování a vyhodnocení proběhlo nestatistickou metodou, výsledky jsou vyjádřeny v procentech.

V úvodu dotazníku bylo vysvětleno respondentům, kdo, proč, z jaké důvodu a jak se dotazuje a především, že dotazník je anonymní. Vyhodnocení odpovědí respondentů na položené otázky je dále slovně popsáno a doplněno grafy.

4.4 Charakteristika zkoumaného souboru

K ověření stanovených hypotéz jsme oslovili 55 respondentů, účastníků kurzů několika obchodních i výrobních společností, ve kterých probíhaly vzdělávací programy financované Evropským sociálním fondem. Respondenti různého pohlaví, věku, vzdělání i různých úrovní organizačních struktur těchto firem. Návratnost plnohodnotných dotazníků 48 ks. 87% naplnění návratnosti nám umožní podrobnou analýzu.

4.5 Časová a ekonomická náročnost

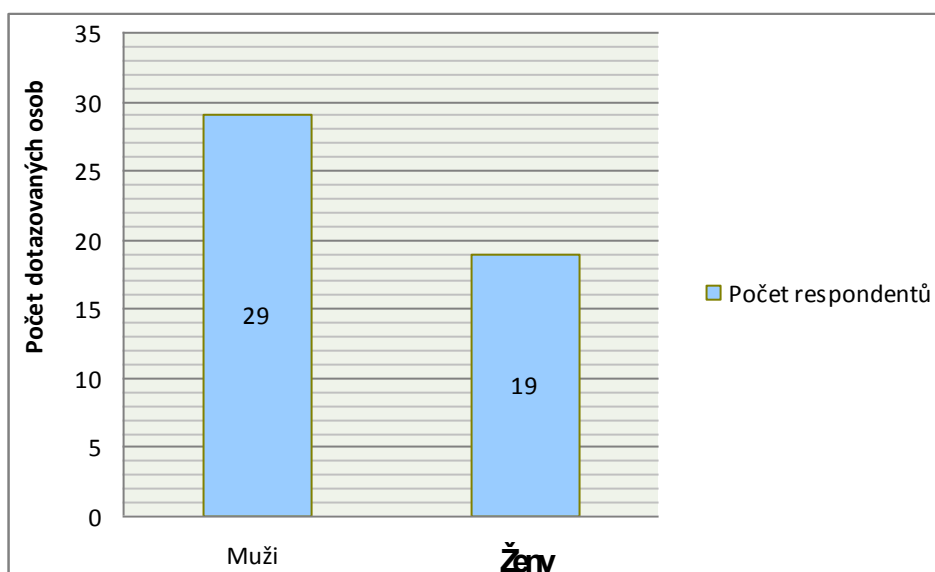
Dotazníky byly zpracovány a vytisknuty v měsíci listopadu 2012. Dotazníkový průzkum probíhal v měsíci listopadu a prosinci 2012. Dotazníky byly respondentům předány osobně na konci absolvovaných školení. Osobním předáním byl zaručen bližší kontakt s respondenty. Domníváme se, že také díky této okolnosti, byla návratnost vyplněných dotazníků tak vysoká. Tématické okruhy, které v tuto dobu v jednotlivých kurzech probíhaly, byly zaměřeny na oblast rozvoje soft Skills a IT dovedností.

4.6 Popis a interpretace dílčích zjištění výzkumu

Demografická data: Vzorek respondentů tvořili muži a ženy věkové kategorie 24 - 53 let. Průměrný věk respondentů byl 39 let, přičemž věk nejstaršího respondenta byl 53 let a věk nejmladšího respondenta 24 let.

Rozdělení respondentů podle pohlaví je uvedeno v grafu č. 1 a následně v grafu č. 2 uvádíme rozdělení respondentů podle vzdělání.

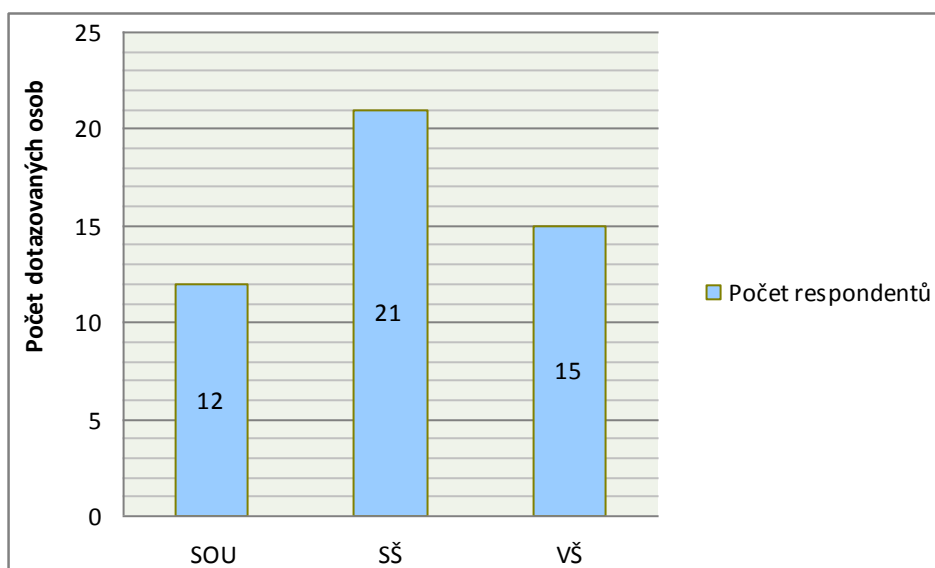
Graf 1: Počet dotazovaných respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Našeho dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 48 respondentů. Počet mužů byl 29, tvořil tedy 60,4% z celku dotazníkového šetření a počet žen, které byly dotazovány, bylo 19 (39,6%) z celkového počtu respondentů.

Graf č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

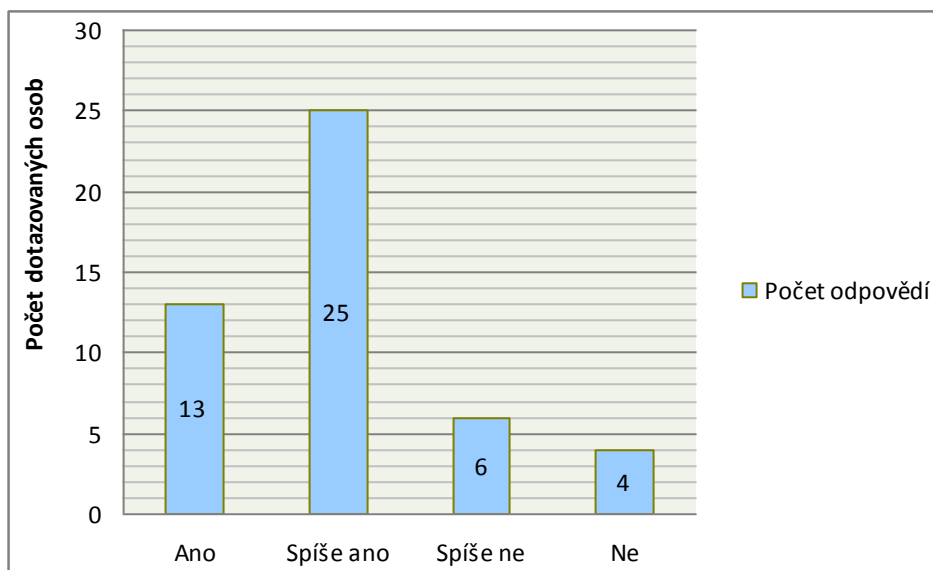


Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti byli také dotazováni na nejvyšší dosažené vzdělání. Respondentů s ukončeným vysokoškolským vzděláním bylo 31,3%, středoškolským vzděláním 43,7% a respondentů se vzděláním ze středních odborných učilišť bylo 25%.

Otázka č. 1: Považujete za důležité, aby se lektor dotazoval na Vaše očekávání na počátku školení?

Graf č. 3: Dotaz k očekávání školení

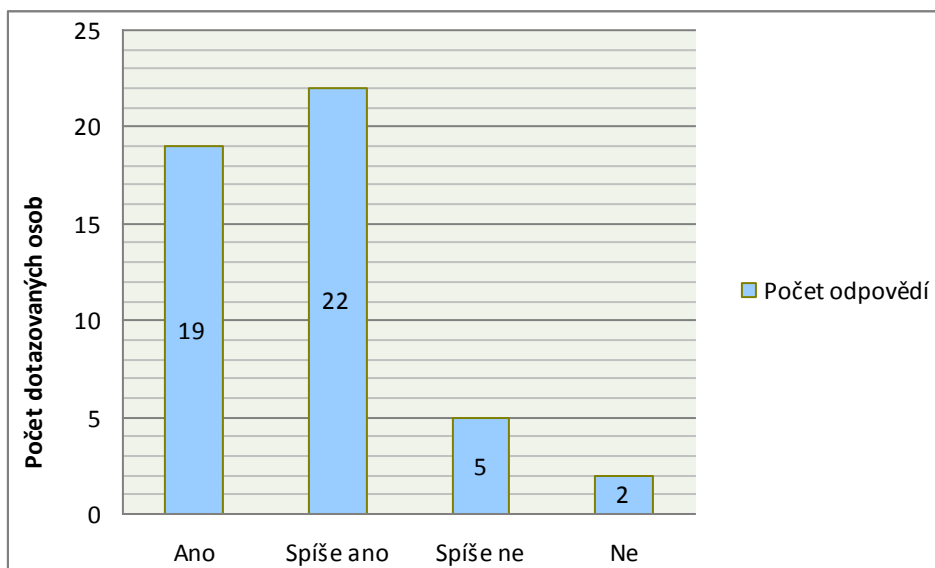


Zdroj: vlastní zpracování

K odpovědi *Ano* či *Spíše ano* se kloní 38 respondentů, což činí 79% z celkového počtu respondentů. Je zřejmé, že se účastníci potřebují ujistit, že jejich očekávání obsahu i průběhu školení bude sladěno s představami lektora a stanovenou náplní školení. Z uvedeného vyplývá, že je vhodné na počátku školení provést dotazování účastníků, jaká jsou jejich očekávání od kurzu a samotný průběh pak těmto požadavkům co nejvíce přizpůsobit. 21% respondentů se přiklonilo k odpovědi *Spíše ne, Ne*.

Otázka č. 2: Považujete za důležité, aby lektor stanovil harmonogram a cíle školení a ty pak dodržoval?

Graf č. 4: Význam stanovení harmonogramu a cíle školení

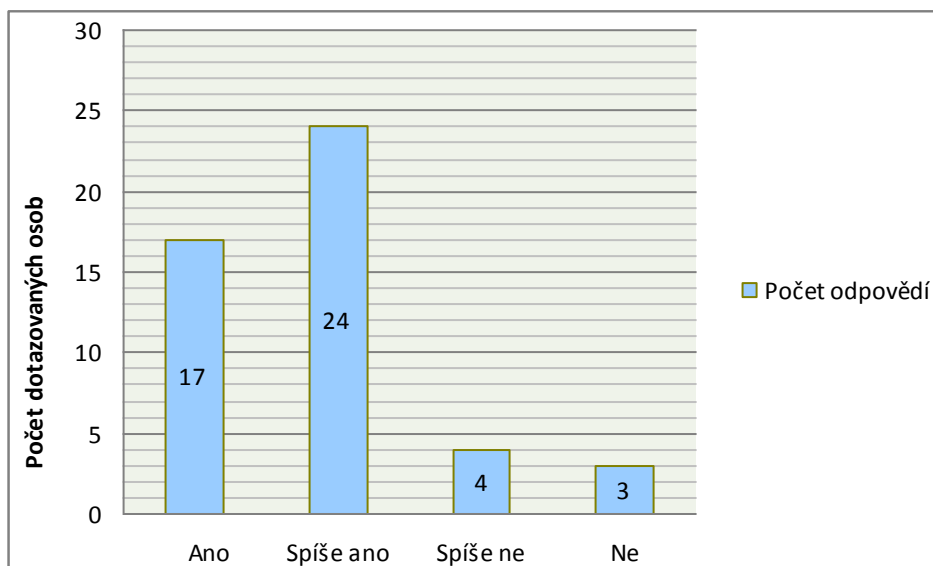


Zdroj: vlastní zpracování

K odpovědi *Ano* či *Spíše ano* se přiklonilo 41 respondentů, tedy více jak 85,5% z celkového počtu. Zde je jasné, že dospělí účastníci kurzu potřebují vědět, co bude obsahem školení, v jakém časovém rozpětí budou jednotlivé body školení probíhat, s jakou délkou bloků a přestávkami mohou v průběhu školení počítat a hlavně, co bude cílem celého školení. Lektor by tedy měl vizualizovat harmonogram školení, účastníci tak budou přesně vědět, co je čeká, a ve které části školení se právě nacházejí a následně vhodným řízením výuky může lektor dodržovat stanovené body harmonogramu. Malé procento respondentů (14,5%) se přiklonilo k odpovědi *Ne*, či *Spíše ne*. Tito zřejmě respektují stanovený průběh školení, jak jej lektor sám řídí. Většinou se spokojí jen se stanoveným koncem vzdělávací akce.

Otázka č. 3: Považujete za důležité, aby lektor obdržel na konci školení Vaše komplexní hodnocení školení (zpětnou vazbu v jakékoli podobě)?

Graf č. 5: Zpětná vazba lektorovi

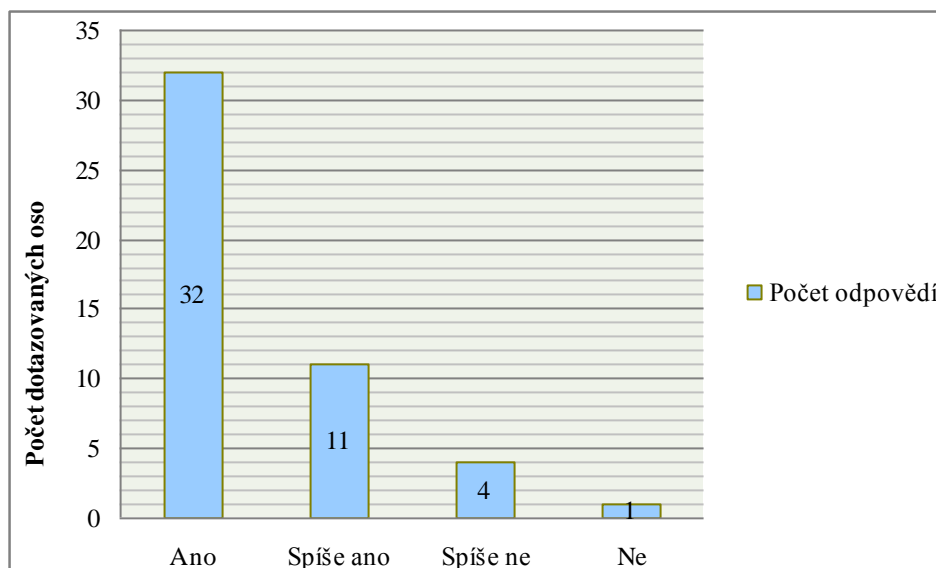


Zdroj: vlastní zpracování

41 respondentů se přiklonilo k odpovědi *Ano*, *Spíše ano*, což činí 85% kladných odpovědí. Vysoké procento pozitivních odpovědí značí, že účastníci školení mají potřebu sdělit lektorovi, jak se jim celý průběh školení líbil, zda byli spokojeni. Pokud spokojeni se školením nebyli, chtějí sdělit, v jaké oblasti má lektor odstranit případné nedostatky. Je vhodné, aby lektor sám zvolil vhodnou formu zpětné vazby v závislosti na školeném tématu, cílové skupině, atmosféře, kreativité účastníků apod. Dát prostor účastníkům, aby poskytli zpětnou vazbu lektorovi, koresponduje s faktem, že vztah mezi účastníky a lektorem je během vzdělávací akce rovnoprávný. K odpovědi *Ne*, *Spíše ne* se přiklonilo téměř 15% respondentů.

Otázka č. 4: Vnímáte celkovou image lektora?

Graf č. 6: Image lektora

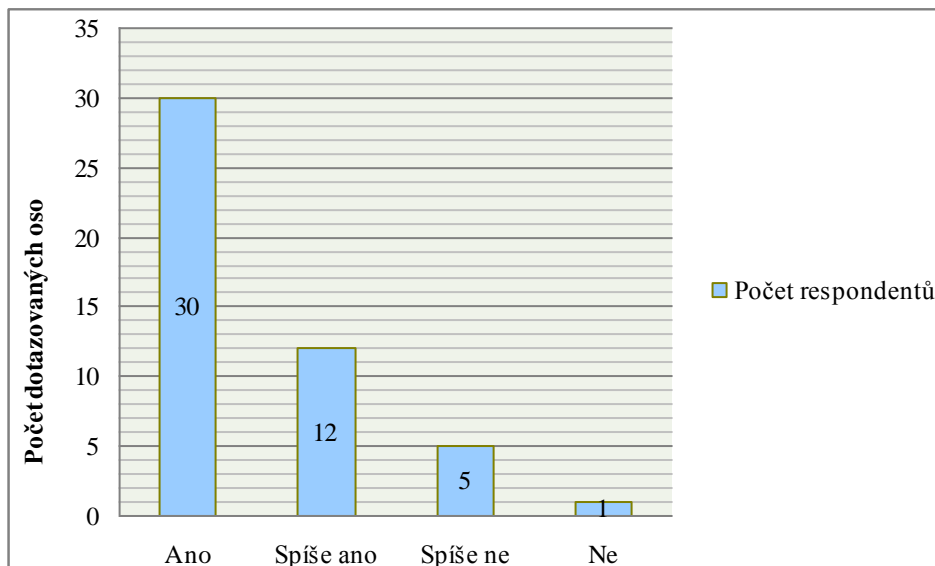


Zdroj: vlastní zpracování

Ke kladné odpovědi *Ano* či *Spíše ano* se přiklonilo celkem 43 respondentů. Více jak 89,5% účastníků kurzu vnímá celkovou image lektora. Takto vysoký počet kladných odpovědí svědčí o velkém významu a důležitosti péče lektora o svůj celkový obraz a vzhled. Jak je z výsledku patrné, sociální percepce zde hraje významnou roli. Celkovou image lektora *Nevnímá*, či *Spíše nevnímá* pouze 10,5%. Je možné, že tyto respondenti se účastní podnikových školení bez vnitřního zájmu o probíranou tematiku. Je pro ně pak osobnost lektora, jeho image, nedůležitá. Nebo jsou cíleně zaměřeni jen na obsahovou (odbornou) stránku školení a image lektora nevnímají jako podstatnou.

Otázka č. 5: Je dle Vašeho názoru vyvážená osobnost lektora nedílnou součástí úspěšného školení?

Graf č. 7: Vliv osobnosti lektora na úspěch školení

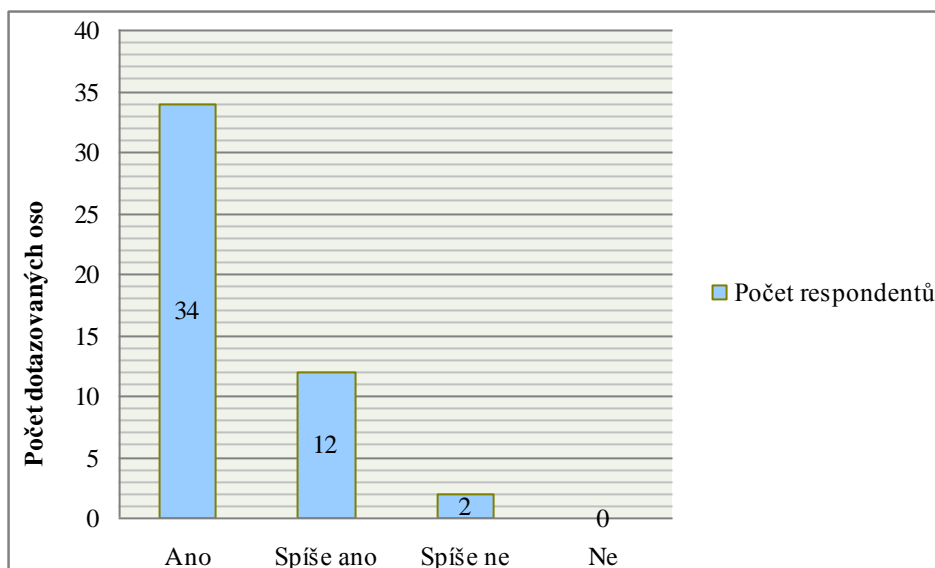


Zdroj: vlastní zpracování

K odpovědi *Ano*, *Spíše ano* se přiklonilo 42 respondentů, tedy více jak 87%. Takto vysoké procento kladných odpovědí také v této otázce potvrzuje význam sociální percepce ve vztahu lektor - účastníci. Účastníci vnímají lektora jako celek, soulad sdělovaného obsahu i vnějšího projevu lektora. Pokud účastníci shledávají celkový obraz lektora jako vyvážený, je tato skutečnost součástí celkového odrazu úspěšného školení. K odpovědi *Spíše ne*, či *Ne* se přiklonilo 6 respondentů, což je téměř 13% z celkového počtu odpovědí. Těchto 6 respondentů neshledává vyváženou osobnost lektora jako kontinuální prvek úspěšného školení. Úspěch školení zřejmě nalézají jinde.

Otázka č. 6: Oceňujete lektorův rovný přístup k účastníkům školení?

Graf č. 8: Rovný přístup k účastníkům

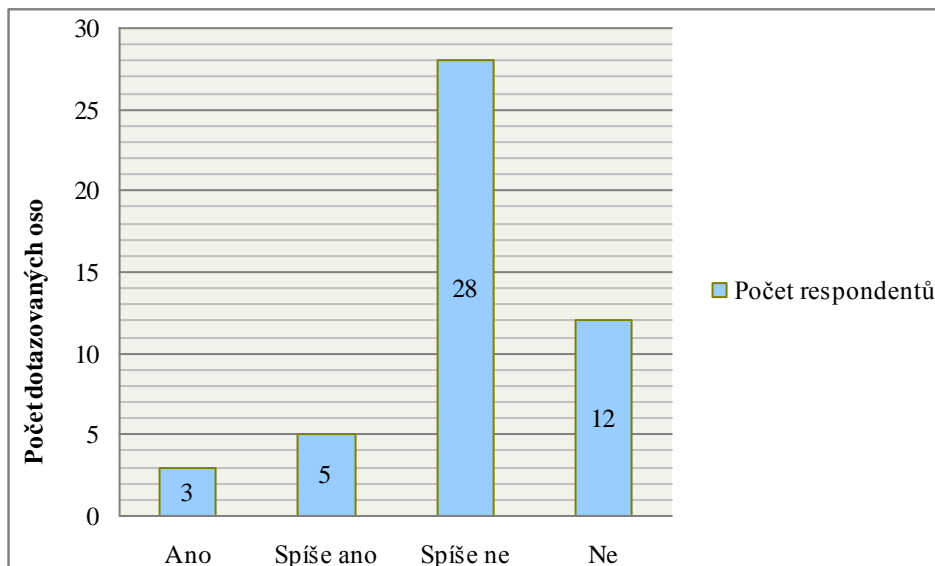


Zdroj: vlastní zpracování

46 respondentů, téměř 96% ze všech dotázaných na zadanou otázku odpovědělo *Ano* či *Spíše ano*. Takto vysoký podíl kladných odpovědí se v celém dotazníku již nezopakoval. 96% respondentů a pouze 2 odpověděli *Spíše ne*, žádná záporná odpověď. Pouze 4% respondentů, kteří na zadanou otázku odpověděli negativně, jasně ukazuje na fakt, že účastníci oceňují a všímají si, zda je přístup lektora ke všem účastníkům stejný. Součástí etického přístupu lektora k účastníkům je jednoznačná nutnost nečinít žádné rozdíly mezi účastníky vzdělávací akce. Dospělí účastníci jsou citliví na nerovný přístup a porušení této podmínky je považováno za lektorovo selhání.

Otázka č. 7: Postačí, podle Vašeho názoru, lektorovi při vzdělávací činnosti pouze teoretické znalosti?

Graf č. 9: Význam lektorových teoretických znalostí

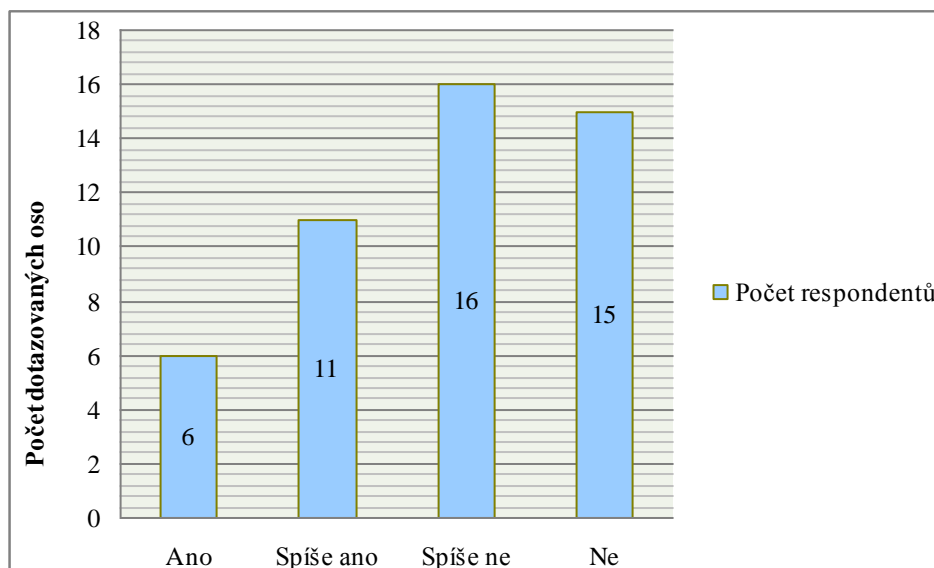


Zdroj: vlastní zpracování

Podle dotázaných respondentů se jich 40, tedy 83% domnívá, že lektorovi k výkonu jeho činnosti nestačí pouze jeho teoretické znalosti. Očekávají pravděpodobně ještě jiné znalosti, které budou součástí mozaiky lektorových znalostí. Pouze 8 respondentů, (17%) se vyjádřilo, že pouze teoretické zkušenosti lektorovi postačí. Tito respondenti zřejmě podmínku lektorových odborných znalostí považují za nejdůležitější v souvislosti s probíraným tématem. Je možné, že tento výsledek koresponduje s tématy probíranými na školeních v období sběru dat našeho dotazníku. Z 83% kladných odpovědi můžeme však vytvořit relevantní závěr, že účastníci ocení u lektora nejen jeho teoretické znalosti z oboru, ale také další, např. praktické znalosti i jiné dovednosti.

Otázka č. 8: Je forma pouze teoretického odborného výkladu formou přednášky v rámci realizace školení pro Vás přijatelná?

Graf č. 10: Vhodnost formy přednášky

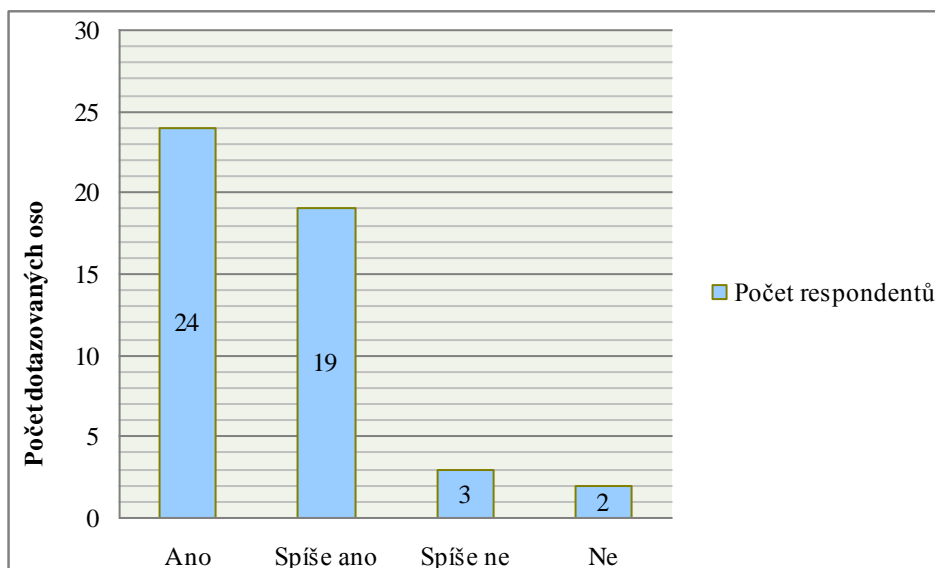


Zdroj: vlastní zpracování

Forma pouze teoretického výkladu - přednášky je přijatelná jen pro 17 (35%) respondentů, kteří odpověděli *Ano*, *Spíše ano*. Tato forma výkladu může být vyhovující pro účastníky, kteří se neradi individuálně zapojují do probírané tematiky. Přednášku mohou shledávat jako nejpřijatelnější také v závislosti na probíraném, odborném tématu. Naopak pro 31 dotázaných, 65% respondentů, je forma teoretického výkladu - přednášky nepřijatelná. Z výsledků, kdy se 65% respondentů přiklonilo k odpovědi *Ne*, či *Spíše ne* je patrné, že většina účastníků by uvítala také jinou formu vedení kurzu než jen teoretický výklad. Zřejmě očekávají vhodnou formu zapojení účastníků do probírané látky.

Otázka č. 9: Je důležité, aby lektor během školení zařadil praktické příklady využití v pracovní praxi?

Graf č. 11: Zařazení praktických příkladů

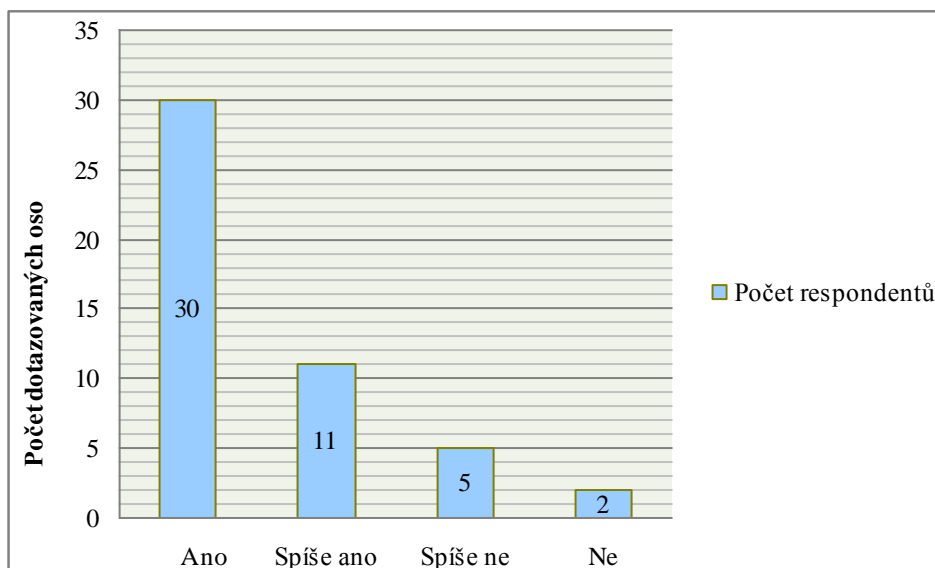


Zdroj: vlastní zpracování

43 respondentů odpovědělo na tuto otázku *Ano, Spíše ano*. Pro téměř 90% dotázaných je důležité, aby lektor zařadil do svého školení dostatek praktických, v praxi ověřených, příkladů. Takto použité příklady mají korespondovat s probíraným tématem a mají být vhodně včleněny pro probíraných bloků. Pouze 5 respondentů (10%) neočekává žádné praktické příklady. Těmto respondentům zřejmě vystačí obsahově bohaté, prosté sdělení skutečností. 90% pozitivních odpovědí na zadanou otázku ukazuje, že je nezbytně nutné, aby lektor při realizaci svého školení zařadil tyto příklady pro lepší zapamatovatelnost, snadnější pochopení problematiky, názornost apod.

Otázka č. 10: Je pro Vás přijatelné a zajímavé aktivní zapojení Vás, účastníka školení, do průběhu vzdělávacího procesu?

Graf č. 12: Zapojení účastníků do průběhu školení

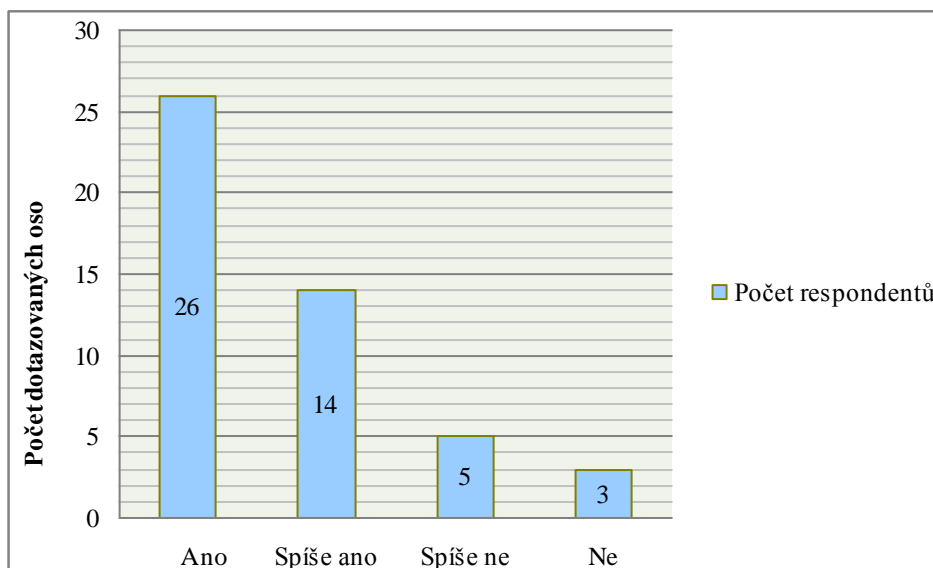


Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka volně navazuje na otázku č. 8, kdy pro 65% respondentů nebyla přijatelná pouze forma teoretického výkladu - přednášky. V otázce č. 10, zda je pro účastníky přijatelné a zajímavé aktivní zapojení do průběhu vzdělávacího procesu, odpovědělo *Ano*, či *Spíše ano* 41 respondentů. Tedy 85% dotázaných by přivítalo aktivitu, zapojení účastníků do průběhu školení. Pouze 7 respondentů (15%) odpovědělo *Ne*, nebo *Spíše ne*. Tito respondenti se zřejmě neradi aktivně zapojují do probíraného tématu. Z odpovědí je vyplývá, že lektor nesmí zapomínat na přiměřené zapojení účastníků do průběhu vzdělávací akce, ovšem s respektováním možnosti účastníka odmítnout zapojit se do aktivit, které lektor provádí.

Otázka č. 11: Měl by dát lektor účastníkům kurzu zpětnou vazbu (hodnocení jejich výkonu)?

Graf č. 13: Lektorova zpětná vazba účastníkům

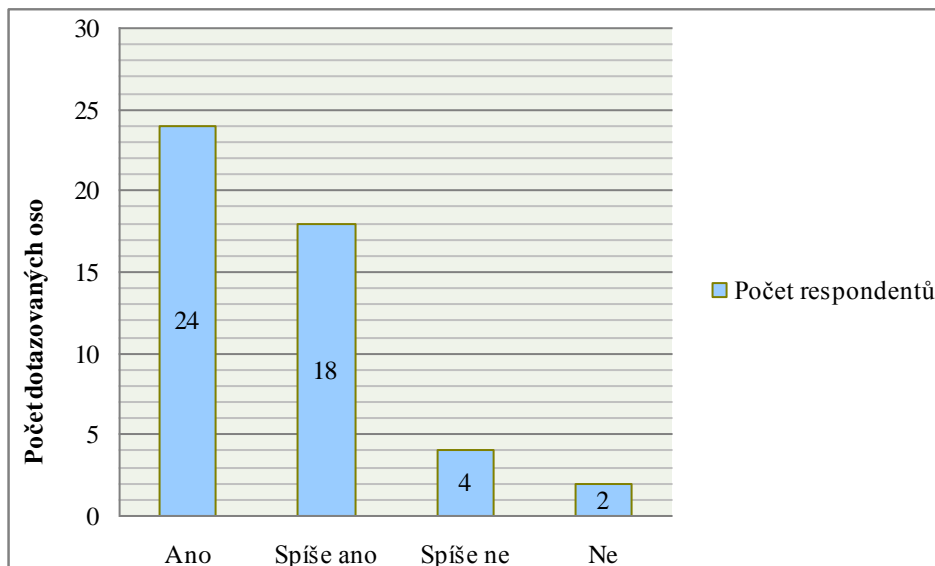


Zdroj: vlastní zpracování

Na tuto otázku odpovědělo *Ano*, *Spíše ano* 40 respondentů. 83% účastníků vnímá význam zpětné vazby, kterou by měl lektor účastníkům kurzu podat. Výsledek je pozitivním zjištěním, že dospělí účastníci kurzu očekávají a chtějí zpětnou vazbu na svou osobu. Je vhodné, aby lektor podal účastníkům vzdělávací akce zpětnou vazbu, jak hodnotí jejich výkon, zda se podařilo dosáhnout stanovených cílů. Formu zpětné vazby by měl lektor volit vhodně v závislosti na probraném tématu, atmosféře, cílové skupině a jiným okolnostem. Pouze 8 respondentů, tedy 17% nevyžaduje od lektora žádnou zpětnou vazbu a se vyjádřilo na danou otázku *Ne* nebo *Spíše ne*.

Otázka č. 12: Obdržíte-li od lektora pozitivní zhodnocení Vaši účasti v kurzu, je to pro Vás do budoucna motivací k dalšímu vzdělávání?

Graf č. 14: Motivace pozitivní zpětnou vazbou

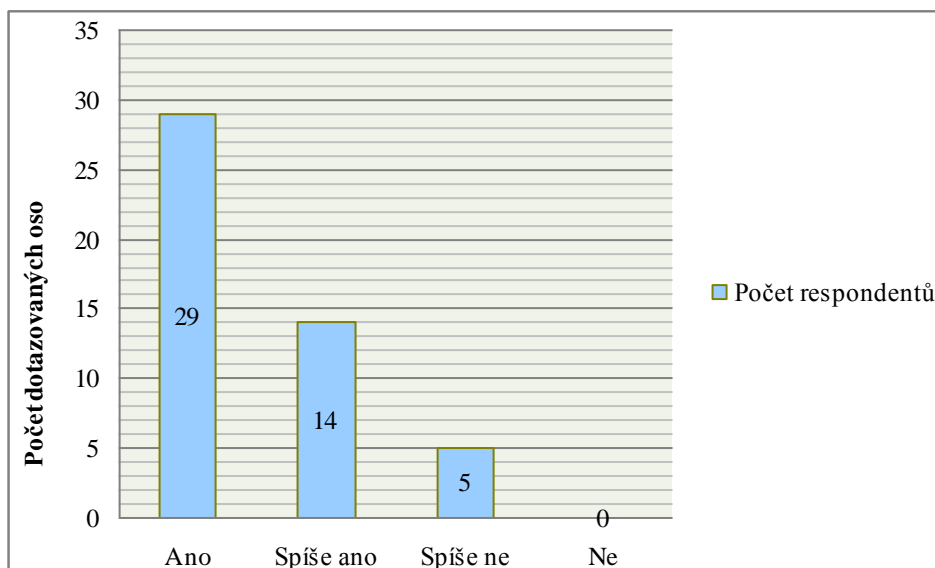


Zdroj: vlastní zpracování

K odpovědi *Ano* či *Spíše ano* se přiklonilo 42 respondentů. Z výsledků je zřejmé, že více jak 87% dotázaných oceňuje pozitivní zpětnou vazbu, kterou obdrží od svého lektora. Pozitivní hodnocení lektora je pro 87% dotázaných navíc ještě motivací pro účast na dalších vzdělávacích akcích. Pouze 6 respondentů (13%) odpovědělo *Ne* či *Spíše ne*. Tito respondenti zřejmě nalézají motivaci k dalšímu vzdělávání jinde, pozitivní hodnocení jejich osoby v průběhu kurzu není pro ně motivací, či se vzdělávají pouze z nutnosti, která plyne z požadavků na jejich profesní znalosti a dovednosti. Pro lektora z toho tedy plyne zřejmá nutnost pozitivní zpětné vazby účastníkům jeho kurzů, neboť dostane-li se účastníkům pozitivní hodnocení, má to následně vliv na jejich další chuť se vzdělávat.

Otázka č. 13: Napomáhá přátelská a přívětivá atmosféra vytvořená lektorem lepšímu zvládnutí stanovených cílů?

Graf č. 15: Vliv atmosféry na dosažení cílů školení

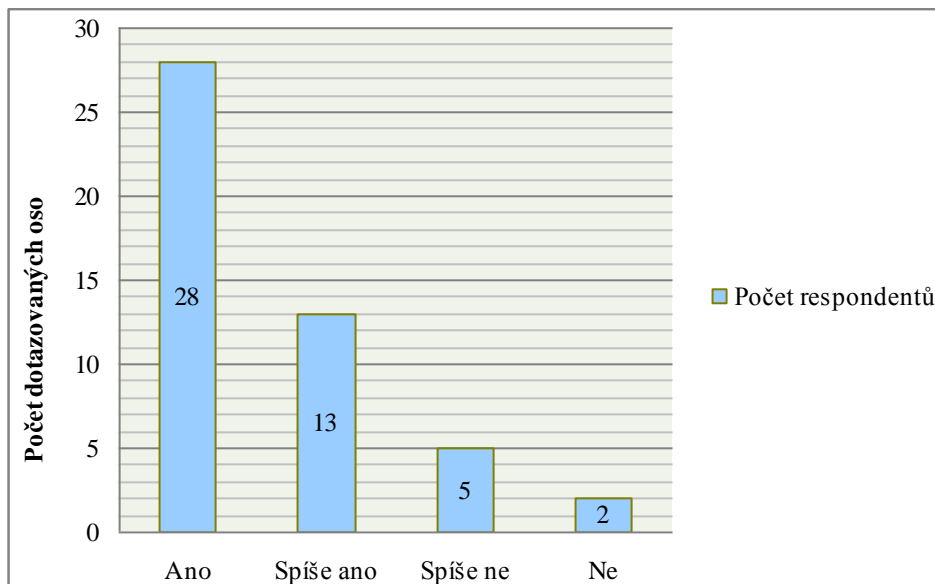


Zdroj: vlastní zpracování

43 respondentů (téměř 90%) se domnívá, že přátelská atmosféra, kterou lektor během školení vytvoří, napomáhá lepšímu zvládnutí stanovených cílů. Je to vysoké procento kladných odpovědí. Negativně se nevyjádřil žádný z dotázaných, pouze 5 respondentů se přiklonilo k odpovědi *Spíše ne*, což činí 10% z celkového počtu dotázaných. Na zadanou otázku tedy dostáváme jednoznačnou odpověď, že přátelská a přívětivá atmosféra vytvořená lektorem napomáhá účastníkům k lepšímu zvládnutí stanovených cílů vzdělávací akce. Lektor by se měl tedy snažit během svých školení o přívětivou atmosféru celé vzdělávací akce, zajistit dostupné pohodlí a možný komfort účastníkům a s těmito požadavky počítat již při plánování vzdělávací akce.

Otázka č. 14: Podněcuje Vás příjemný pocit z profesionálně a přátelsky vedeného školení k účasti na dalších školeních?

Graf č. 16: Vliv absolvovaného školení na budoucnost



Zdroj: vlastní zpracování

K odpovědi *Ano* či *Spíše ano* se kloní 41 respondentů, je tedy zřejmé, že 85% dotázaných může k dalšímu vzdělávání podněcovat dobrá zkušenost z přátelsky a profesionálně vedeného školení, které právě absolvoval. Zde se nám potvrzuje, že lektor má v rukou moc, podnítit účastníky k účasti na dalších vzdělávacích akcích profesionálně a přátelsky vedeným školením. K odpovědi *Ne* nebo *Spíše ne* se přiklonilo pouze 7 respondentů (15% všech dotázaných). Těchto 15% respondentů přívětivou, profesionální a přátelskou atmosférou nevnímá jako skutečnost, která je ovlivňuje v účasti na dalším vzdělávání.

ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou, na kterou následně navazuje část praktická. Hlavním cílem části teoretické bylo poskytnout obraz kompetentního vzdělavatele dospělých. V úvodu jsme se nejprve věnovali významu celoživotního učení v dnešní společnosti. Současná moderní společnost si uvědomuje velký význam vzdělávání během celého života jedince. Do vytváření koncepcí celoživotního vzdělávání se zapojují také mezinárodní organizace, které pomáhají jednotlivým členským zemím s přípravou a aplikací podmínek pro rozvoj "učící se společnosti". Především vzdělávání dospělých v celé délce i šíři lidského života, je cestou rozvoje člověka, cestou k jeho lepšímu uplatnění na trhu práce, jeho větší konkurenceschopnosti, ale také cestou k aktivnějšímu trávení volného času.

V druhé kapitole teoretické části jsme se zaměřili na osobu vzdělavatele dospělých. Provedli jsme charakteristiku různých odborníků, kteří působí v oblasti edukace dospělých, a zaměřili jsme se konkrétně na osobu lektora profesního vzdělávání dospělých. V souvislosti s osobou lektora jsme vymezili obecný pojem a znaky kompetencí a definovali jsme klíčové kompetence lektora. Zmínili jsme také skutečnost, že lektorova osobnost je vnímána komplexně. Že tedy lektor je sice odborník, který musí zaujmout svými praktickými a odbornými znalostmi, které ovšem samy o sobě nestačí. Musí být doplněny o andragogickou způsobilost a celkový obraz lektora dokresluje složka jeho osobnostních předpokladů a kvalit, image, hodnoty a etika jeho povolání.

V souvislosti s rolí lektora jsme se zaměřili na vytváření vztahu mezi lektorem a účastníky vzdělávací akce a vymezili jsme určitá specifika dospělého účastníka v profesní edukaci. Nastínili jsme úskalí motivace dospělých k dalšímu vzdělávání a snažili jsme se rozkrýt, jakou roli v této oblasti hraje lektorovo působení na dospělé účastníky edukace.

Praktická část naší práce je složena z několika částí. Úvodní části tvoří popis a cíl průzkumu, stanovení hypotéz, metodika sběru dat, charakteristika zkoumaného souboru, popis časové a ekonomické náročnosti a následuje samotný popis a interpretace dílčích zjištění průzkumu.

Cílem naší práce bylo ověření stanovených hypotéz, že *"Účastníci školení očekávají od lektora vyváženost osobních a osobnostních rysů, vlastností, jakož i odborných, teoretických a praktických znalostí."* A dále pak, že *"Osobnost lektora může být pro účastníky motivací k dalšímu vzdělávání."*

Z výsledků dotazníkového šetření, můžeme zodpovědně uvést, že stanovené hypotézy se nám průzkumem potvrdily.

K hypotéze č. I. z našeho dotazníkového šetření vyplynulo a potvrzuje se, že účastníci školení oceňují odbornou způsobilost lektora, zároveň však očekávají adekvátní andragogické kompetence (prezentační, informační) a také kompetence sociální. Účastníci školení vnímají celkový obraz lektora, jeho image, očekávají celkově vyváženou osobnost, která zajistí rovný přístup ke všem účastníkům a dodržuje etické zásady.

Z dotazníkového šetření k hypotéze č. II. vyplynulo a potvrzuje se, že významným prvkem motivace účastníků k dalšímu vzdělávání je vyvážená osobnost lektora, která může být pro účastníky motivací k dalšímu vzdělávání. Přátelská a přívětivá atmosféra vzdělávací akce, kterou lektor svou osobou i profesionálně naplánovaným průběhem akce vytvoří a zajistí, je významným motivačním faktorem pro účastníky k jejich dalšímu vzdělávání. Také pozitivní zpětná vazba, kterou lektor během školení účastníkům poskytne, hraje významnou roli při jejich rozhodování věnovat se dalšímu vzdělávání.

Vzhledem k nabytým teoretickým znalostem a průzkumem zjištěným okolnostem doporučujeme následná opatření pro zkvalitnění a zefektivnění předmětné oblasti:

- **lektor profesního vzdělávání dospělých by měl neustále rozvíjet své odborné i lektorské kompetence** - prohlubovat své teoretické znalosti ve stejné míře jako své andragogické i sociální kompetence. Neustálým sebevzděláváním, využitím různých škál i moderních metod a technik vzdělávání, naplnit stanovené obsahy a cíle vzdělávání.
- **lektor by měl dbát na vyváženost svého projevu** - složky jeho osobnosti musí být v souladu. Vnější projev musí harmonizovat s obsahem sdělení tak, aby celkový obraz lektora byl pro účastníky přijatelný.

- **lektor má vnímat svou práci jako poslání** - lektor by se měl za každých okolností snažit o šíření dobré pověsti svého povolání, být respektovanou osobností s dobrým morálním profilem. Účastníky kurzu by měl vždy vnímat jako rovnocenné partnery, být přátelský, přívětivý, empatický a bez předsudků a dodržovat etické zásady.
- **vzdělávací instituce, které poskytují profesní vzdělávání dospělých by měly dbát na kvalitu lektorského sboru** - v delším časovém horizontu nestačí lektorskému sboru jen dříve nabyté kompetence, tyto by se měly aktualizovat neustálým vzděláváním lektorů, také formou supervize zaručit zpětnou vazbu lektorům o jejich projevu a práci. Tímto způsobem je možno zajistit kvalitu vzdělávání.
- **lektor by si měl být vědom významu celoživotního učení a podněcovat a motivovat účastníky k jejich dalšímu sebevzdělávání** - lektor, svým projevem a působením na účastníky během vzdělávacích akcí, může účastníky motivovat k dalšímu vzdělávání a rozvoji jejich osobních kompetencí v kontextu lepšího uplatnění na trhu práce, či kvalitního trávení svého volného času.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha: Votobia, 2003, 222 s. ISBN 80-7220-158-1.

BARTOŇKOVÁ, H. a D. ŠIMEK. *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0394-3.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 2*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1193-8.

BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, 216 s. ISBN 8080-86432-23-8.

JÍRA, O., J. RAMPOUCHOVÁ a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce: studijní texty pro distanční studium*. 1. vyd. Praha: IDM MŠMT, 2004, 88 s. ISBN 80-867-8407-X

KALNICKÝ, J. *HRM - řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2012, 190 s. ISBN 978-80-7329-300-0.

KALNICKÝ, J. *Systémová andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007, 150 s. ISBN 978-80-7368-489-1.

KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 112 s. ISBN 978-80-247-2453-9.

KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 152 s. ISBN 978-80-86723-38-9.

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

- MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 58 s. ISBN 80-7042-945-3.
- MALACH, J. a B. ZAPLETAL. *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005, 132 s. ISBN 80-7368-043-2.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1998, 272 s. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 204 s. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 176 s. ISBN 978-80-2473236-7.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A.Komenského, 2002, 207 s. ISBN 80-86723-03-8.
- PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita J.A.Komenského, 2008, 183 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, 2010, 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012, 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- TRDÁ, J. *Lektorské finty*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, 112 s. ISBN 978-80-247-3675-4.
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha: Univerzita J.A.Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

PERHÁCS, J. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. 2., upr. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2011, 157 s. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-904824-4-9.

PRUSÁKOVÁ, V. Systém práce s cílovými skupinami z andragogického hlediska. In: MACHALOVÁ, M. a V. PRUSÁKOVÁ. *Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print, 2004. ISBN 80-89142-04-4.

.....

Seznam ostatních zdrojů

OECD: *Celoživotní učení pro všechny*. Praha: Učitel'ské noviny-Gnosis, 1997. (překlad do češtiny)

.....

Seznam použitých internetových zdrojů

Národní soustava povolání. MPSV ČR. *Národní soustava povolání* [online]. [cit. 2012-11-18]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11.

Andromedia.cz. *Andromedia.cz: andragogický slovník* [online]. [cit. 2013-02-05]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>.

Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise. [online]. [cit.2013-02-09].

Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

.....

Seznam časopiseckých zdrojů

DURĎÁKOVÁ, Z. a R. DURĎÁK. Vzdelávanie dospelých a jeho smery a špecifiká. *Andragogická revue*. 2009, roč. 2009, č. 1. ISSN 1804-1698.

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení	13
Obrázek 2: Hierarchický model struktury kompetence	19
Obrázek 3: Didaktický trojúhelník	28

Seznam grafů

Graf 1: Počet dotazovaných respondentů	34
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	34
Graf 3: Dotaz k očekávání školení	35
Graf 4: Význam stanovení harmonogramu a cíle školení	36
Graf 5: Zpětná vazba lektorovi	37
Graf 6: Image lektora	38
Graf 7: Vliv osobnosti lektora na úspěch školení	39
Graf 8: Rovný přístup k účastníkům	40
Graf 9: Význam lektorových teoretických znalostí	41
Graf 10: Vhodnost formy přednášky	42
Graf 11: Zařazení praktických příkladů	43
Graf 12: Zapojení účastníků do průběhu školení	44
Graf 13: Lektorova zpětná vazba účastníkům	45
Graf 14: Motivace pozitivní zpětnou vazbou	46
Graf 15: Vliv atmosféry na dosažení cílů školení	47
Graf 16: Vliv absolvovaného školení na budoucnost	48

Seznam tabulek

Tabulka 1: Srovnání aspektů pedagogiky a andragogiky	27
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 - Etický kodex lektora AIVD.....	I
Příloha 2 - Dotazník	II

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Etický kodex lektora

ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČR
ASOCIÁCIA INŠTITÚCIÍ VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V SR

ETICKÝ KODEX LEKTORA

U vědomí

síly a významu slova, informací, vzdělání a výchovy pro život a rozvoj společnosti a jejích členů, pro rozvoj humanity, demokracie a ostatních mravních hodnot
a z toho vyplývající odpovědnosti těch, kdo těchto nástrojů užívají, je třeba, aby lektor (vzdělavatel, učitel, trenér, vedoucí nácviku, tvůrce vzdělávacích programů a akcí) dodržoval tento etický kodex lektora.

V své lektorské činnosti bude:

- uplatňovat nejnovější vědecké poznatky a přispívat k jejich šíření,
- jednat čestně, svědomitě a tak, aby jeho působení v žádném směru neodporovalo dobrým mravům,
- dodržovat zákonné předpisy a jiné legislativní normy, včetně Listiny lidských práv a jiných mezinárodně uznávaných norem a doporučení,
- jednat tak, aby v žádném směru nepoškodil jiné osoby nebo organizace, jejich čest a dobré jméno, nenarušovat důvěrnost informací, s nimiž se při své činnosti seznámí, nešířit pomluvy a nedopouštět se urážek,
- dodržovat autorská práva podle platných předpisů.

Vyvaruje se všeho, co by:

- nežádoucím způsobem ovlivňovalo členy společnosti a především děti a mládež,
- jakoukoliv formou propagovalo násilí, rasovou, národnostní nebo náboženskou nesnášenlivost, zneužívání drog, alkoholu i jiných uznávaně nežádoucích substancí,
- šířilo škodlivé a nevědecké poznatky a myšlenky,
- nebude se angažovat v reklamě odporující dobrým mravům a podporující společensky nežádoucí aktivity nebo produkty,
- pokud bude provádět lektorskou činnost za úplatu, bude požadovat honorář přiměřený kvalitě výkonu a akce, nákladům a obecně dobrým mravům.

Nedodržování kodexu projednají orgány příslušné AIVD a učiní potřebná sankční opatření.

Tento etický kodex lektora schválil:

Výkonný výbor AIVD ČR dne 1. 6. 2000

Výkonný výbor AIVD SR dne 26. 5. 2000

Doc. PhDr. Viera Prusáková, CSc., v.r.
prezidentka AIVD SR

PhDr. Zdeněk Palán, Ph.D., v.r.
prezident AIVD

Příloha 2 – Dotazník

Dotazník

„Osobnost a kompetence lektora profesního vzdělávání dospělých“

Vážená paní, vážený pane,

dovoluji si vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce. Dotazník se zaměřuje na osobnost a kompetence lektora profesního vzdělávání dospělých.

Dotazník je anonymní a není časově nenáročný. Získané údaje budou využity pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za Vaš čas i kompletní vyplnění tohoto dotazníku.

Jana Sviežená, DiS.

studentka Univerzity J. A. Komenského, Praha,
konzultační středisko Frýdek Místek

Instrukce :

U každého z následujících tvrzení vyberte (zaškrtněte) pouze jednu odpověď, která nejlépe vystihuje Vaši zkušenost, názor, nebo postoj.

Demografická data:

Pohlaví: MUŽ ŽENA

Věk:

Vzdělání: SOU SŠ VŠ

1) Považujete za důležité, aby se lektor dotazoval na Vaše očekávání na počátku školení?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

2) Považujete za důležité, aby lektor stanovil harmonogram a cíle školení a ty pak dodržoval?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

3) Považujete za důležité, aby lektor obdržel na konci školení Vaše komplexní hodnocení školení (zpětnou vazbu v jakékoli podobě) ?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

4) Vnímáte celkovou image Vašeho lektora?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

5) Je dle Vašeho názoru vyvážená osobnost lektora nedílnou součástí úspěšného školení?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

6) Oceňujete lektorův rovný přístup k účastníkům školení?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

7) Postačí, podle Vašeho názoru, lektorovi při vzdělávací činnosti pouze teoretické znalosti?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

8) Je forma pouze teoretického odborného výkladu formou přednášky v rámci realizace školení pro Vás přijatelná?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

9) Je důležité, aby lektor během školení zařadil praktické příklady využití v pracovní praxi?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

10) Je pro Vás přijatelné a zajímavé aktivní zapojení Vás, účastníka školení, do průběhu vzdělávacího procesu?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

11) Měl by dát lektor účastníkům kurzu zpětnou vazbu (hodnocení jejich výkonu)?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

12) Obdržíte-li od lektora pozitivní zhodnocení Vaší účasti v kurzu, je to pro Vás do budoucna motivací k dalšímu vzdělávání?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

13) Napomáhá přátelská a přívětivá atmosféra vytvořená lektorem lepšímu zvládnutí stanovených cílů školení?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

14) Podněcuje Vás příjemný pocit z profesionálně a přátelsky vedeného školení k účasti na dalších školeních?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jana Sviežená

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Osobnost a kompetence lektora profesního vzdělávání dospělých

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 43

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet časopiseckých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 3

Počet ostatních zdrojů: 1

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Juraj Kalnický, PhD.