

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

bakalářské kombinované studium
2009 – 2012

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Markéta Kubíčková

Lektor ve vzdělávání dospělých – jeho funkce a
kompetence

Praha 2012

**Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Jana Urbanovský**

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined Studies
2009 - 2012

BACHELOR THESIS

Markéta Kubíčková

Leckor in adult education – his functions and
competencies

Prague 2012

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Jana Urbanovský

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Uherském Brodě dne

Markéta Kubíčková.

.....

Poděkování

Chtěl(a) bych poděkovat: své rodině za trpělivost a pomoc. Doc. PhDr. Václavu Dostálovi CSc. a PhDr. Janě Urbanovské za věnovanou pozornost. Vzdělávacímu zařízení Přehrada a jazykovému studiu Vyva za vstřícnost a spolupráci.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje problematice vzdělávání dospělých, s tím souvisejícími pojmy a problematikou. Orientována je na stránku funkční, kvalifikační, kompetenční ve vzdělávání dospělých. Praktickou částí práce je dotazníkovou formou realizovaný průzkum zaměřený právě na vlastnosti, schopnosti, dovednosti a kompetence lektorů působících v každodenní praxi.

Klíčové pojmy

andragogika, androdidaktika, cíl vzdělávání, dotazníková forma, filosofie, forma vzdělávání, interaktivní přístup ve výuce, kvalifikace, klíčové kvalifikace, kompetence, klíčové kompetence, metody sběru dat, Pampedia, pedagogické dovednosti, Quintilianus, schopnosti, stanovené proměnné, systém přípravy lektorů, univerzita Bologna, úlohy a funkce ve vzdělávacím procesu, vlastnosti, vzdělávání dospělých

Annotation

This bachelor work is about issues of adult education and terms which relate with this task. It is directed to functions, qualifications, competences in adult education. Research oriented to attributes, abilities, skills and competences of lecturers who work in every day practise is a second part of the work. It is realized by questionnaires.

Key words

adult education, goal of education, questionnaire form, philosophy, shape of education, interactive access in education, qualification, key qualifications, competence, key competences, method of collecting informations, pedagogical skills, Quintilianus, abilities, setted variables, system of preparing lecturers, university of Bologna, tasks and functions in education process, qualities

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1.VZDĚLÁVÁNÍ DSOPEĽÝCH	10
1.1Vymezení pojmu vzdělávání dospělých	10
1.2Historie vzdělávání dospělých	11
1.3Vzdělávání dospělých – cíle , úlohy, oblasti, osobitosti	16
2.KVALIFIKACE A KOMPETENCE	25
2.1Kvalifikace	25
2.2Kompetence a jejich rozvíjení	29
3.LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	33
3.1Úlohy a funkce lektora ve vzdělávání dospělých	33
3.2Kompetence lektora	36
PRAKTICKÁ ČÁST	
4.PRŮZKUMNÁ ČÁST	44
4.1Metodika organizace průzkumu	44
4.1.1Cíle průzkumu	44
4.1.2Hypotézy	44
4.1.3Respondenti	45
4.1.4Metoda	46
4.1.5Výsledky průzkumu	46
4.1.6Forma	46
4.2Výsledky průzkumu	48
4.3Shrnutí a doporučení	52
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	56
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	57
SEZNAM PŘÍLOH	60

ÚVOD

Funkce a kompetence lektorů ve vzdělávání dospělých je tématem této práce. Téma je to jistě aktuální, vybízející k úvahám.

Jak se říká „všechno souvisí se vším“ a androdidaktika je vědní obor poměrně mladý, celospolečensky méně známý než ostatní pedagogické obory, ale dynamicky se vyvíjející, a proto většina témat z ní vybízí k širším rozborům celého oboru a jednotlivých pojmů tak, aby práce byla pro čtenáře srozumitelná. Celou problematiku jsem pojala širěji, má práce zahrnuje nejen konkrétní pojmy a problematiku funkcí a kompetencí v lektorských oblastech, přikláním se také k andragogice jako takové, její historii, cílům, osobitostem vzdělávání dospělých, zabývám se mimo jiné výkladem pojmů kompetencí a pojmů s nimi úzce souvisejících.

Dalšími tématy s touto prací úzce souvisejícími jsou dovednosti a schopnosti. Právě dovednosti a dílo Klíčové dovednosti učitele od Chrise Kyriacou bylo velmi podnětné a ovlivnilo průzkum, který je součástí této práce. Zmínkou o této publikaci bycho nechtěli „urazit“ díla ostatních autorů. Byly to samozřejmě velmi hodnotné a podnětné práce, pro renomované odborníky snad přínosnější, než „favorit“. Všechny díla byla zásadní a zajímavá, ovšem tato kniha svým originálním pojednáním o „dovednostech“ pedagoga, nikoliv o jeho „kvalifikacích a kompetencích“ byla zajímavá.

Detailní pojednání možností témat souvisejících právě s funkcemi a kompetencemi lektora a androdidaktikou by bylo velmi, velmi obsáhlé. Snažili jsme se vystihnout to, co nám přišlo podstatným a souviselo se zaměřením práce. Snad se to podařilo a z práce lze vystihnout pojetí funkcí a kompetencí lektora ve vzdělávání dospělých v této práci.

Obrázek 1: Asociace institucí vzdělávání dospělých



Zdroj: http://kurzy.euniverzita.eu/file.php/1/Logo_AIVD_CR_male._-_upravene_pro_web_2JPG.jpg

1. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

1.1 VYMEZENÍ POJMU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Učení a vzdělávání je samozřejmě součástí lidského života od jeho prvopočátku, od zrození do smrti, ovšem zpočátku to byla činnost spíše nahodilá, nesystematická. Za prvopočátek všech současných vědních oborů považujeme filosofii, z řeckého „filein“ – milovat a „sofia“ – vědění. Doslovně tedy znamená „láska k vědění“. Této vědě dal jméno Sokrates, svérázný řecký myslitel, filosof a řečník. Z filosofie se tedy odvozují všechny vědy včetně pedagogiky a andragogiky.

„Pedagogika“ pochází z řeckého slova „pajdagogos“, což byli otroci – vzdělavatelé, nebo otroci doprovázející děti do školy. „Andragogika“ souvisí se slovem „aner“, tedy muž, či člověk. Označuje vzdělávání dospělé části populace. Týká se tedy osob, které jsou fyzicky, psychicky a zejména dospělé dle českého právního řádu.

Andragogika zasahuje do oblasti vědecké, vzdělávací, sociální i psychické. Zahrnuje celou škálu: od průzkumu vzdělávání dospělé populace, přes realizaci vzdělávání dospělých, po sociální a psychické otázky dospělé populace, tedy i např. poradenství je součástí andragogiky.

Jako synonymum k „andragogice“ se často mezi veřejností používá pojem také „androdidaktika“. Jak ale vyplývá ze samotného pojmu, je androdidaktika spjata s didaktickými postupy při vzdělávání dospělé populace. Její záběr je tedy podstatně užší, než u samotné andragogiky.

Anglicky andragogiku označujeme jako andragogy, či adult education.

1.2. HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V hluboké historii bylo vzdělávání dospělých realizováno v uceleném pojetí v centrech, k nimž patřilo Egyptské Ramesseum, které vychovávalo a vzdělávalo vojáky, kněze, lékaře, architekty. Dále to byly filozofické školy ve starém Řecku, které kladly důraz na výchovu mravní, tělesnou a duševní-rozumovou: byla to zejména Platonova akademie a Aristotelovo učiliště. Za první zpracování didaktiky pro dospělé považujeme spis Marca Fabia Quintiliana (35 – 95 n.l.) nazvaný O výchově řečníka. Quintilianus byl jmenován prvním veřejným učitelem se státním platem. Středověk znamenal útlum v historickém rozmachu „lásky k vědě“. Vznikaly zejména klášterní a církevní školy s jednoznačným zaměřením určené pro kněze, kteří dále vyučovali bohatou vrstvu obyvatel. Ostatním bylo vzdělání upřeno. V roce 1119 vzniká první univerzita Bologna, následují univerzity v Paříži (1250), Oxfordu (1168), Praze (1348), Krakově (1364), ve Vídni (1365). Všichni starověcí myslitelé ovšem vycházeli z myšlenky, že dospělý se vzdělává stejně jako dítě.

Obrázek 2: Univerzita Bologna - pečeť



Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Boloňská_univerzita

Obrázek 3: Socha Marca Fabia Quintiliana ve španělském Calahorra



Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Marcus_Fabius_Quintilianus

Prvotní zásadní impuls práva na vzdělání pro každého člověka a v každém věku dal významný český pedagog Jan Amos Komenský (1592 – 1670). Tímto okamžikem postupně dochází k významným změnám pohledu na vzdělání a vzdělávání v dějinách lidstva. Ve čtvrté části významného díla *Obecná rozprava o nápravě věcí lidských* nazvané *Pampedia* poukázal na nutnost, aby „*lidé byli učeni všichni, všemu, všestranně (omnes, omnia, omnio, řecky pantés, panta, pantó) ... vysvětlující podrobně provádění všeho po sedmi věkových stupních čili po sedmi školách, rozuměj školu zrození, dětství, chlapectví, jinošství, mladosti, mužnosti, stáří, smrti.*“¹(Palán, 2002, s.34). Komenský se otázkami vzdělání a vzdělávání pro všechny zabývá téměř ve všech svých dílech, která jsou plná na svou dobu

¹ PALÁN Z., *Základy andragogiky*, 2002

nadčasových a hlubokých myšlenek – „každý člověk má být vzdělán v celistvosti, což znamená, aby byl správně a odborně připravený nejen v nějaké jedné věci anebo v několika málo nebo některých věcech ale ve všech, které završují podstatu lidskosti.“² (Palán, 2002, s.34).

Od počátku 19. Století se vzdělávání dospělých šíří po celém světě. Od roku 1826 vznikají v USA školy pro dospělé. V roce 1900 bylo na území USA na 3000 takových škol. Vznikají také dělnické vzdělávací spolky, nejznámější je vídeňský Volksheim, který obsahuje také veřejnou čítárnu, knihovnu, tělocvičnu atd. Roku 1885 vzniká v Oslo dělnická akademie, roku 1905 vzniká Norské sdružení lidových akademií. Dle Zdeňka Palána ve vzdělávání dospělých lze v tuto dobu vysledovat tři linie:

- 1) sociální – zaměřuje se na emancipaci dělnictva,
- 2) nacionální – vzdělávání je pro ni nástroj národní emancipace,
- 3) obecně osvětová – vzdělávací spolky, sdružení, společnosti apod.

Po 1. světové válce dochází k boomu ve vzdělávání dospělých a poznatcích o něm. Od roku 1926 se díky Americké asociaci vzdělávání dospělých formuje nová disciplína „adult education“. Rozvoj vzdělávání dospělých je podpořen celospolečenským a zejména průmyslovým rozvojem. Kdy pro výkon práce jsou nutné často specializované znalosti a tento trend pokračuje dodnes.

Další vzdělávání je podpořeno v 60. letech minulého století, kdy v Anglii vzniká tzv. „open university“. Je to vrchol snahy o zpřístupnění vzdělávání všem díky otevřenému unikátnímu přístupu ke vzdělání, které si každý student může organizovat sám dle svého zaměření a časových i finančních možností. Řada mezinárodních významných organizací vydává důležité dokumenty se strategickými vizemi a plánováním. Mezi ně patří zejména:

² PALÁN Z., Základy andragogiky, 2002

- Learning to be, vydané roku 1970 Mezinárodní komisí pro vzdělávání pod organizací UNESCO
- L'éducation permanente , vydané roku 1972 Radou Evropy
- Cyklické vzdělávání: strategie celoživotního učení, vydané roku 1973 mezinárodní organizací OECD
- Learning the treasure within, neboli „Delorsova zpráva“ z roku 1996, kterou vydalo UNESCO
- Lifelong learning for all , vydává roku 1996 OECD
- Bílá kniha, z roku 1996 vydaná Evropskou komisí
- Lisabonská strategie, z roku 2001 vydaná Evropskou Unií
- Memorandum celoživotního učení, z roku 2001 vydané Evropskou Unií

Bylo by vhodné vyjmenovat strategické dokumenty věnované této oblasti v České Republice. Mezi dokumenty věnované vzdělávání dospělých v České Republice jmenujme:

- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – rok 2001
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR – 2001
- Strategie celoživotního učení – 2007
- Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje výchovné vzdělávací soustavy – 2007
- Strategie celoživotního učení – 2008

Obrázek 4: Jan Amos Komenský



Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Amos_Komenský

1.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH – CÍLE, ÚLOHY, OBLASTI, OSOBITOSTI

Vzdělávání dospělých je relativně mladá vědecká disciplína spadající do oboru pedagogiky. Vzděláváním rozumíme cílený proces získávání nových vědomostí, dovedností, zkušeností, osvojování si návyků a postojů. U vzdělávání dospělých tedy mluvíme o cíleném procesu získávání nových vědomostí, dovedností, zkušeností, osvojování si návyků a postojů u dospělé části populace. Tedy u osob, jejichž psychický, sociální a fyzický vývoj dosáhl určité úrovně, jsou starší 18nácti let a jsou právně způsobilí. Pro vzdělávání dospělých bývá často užíváno též anglického pojmu „adult education“. Jestliže se snažíme definovat pojem „vzdělávání dospělých“, je jistě na místě zmínit se také o pojmech „lifelong learning“ a „lifewide learning“. Oba pojmy jsou z angličtiny. Lifelong learning v sobě zahrnuje učení v průběhu celého života, jehož jednotlivé etapy navazují jedna na druhou. Mluvíme zde o tzv. „vertikální linii učení“. Lifewide learning naopak zahrnuje všeživotní učení. Můžeme jej označit jako „horizontální linii učení“, tedy určitý rozhled a přehled člověka jako osobnosti, který také probíhá v průběhu celého života.

Obrázek 5: Vzdělávání dospělých – cíle, metody, formy – úkol dneška



Zdroj:

<http://www.obrazky.cz/?q=vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD&orientation=&size=any&filter=1&color=no>

Jako synonymum ke „vzdělávání dospělých“ se často používá pojem „andragogika“, či „androdidaktika“. Z profesionálního pohledu je ovšem andragogika pojem zahrnující podstatně širší oblast. Andragogika se zabývá dospělým jedincem jako celkem, tedy nejen jeho učením a vzděláváním, ale zabývá se jím i po stránce sociální, psychické či pracovní. Výkladový slovník lidských zdrojů Zdeňka Palána definuje, že andragogika je *„věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací.“*³(Palán, 2002, s.16,). Androdidaktika je teoretická disciplína zabývající se vzděláváním dospělých. Jejím předmětem jsou vzdělávací cíle, metody, formy vzdělávání. Obdobně jako didaktika je teoretickou disciplínou vyučování a učení pedagogiky, tak androdidaktika se zabývá tímž, ovšem specializuje se na dospělou populaci. Vodítkem nám může být řecko slovo „aner“, značící muže, dospělého jedince.

Vzdělávání dospělých ovšem můžeme také chápat jako vzdělávací systém. *„Systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.“*⁴(Palán, 2002, s.237).

Systémy vzdělávání dospělých se v jednotlivých zemích značně liší. Tradičně silný potenciál má v Americe, v poslední době je silně na vzestupu v Evropě, která si začala uvědomovat, že vzdělávání a vzdělání populace je součástí vyspělých ekonomik a značně zvyšuje ekonomický potenciál, konkurenční schopnost a nezaměstnanost v dané

³ PALÁN Z., Výkladový slovník lidské zdroje, 2002

⁴ PALÁN Z., Výkladový slovník lidské zdroje, 2002

zemi. Jedná se tedy o krajiny vyspělé, průmyslové, které toto chápou jako investici do lidských zdrojů. Naopak téměř nulový potenciál má vzdělávání dospělých v zemích chudých, v Asii a v Africe, kde je značným problémem i klasické školní vzdělávání dětí, o jakémkoliv vzdělávání dospělé populace se snad nedá ani hovořit. V zemích vyspělých je vzdělávání dospělých propojeno mezi státem a ostatními zejména sociálními partnery. Vzdělávání dospělých je většinou vymezeno zákonem. Podnikové vzdělávání je podporováno různými programy a způsoby financování, například: dotacemi, daňovou politikou, povinností vzdělávat dle nařízení zákona apod. V současnosti se vzdělávání dospělých zaměřuje na oblasti informatiky, výzkumu a teorie, na činnost analytickou, poradenskou, na standardizaci a certifikační programy, na snahu o propojení a sjednocení vzdělávacích systémů v rámci Evropské unie.

Stejně jako v pedagogice mluvíme o pedagogice předškolního věku, školního věku, speciální pedagogice apod., tak i andragogika má své „podoblasti“. Jde o zaměření vzdělávacích programů, které jsou cíleně určeny pro specifické skupiny obyvatel. Mluvíme tak o vzdělávání osob ohrožených sociální exkluzí – vyčleněním. Jedná se o minoritní skupiny obyvatel, osoby po výkonu trestu, osoby ve výkonu trestu atd. Další skupinou je vzdělávání osob sociálně znevýhodněných, nyní jsou podporovány programy pro vzdělávání žen a žen na mateřské dovolené. Další skupinou je vzdělávání osob postižených, zejména fyzicky postižených, protože mentálně postižení jedinci zpravidla pozbývají právní způsobilosti a také jejich psychický i sociální vývoj může dosáhnout pouze určité úrovně. Tato oblast patří spíše do speciální pedagogiky. Velmi popularizované je vzdělávání seniorů, které se realizuje pod veřejnosti známými jmény Univerzita třetího věku, Akademie třetího věku a Klub třetího věku.

Obrázek 6: Ženy s dětmi po mateřské dovolené patří do skupiny osob sociálně znevýhodněných, tedy ohrožených nezaměstnaností.



Zdroj:http://www.obrazky.cz/?step=20&filter=1&s=&size=any&slid=b-bLhJK_wY9mTESKOslE&orientation=&q=%C5%BEena+a+d%C3%ADt%C4%9B

Cílem můžeme v jakémkoliv kontextu rozumět určitý ideální očekávaný výsledek. Dle Zdeňka Palána „*cíl v obecné poloze je chápán jako prvek vědomé lidské činnosti, předjímající (anticipující) ideální výsledek, žádoucí stav, k němuž daná činnost směřuje. Vědomí cíle motivuje, napomáhá integrovat různé činnosti člověka a vytvářet z nich systém a posloupnost kroků k naplnění cíle. Činnost se stává cílevědomou. Cíl, který člověk přijme za svůj, ztotožní se s ním, psychicky reguluje jeho aktivitu.*“⁵(Palán, 2002, s.115) Stejný význam má také „cíl vzdělávací akce“ či „cíl vzdělávání“. Ve vzdělávání jde zpravidla o celý komplex cílů, které jsou vzájemně propojeny a na sebe navazující. Za všeobecný cíl vzdělávání považujeme maximální rozvoj jedince. Cíle můžeme samozřejmě dělit dle různých hledisek. Jsou to:

- 1) Z hlediska ztotožnění:
 - cíle heteronomní: jsou motivovány vnějšími faktory, u studenta je tedy zásadním zdrojem motivace vnější okolnosti – získání certifikátu, titulu, postup v zaměstnání. Často se cíle heteronomní mění v cíle autonomní, což je faktor velmi žádoucí a pozitivně ovlivňující výsledek vzdělávací akce.

⁵ PALÁN Z., Základy andragogiky, 2002

- cíle autonomní: zdrojem motivace u jedince jsou vnitřní pohnutky – touha zvýšit si znalosti v dané oblasti, kontakt s kolektivem, využití volného času. Zpravidla u těchto cílů je motivace silnější a tedy výsledky vzdělávací akce pozitivnější. Autonomní cíle u studenta či účastníka vzdělávací akce ovlivňují vytrvalost, houževnatost, ochotu věnovat čas studiu, míru zapamatování a vstřípení. Ty jsou u vnitřně motivovaného jedince silnější, než u jedince ke studiu (částečně) nuceného.

2) Dle míry všeobecnosti dělíme cíle na:

- celkové: nejvyšší a konečné cíle celé vzdělávací akce, které stojí na vrcholu pyramidy vzdělávacích cílů.
- částečné: cíle jednotlivých bloků či předmětů.
- etapové: pokud je vzdělávací akce rozdělena na několik etap, tyto cíle určují ideální výsledek každé z této etap.
- konkrétní: jsou cíle jednotlivých předmětů, úseků, vyučovacích hodin.

3) Dle délky plánovaného období:

- blízké: mohou být cíli bezprostředními, současnými, cíly jednotlivých krátkých časových úseků.
- střední: leží na časové ose ve středních úsecích, mohou to být cíle po absolvování určitých etap.
- vzdálené: neboli dlouhodobé. Může se jednat o délku týdnů, měsíců či dokonce let.

4) Dle obsahového zaměření:

- informativní cíle: jsou zaměřeny na kognitivní stránku vzdělávacího procesu, tedy na množství získaných informací

často encyklopedických, bez kontroly jejich použitelnosti v praxi. Mluvíme tedy o encyklopedických znalostech. Jsou poměrně jednoduše zjištěitelné a měřitelné.

- formativní cíle: navozují změny v postojích, chování a činech u účastníků. Často navazují právě na informativní složku celého procesu. Často jsou rozpoznatelné až po delším časovém úseku či po ukončení celé vzdělávací akce. Souvisí s ochotou rozvíjet a rozšiřovat své názory, schopnosti a dovednosti u studenta, s mírou schopnosti zpracovávat a uchovávat nové informace, jakož je také uplatňovat v praxi, každodenním životě.
- transformativní cíle: jsou určeny k překonání zažitých názorů, postojů, dovedností, ideí, schopností a návyků. Tyto cíle jsou z vyjmenovaných nejtěžší dosažitelné. Ovlivnitelné jak lektorem, tak samotným účastníkem akce. Úspěšnost ve zvládnutí těchto cílů závisí také na osobnosti studenta, jeho schopnostech přijímat a zpracovávat, uchovávat nové informace, pružnosti osobnosti a ochoty ke změnám, rozvoji názorů, postojů a dovedností. Míry „dogmatickosti“ v jeho osobnosti.

5) Dle zaměření vzdělávacího procesu:

- kognitivní: tedy poznávací, znalostí a informativní složka vzdělávací akce.
- afektivní: jsou cíle postojovými, výchovnými, hodnotovými.
- psychomotorické: výcvikové, dovednostní cíle.
- sociální: cíle související se sociálním životem ve společnosti, v současnosti jsou velmi populární komunikační dovednosti.

Jaroslav Mužík poměrně trefně dělí cíle na:

1. *Obecné cíle vyplývající ze sociálně-ekonomických a politických cílů*
2. *Strategické vážící se na konkrétní vzdělávací systémy a jejich části (školství základní, střední, vysoké i vzdělávání dospělých)*
3. *Taktické, výukové vztahující se na konkrétní vzdělávací výukové procesy.*⁶(Mužík, 2004, s. 45).

Cíle jsou velmi mnohostranné a existuje celá řada hledisek jejich dalšího členění. Není vhodné uplatňovat pouze jednostranný pohled na vzdělávací cíle. Jsou velmi tvárné, často se mění a přeskupují, upravují, vyplývají z aktuálního průběhu vzdělávací akce, schopností a znalostí účastníků, ekonomické situace a celospolečenského aktuálního dění, významným faktorem je také politická situace v zemi.

Při stanovení cílů je vhodné dbát na určitá základní pravidla. Jsou to zejména tato:

- 1) komplexnost: musí obsahovat všechny požadované změny v chování, jednání. Musí respektovat každý bod cílů navzájem a mezi sebou. Musí na sebe navazovat, zachovávat logiku.
- 2) konzistentnost: provázanost „vyšších“ a „nižších“ cílů mezi sebou, jejich návaznost.
- 3) kontrolovatelnost: měly by umožňovat měřitelnost dosažených výsledků vzdělávací akce. Dle mého názoru je toto bod nejsložitější. Kognitivní krátkodobě cíle lze měřit poměrně jednoduše, ovšem cíle sociální, psychomotorické, afektivní, dlouhodobé se často projeví až s určitým časovým odstupem, či přímo při jednání v praktických situacích.

⁶ MUŽÍK J., Androdidaktika, 2004

Cíle úzce ovlivňují formy, obsah, metody vyučování a jsou součástí kurikula vzdělávací akce.

Kurikulum je mladý pojem. Mohli bychom jej „*charakterizovat jako rozvoj cílů, obsahů, forem a metod vzdělávání probíhající za spoluúčasti tvůrců vzdělávacích programů, nositelů vzdělávacího působení a žáků, odběratelů výsledků vzdělávacího procesu.*“⁷ (Mužík, 2004, s. 45). Jinými slovy kurikulum odpovídá na otázky:

Proč vzdělávat?

Koho vzdělávat?

Jak vzdělávat?

Kdy vzdělávat?

Za jakých podmínek vzdělávat?

V čem vzdělávat?

Jaké budou očekávané výsledky vzdělávání?

Andragogické kurikulum je na rozdíl od pedagogického méně jednoznačné, musí být flexibilní, reagovat na situaci na trhu práce, stav ekonomiky, politickou situaci, módní vlny. Pedagogické kurikulum je jednoznačnější, určované státní politikou, zákony a normami.

Formou vzdělávání rozumíme určitý organizační rámec výuky, tj. vyučování a učení. Zahrnují řízení, organizaci a regulaci didaktického procesu.

„Didaktická metoda je postup, jímž se lektor řídí při vyučování. Metoda je prostředek stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému

⁷ MUŽÍK J., Androdidaktika, 2004

cílí a činí proces učební kvalitním a efektivním.“⁸(Mužík, 2010, s. 28). Jinými slovy jedná se o postup jak v co nejkratším čase, co nejefektivněji dosáhnout stanovených cílů. Základní členění didaktických metod je na metody:

- 1) teoretické: patří sem přednáška, přednáška s diskuzí, seminář.
- 2) teoreticko-praktické: problémové, projektové, programové vyučování.
- 3) praktické: instruktáž, koučing, mentoring, rotace práce, stáže, exkurze.

Obsahem vzdělávání můžeme rozumět náplň vzdělávacího cíle. Zahrnuje složky kognitivní i praktické. Jsou to fakta, informace, poučky, poznatky; výkony, činnosti, operace, praktické aktivity, složité poznávací procesy (myšlení, vnímání, pozornosti), poučky, hodnoty, postoje. Obsah vzdělávání bývá také charakterizován jako „didakticky transformované učivo“.

Obrázek 7: Lektor by měl dokonale znát cíle, obsah, formu, metody



Zdroj: <http://www.orldita.cz/redsys/images/79.jpeg>

⁸ MUŽÍK J., Řízení vzdělávacího procesu, 2010

2.KVALIFIKACE A KOMPETENCE

2.1 Kvalifikace

Dle Zdeňka Palána kvalifikace je „*odborná profesní příprava. Soustava schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností) potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti (většinou uznávané státem) k výkonu určité činnosti (povolání, funkce).*“⁹ (Palán, 2002, s. 107).

Pojem klíčové kvalifikace spadá do poloviny 70. let minulého století a spojuje se s jménem německého pedagoga Dietera Mertense. Zdeněk Palán je definuje jako „*schopnosti (znalosti a dovednosti) nutné k úspěšnému výkonu povolání, které bývají málokdy předmětem školského odborného vzdělávání a přípravy.*“¹⁰(Palán, 2002, s. 95). Mertens rozdělil klíčové kvalifikace na čtyři skupiny:

- 1) základní kvalifikace: všeobecné schopnosti použitelné v různých situacích
- 2) horizontální kvalifikace: schopnost rozšiřovat osobní horizont, rozumějme tím práci s informacemi
- 3) koordinační rozšiřující prvky: praktické požadavky spojené s pracovní aktivitou jedince
- 4) vintage faktory: získávací, dobové faktory. Označují schopnosti překonávání barier mezi vlastními znalostmi a znalostmi okolí, tedy spolupráce s ostatními, schopnost je vést a usměrňovat nenásilným způsobem.

⁹ PALÁN Z., Výkladový slovník lidské zdroje, 2002.

¹⁰ PALÁN Z., Výkladový slovník lidské zdroje, 2002.

V oblasti pedagogiky jsou všeobecně kladeny na vzdělavatele tři základní požadavky – můžeme je považovat za kvalifikace. Za kvalifikovaného učitele je považován ten, který splňuje nároky:

- 1) odborného vzdělání: tedy vysoké znalosti v oboru, který vyučuje. To je pro práci pedagoga samozřejmě nevyhnutelné. Pokud chce vzdělavatel poskytnout svým studentům dostatek informací, měl by jich mít pro splnění kognitivního cíle daného vyučovacího programu „nadbytek“.
- 2) pedagogicko – psychologického vzdělání či mistrovství: pokud chce lektor – vzdělavatel informace efektivně poskytnout a zprostředkovat musí vědět jakým způsobem má toto učinit. Není klíčovým hlediskem pouze objem znalostí a mistrovství pedagoga v dané oblasti, ale též je musí umět předat svým posluchačům
- 3) osobní vlastnosti: můžeme mluvit o vrozeném umění a citu pro předávání informací, pro učení a vyučování.

Za podnětnou v této oblasti můžeme považovat teorii v díle Chrise Kyriacou, který přednáší na katedře věd o vzdělávání Univerzity v Yorku a hojně publikuje v oblasti efektivity vyučování. Dle mého názoru cílem všech teorií a „pouček“ o kvalifikacích a kompetencích je právě dosažení efektivity vzdělávání a dosažení kvalifikovaných a kompetentních účastníků vzdělávání. Chrise Kyriacou mluví ve svém díle o dovednostech. Od L.S. Shulmana přebírá názor, že *„důležitým znakem pedagogických dovedností je, že se zjevně opírají o vědomosti učitelů o účinném vyučování. L. S. Shulman zastává názor, že tato vědomostní základna obsahuje přinejmenším:*

- *znalost učiva,*

- *znalost obecných principů a strategií řízení vyučování a organizace práce ve třídě,*
- *znalost kurikulárních materiálů a vzdělávacích programů,*
- *znalosti o tom, jak učit jednotlivá témata obsažená v kurikulu,*
- *znalosti o žácích,*
- *znalost kontextu, ve kterém probíhá vyučování; tady se jedná o širokou škálu vědomostí, které sahají od znalostí kolektivu třídy po znalost specifík obce a širší komunity,*
- *znalosti výchovných cílů a hodnot.*¹¹ (Kyriacou, s. 19, 1991).

Můžeme zde mluvit o odborných znalostech a pedagogicko-psychologickém umění.

Vyjmenujme si základní pedagogické dovednosti dle Chrise Kyriacou a jejich bližší popis; upravme je pro potřeby vzdělavatele dospělých:

- 1) plánování a příprava: plán učební hodiny má mít jasné záměry a cíle; obsah, metody a struktura, zvolené pro vyučovací hodinu, mají odpovídat tomu, co se posluchači mají naučit; učivo či předávané informace mají navazovat na předchozí a umožňovat předávat následující informace; vzdělavatel si má dopředu připravit vše potřebné; při plánování je nutno brát v potaz situaci posluchačů; lektor má upoutat a udržovat pozornost posluchačů, vzbudit v nich zájem
- 2) realizace vyučovací hodiny: vzdělavatel je jistý, uvolněný a sebevědomý; jasně a srozumitelně předává informace; pokud to situace a vyučovací metody umožňují, má klást otázky; snaží se vyvolání aktivity vzdělávajících se; lektor respektuje myšlenky a názory posluchačů; lektor respektuje vstupní znalosti a schopnosti účastníků; lektor používá materiály a pomůcky účelným způsobem

¹¹ KYRIACOU CH., Klíčové dovednosti učitele, 1996

- 3) řízení vyučovací hodiny: lektor zajistí hladký a rychlý začátek hodiny, seznámí účastníky s plánem hodiny; udržuje pozornost účastníků; zapojuje účastníky aktivně do výučby; pozorně sleduje pokroky účastníků; spád a tempo výuky se přizpůsobují a udržují na odpovídající úrovni; lektor pružně modifikuje plán hodiny dle aktuální situace a potřeb; dobře využívá i závěrečné části výučby
- 4) klima třídy – skupiny: klima je cíleně orientované na splnění úkolů; uvolněné s jasným smyslem pro pořádek; lektor žáky podporuje, dává jim najevo pozitivní očekávání; vztahy mezi lektorem a posluchači jsou založeny na vzájemné úctě a respektu, jsou spíše rovnocenné; lektor poskytuje účastníkům zpětnou vazbu
- 5) hodnocení: u některých typů školení se jedná o velmi důležitou zpětnou vazbu; zpětná vazba slouží také k povzbuzení posluchačů; hodnocení by mělo být prováděno v průběhu vyučování i závěrem (formativní a sumativní hodnocení), pokud to charakter školení –vzdělávací akce vyžaduje a umožňuje; důležité je včasné vyhodnocení; hodnocení probíhá různými způsoby i úkoly; posluchači se též mohou účastnit vyhodnocování svých výsledků; výsledky slouží nejen jako informace pro účastníky školení, ale také pro samotného lektora, zda výsledky vzdělávací akce odpovídají naplánovaným cílům
- 6) reflexe a sebehodnocení vlastní práce: lektor – učitel pravidelně uvažuje o své aktuální praxi a snaží se rozpoznat ty stránky své práce, které potřebují rozvoj; učitel hodnotí své hodiny s cílem přizpůsobit podle získaných poznatků budoucí plánování a praktickou činnost; učitel by měl pravidelně zvažovat a revidovat

své techniky v boji proti stresu; učitel se snaží svou praxi v plánování a realizaci hodiny stále zlepšovat; výuku zefektivňovat.

Záměrně vynechme dovednost v oblasti kázně. Zde předpokládáme, že vzdělavatelé dospělých pracují s osobami plně zodpovědnými za své činy a mravně i eticky na vyšší úrovni, znající a používající pravidla morálního jednání, s dospělými lidmi. Vzhledem k tomu, že dospělá osobnost má běžně silnější motivaci pro účast na vzdělávací akci – ať již vnitřní či vnější, je psychicky ustálenější, do značné míry socializovaná a v neposlední řadě právně způsobilá, postavení lektora a účastníka je do značné míry rovnocenné, předpokládáme, že otázka kázně, její vytvoření a udržení není plně „v rukou“ lektora a nespadá do základních dovedností vzdělavatele dospělých. V oblasti vzdělávání dospělých je určitou samozřejmostí.

2.2 Kompetence a jejich rozvíjení

Pojem kvalifikace byl ale v 80. letech minulého století nahrazován pojmem **kompetence** a **klíčové kompetence**.

Milan Beneš chápe kompetenci „*jako širší, extrafunkcionální, od nároků konkrétního pracovního místa odpoutané pojetí problému kvalifikací.*“¹²(Beneš, 2008, s. 17). Kompetence mají zaručit jednání v reálných situacích. Neomezujeme je pouze na znalosti, schopnosti pochopení a dovednosti, ale také na vnitřní připravenost a ochotu naučené použít. Kompetence mají v sobě složku motivační, pracovní, sociální, tedy celkovou skladbu osobnosti. Rozumíme tím kvalifikaci přesahující jednotlivé profese. V dnešní rychle se měnící a rozvíjející globální společnosti je to vlastnost neocenitelná, pro úspěšný život jedince, tedy i „lektora“ nezbytná.

¹² BENEŠ, M., Andragogika, 2008

V souvislosti s kompetencemi se samozřejmě rozvinul pojem klíčové kompetence. Tedy ty základní, tvořící pilíř pro další na ně navazující kompetence. Stejně jako pojem kvalifikace, klíčové kvalifikace, také pojem kompetence a klíčové kompetence není zcela ustálený, pevně mezi veřejností i odborníky definovaný. Stále existují rozpory a hledá se definice vhodná, srozumitelná a výstižná, jelikož mezi oběma pojmy je hranice velmi tenká, nestálá, na jedince působí synonymně, někdy zavádějícím způsobem.

Zdeněk Palán klíčové kompetence definuje jako „rozšířený koncept klíčových kvalifikací, který vznikl v 80.-90. letech 20. stol. „¹³ (Palán, 2002, s. 95). Rozlišuje se 5 kategorií:

- 1) odborné kompetence: k provádění specifické činnosti, které se získávají zejména v průběhu odborného vzdělávání v rámci výcviku na pracovišti
- 2) vlastní odpovědnost – participativní kompetence: schopnost sebezvzdělání a vlastního rozvoje osobnosti, rozhodovat a přejímat zodpovědnost
- 3) schopnost týmové spolupráce: sociální a komunikační schopnosti
- 4) systémová – metodická kompetence: chápání souvislostí příčin a následků, organizační schopnosti, řídicí schopnosti
- 5) kompetence k reflexivitě: je zvládání vlastního kritického vnímání osobnosti a zvládání sebehodnocení.

¹³ PALÁN, Z., Výkladový slovník lidské zdroje, 2002.

Milan Beneš (2008) dělí kompetence na:

- 1) odborné: vztahující se na obsahy, prostředky práce, předměty a jejich součástí jsou: všeobecné, odborné a další odborné vzdělání, kompetence získané praxí, obecné základní požadavky na znalosti (funkční gramotnost, jazykové znalosti), specifické znalosti a techniky
- 2) sociální kompetence: zvládání sociálních interakcí, komunikačních strategií, konfliktů, kooperace, moderace
- 3) metodické kompetence: schopnost pracovat s informacemi, logické, abstraktní, deduktivní a induktivní myšlení, schopnost úsudku, vedení projektů, řízení.

Samostatně pak zmiňuje tolik důležité **sebekompetence**, neboli reflexivní kompetence, meta-kompetence. Jsou to zásadní kompetence schopnosti sebeřízení, sebehodnocení a sebevzdělání, které stejně jako celé odvětví andragogiky, úzce souvisí s oblastí psychologie a sociologie.

Dle Michala Šeráka a Miroslavy Dvořákové považujeme za klíčové kompetence tyto osobností vlastnosti, schopnosti a dovednosti:

- *„komunikace,*
- *kooperace,*
- *kreativita,*
- *samostatnost,*
- *schopnost řešit problémy,*
- *schopnost přijmout zodpovědnost,*

- schopnost učit se a rozvíjet.“¹⁴(Šerák, Dvořáková, 2009, s.73)

-

Obrázek 8: Milan Beneš – „Andragogika“ – jedno z mnoha děl věnující se vzdělávání dospělých na našem trhu



Zdroj: http://www.grada.cz/obalky_upr/725802.jpg

¹⁴ ŠERÁK M., DVOŘÁKOVÁ M., Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých, 2009

3.LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

3.1 Úlohy a funkce lektora ve vzdělávání dospělých

Rozsah činností a funkcí vzdělavatele dospělých je opravdu široký a zasahuje do mnoha oblastí. V každé činnosti, v níž dochází ke styku s lidmi (živými bytostmi) dochází ke vzniku mnoha různorodých vědomých či nevědomých činností, které lze jen stěží vystihnout a specifikovat, což je dáno škálou působících proměnných a činitelů. Mimo již ustálený pojem „lektor“ se ve vzdělávání dospělých můžeme setkat i s dalšími pojmy, jejich charakteristika souvisí s jejich úlohami a funkcemi ve vzdělávacím procesu. Použijme dělení dle publikace Jaroslava Mužíka. Jsou jimi:

- konzultant: je poradce, odborník, poskytující návod k učení, vysvětlující učební látky
- kouč: je zaměřen na usměrňování pracovního výkonu, jednání a chování lidí
- mentor: školitel. Pracuje v rámci vzdělávání přímo na pracovišti. Radí, motivuje a předává své zkušenosti
- moderátor: zaměřuje se na týmovou práci účastníků, optimalizuje skupinovou práci ve výuce, seminářích, konferencích apod.
- tutor: poradce. Pracuje s účastníky individuálně či v malých skupinách. Poskytuje orientaci, hodnotí a vyhodnocuje práce
- instruktor: odborný školitel. Zpravidla vede praktickou stránku školení, zaměřuje se na profesní návyky, někdy až do úrovně jejich automatizace.

Základní funkce vzdělavatele, či lektora, kouče, instruktora ... jsou nepochybně ovlivněny cílem vzdělávacího projektu. Tím rozumíme určitý žádoucí ideální výsledek vzdělávací akce. Tyto cíle mohou být celkové, dílčí, etapové, hodinové. Cíle jsou ale ovlivňovány vzdělávacími standarty, normami, požadavky, ve vzdělávání dospělých zcela minimálně legislativou. Cílům jsou také podřízeny obsah, forma a metody vzdělávání dospělých, jakož i vstupní požadavky pro zájemce o vzdělání. Jedná se o úzce provázaný systém, v němž každý díl souvisí s jiným a bez něhož nelze vzdělávací projekt realizovat.

Lektor je tedy základním činitelem v naplnění vzdělávacích cílů. V souvislosti s tímto mluvíme o tzv. „pedagogickém (andragogickém) mistrovství“. *„Posláním lektora není jen čisté „přednášení“, předávání informací. Jeho poslání je daleko širší. Podílí se i na přípravě vyučovacího procesu, především těmito činnostmi:*

- 1) *stanovení pedagogických cílů; výběrem a použitím metod a pedagogických postupů, které jsou nejvhodnější pro stanovené cíle, pro cílové skupiny a pro vzdělávací kontext;*
- 2) *výběrem koncepcí a přizpůsobením didaktických zdrojů podle přijaté pedagogické strategie;*
- 3) *vybudováním a použitím hodnotících nástrojů podle předem stanovených cílů, které umožní ověřit a kontrolovat učební výsledky a účinnost vzdělávání;*
- 4) *vypracováním plánu vzdělávací lekce;*
- 5) *vytvořením pedagogického vztahu, který usnadňuje výuku.“*¹⁵ (Z.Palán, 2002, s. 93).

Palán zároveň udává základní povinnosti a znalosti lektora, bez nichž by neměl zahajovat výuku, které souvisí s kvalitou vzdělávací lekce. *„Lektor musí být seznámen i se strukturou posluchačů:*

¹⁵PALÁN Z., Základy andragogiky, 2002

- 1) s jejich sociální strukturou, věkem a pohlavím,
- 2) s jejich motivací účasti na vyučovacím procesu, s jejich potřebami a zájmem o obsah,
- 3) s jejich znalostmi, zkušenostmi, s jejich možnostmi, s jejich intelektuální úrovní (čeho jsou schopni dosáhnout),
- 4) s jejich dosavadním školením, s úrovní znalostí ve vztahu k obsahu vyučovacího procesu (dosaženou úrovní v přecházejících kurzech nebo školeních,
- 5) se studijními podmínkami.¹⁶ (Palán, 2002, s. 93)

Další přehledné členění funkcí lektora můžeme nalézt u Michala Šeráka a Miroslavy Dvořákové:

- *„plánovací: time management, vymezení cílů, vymezení učební látky, metod, prostředků;*
- *motivační: zajištění pozornosti, zájmu;*
- *komunikační: způsoby prezentace učiva, vedení rozhovoru, diskuse;*
- *řídící: zásahy do individuálního průběhu učení, individualizace úkolů, pomoc při potížích, stanovení strategie a taktiky práce;*
- *organizační: vedení písemností, zajištění podmínek pro práci, materiálů, nástrojů, zařízení, střídání doby práce a odpočinku;*
- *kontrolní: průběžná kontrola pochopení učiva, kontrola individuálních úkolů, realizace zkoušek, testů;*
- *vyhodnocovací: pochvala, kritika, analýza chyb.“*¹⁷ (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 66).

K tomu, aby mohl „lektor“ efektivně vykonávat činnost, musí zvládat množství konkrétních i abstraktních činností. Ne každý jedinec má předpoklady jako vrozené, tak i získané k výkonu tohoto povolání, či k realizaci své osobnosti v oblasti andragogiky. Mezi obecně

¹⁶PALÁN Z., Základy andragogiky, 2002

¹⁷ ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M., Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých, 2009.

požadované profesní požadavky, tedy kvalifikace, v pedagogice platí již zmiňované odborné požadavky, pedagogicko- andragogické požadavky, osobnostní požadavky.

3.2 Kompetence lektora

Kompetence lektora jsou nyní často zkoumaným problémem a zaměřuje se na něj řada prací. Kompetence lektora nejsou dosud pevně definované a názory se na něj různí. Dnes se jeví problematika kompetencí jako v podstatě neuchopitelná. Dá se ovšem říci, že výuka dospělých přebírá prvky komunikačního procesu. V České Republice neexistuje v současné době rozsáhlejší výzkum lektorských kompetencí. Jaroslav Mužík v publikaci Řízení vzdělávacího procesu (2010) dospívá k závěru, že nejúspěšnější lektori jsou v podstatě „šoumeni“. To souvisí s komunikačním charakterem vzdělávání dospělých.

Jaroslav Veteška přebírá charakteristické znaky kompetence podle Tremblaye (2002):

„1. Kompetence je vždy kontextualizovaná – to znamená, že je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace. Tyto jsou vyhodnocovány a spoluvytvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.

2. kompetence je multidimenzionální – skládá se z rozličných zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence atd.); předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. To zároveň znamená, že kompetence obsahuje chování a v chování se projevuje.

3. kompetence má potenciál pro akci a rozvoj – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. Ty jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy a principiálně jsou

odvozeny z konstruktu vstupních (zdrojových) faktorů a z hlediska získávání a rozvíjení kompetencí. Jsou založeny na určitém předem vymezeném ráci výstupních kategorií, například konceptů, dovedností a postojů obecné účinného konání. „¹⁸ (Veteška, 2010, s. 89).

Uvedme si alespoň tři příklady výzkumných akcí na téma lektorských kompetencí a závěrů uvedených ve výše jmenované publikaci Jaroslava Mužíka k nimž dospěly.

A) Výzkum provedený v Thomayerově nemocnici, Specializační studium sester: dle výsledků výzkumu patří do kompetencí lektora:

schopnost zaujmout, formulovat, sdělit informace, schopnost argumentace příklady, improvizace dále dramatičnost projevu, sebevzdělání, umění udržet kontakt s lidmi, ovládání didaktické techniky, vzdělanost v oboru a přehled v oboru, reakce na podněty, charisma, volba vhodných metod, schopnost týmové práce, časové řízení, empatie, vytvoření prostoru pro diskuzi, humor, trpělivost, organizační schopnosti, rétorické dovednosti, sdělování informací, zodpovědnost, umění čelit konfliktním situacím, umění odhadnout mentalitu účastníků.

B) Výzkum provedený na workshopu 16.4.2008, Česká asociace vzdělávacích institucí pro veřejnou správu: tento výzkum uvádí kompetence lektora následovně:

sebeprezentace, odbornost + zájem o problematiku, umění předávat znalosti, znalost aplikace didaktických metod, umění zpětné vazby, rétorické dovednosti, první dojem, komunikační (manipulační) schopnosti.

¹⁸ VETEŠKA J., Kompetence ve vzdělávání, 2010

C) Workshop 10.6.2008, České Dráhy Telematika, téma lektor v komerční sféře:

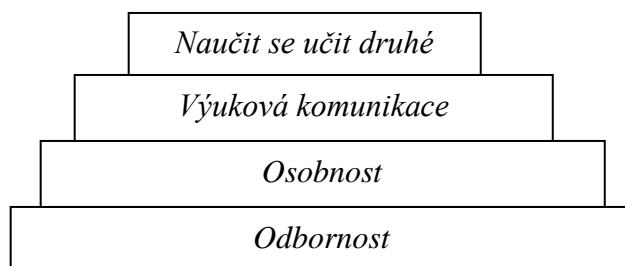
vyznat se v problematice „byznysu“ účastníků, umět identifikovat vzdělávací potřeby a požadavky účastníků, zpracovat vzdělávací projekt, zvládnout práci se skupinou účastníků (jednotlivci), monitorovat a reflektovat výukovou situaci, ovládat nástroje měření efektivity vzdělávání.

Dnes dochází k posunu od tradičního přístupu ve výuce k přístupu interaktivnímu. Tradiční přístup se opírá o lektora a závisí výlučně na lektorovi, posluchači jsou spíše pasivními jednotkami. *„Interaktivní přístup lektora ve výuce se oproti tomu opírá o herní modelové aktivity, které jsou zdrojem objevování informací, vědomostí a získávání dovedností.“*¹⁹ (Mužík, 2010, s.228). Interaktivní přístup je zaměřen na spolupráci ve skupině, účastníci ovlivňují průběh a metody výuky, jsou spíše spolupracovníky a rovnocennými partnery lektora, podílí se na hodnocení vzdělávací akce. Nutností je posilování interkulturních kompetencí lektora v rovině kognitivní, behaviorální a osobnostní. Patří mezi ně: sebeuvědomění, sebeocnění, odhodlání, interpersonální citlivost, empatie, ovládnutí interkulturního fenoménu, technik interkulturního tréninku, sociální dynamiky, etiky lektorské práce, vztahu mezi lektorem a účastníkem.

Jaroslav Mužík vyjadřuje jednotlivé kompetence a jejich váhu pomocí následující pyramidy.

¹⁹ MUŽÍK J., Řízení vzdělávacího procesu, 2010

Obrázek 9: Jaroslav Mužík – pyramida kompetencí



Zdroj: Jaroslav.Mužík, Andragogika, s. 230

V ČR je systém nejednotný, neexistuje zásadní legislativní norma upravující vzdělávání dospělých komplexně. V zásadě si jednotlivá ministerstva a resorty korigují vzdělávání dospělých samostatně. Všeobecně závazným je zákon číslo 179/2006 ze 30. března 2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Koriguje oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kvalifikace, kvalifikační standarty, hodnotící standarty, obsahuje Národní soustavu kvalifikací, pravidla udělování, prodlužování platnosti a odnímání autorizace na ověřování výsledků dalšího vzdělávání, práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání, působnost orgánů, které vykonávají státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Kvalita výkonu lektorů, získávání potřebných kvalifikací a kompetencí, jejich ověřování je v České Republice není nijak zásadně legislativně upravováno a korigováno. Přesto ze strany kompetentních organizací je snaha o systematizaci a zavedení určitých pravidel. V dnešní době lektori mohou zkvalitňovat a ověřovat své kvalifikace, kompetence, dovednosti v několika systémech vzdělávání lektorů.

Je to systém přípravy a certifikace lektorů dle AIVD (Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR), což je občanské sdružení usilující o prosazování kvality do práce vzdělávacích institucí. Hlavním pilířem přípravy jsou sociologicko-ekonomické základy vzdělávání dospělých, psychologické základy vzdělávání dospělých, projektování vzdělávacích

aktivit, metodika vzdělávání dospělých, hodnocení, nové technologie a umění přednášet a komunikovat.

Dalším systémem je dle ATKM (Asociace trenérů a konzultantů managementu). Program charakterizuje tyto cíle výuky:

1. Trénink, role trenéra a jeho aktivit
2. Pomáháme lidem učit se
3. Analýza tréninkových potřeb
4. Projektování tréninku
5. Evaluace.

Certifikace lektorů AISIS, což je občanské sdružení které koordinuje pedagogické projekty a vzdělávací akce ve školském, neziskovém a komerčním sektoru. Příkladem jsou dva programy realizované sdružením: Facilitátor – konzultant pro rozvoj škol a Lektor pro střediska pro volný čas dětí a mládeže. První ze jmenovaných programů má tři stupně :

- I. Stupeň – vedení výuky: cílem je získat informace o trendech ve vzdělávání, připravit si argumenty k prezentacím a naučit se prezentovat svou práci a vést workshopy.
- II. Stupeň – vedení samostatných workshopů: jde o vyzkoušení si vedení dílčích workshopů, naučit se zvládat případné argumenty a získat dovednosti pro práci s dynamikou skupiny.

- III. Stupeň – vlastní lektorská práce v rámci vzdělávacího programu: cílem je připravit si a realizovat vlastním vzdělávací program, získat zpětnou vazbu od odborných garantů, vytvořit si vlastní výukové programy a pracovní materiály.

Druhý ze jmenovaných programů má za cíl naučit lektory strukturovaně a cíleně pracovat s dospělými, prezentovat na veřejnosti, připravit si materiály s ohledem na pracovní skupinu, naučit lektory učit se učit. Obsahem jsou témata jako: teorie učení dospělých, návrh tréninkového plánu, struktura lekce a příprava na ni, tréninková prezentace, metody prezentace a udržení pozornosti, vedení diskuze jako forma učení ve skupině, techniky vedení lekce, nástroje a techniky podněcující proces učení se, poskytování a využívání zpětné vazby apod.

Také veřejná správa si cíleně připravuje lektory. Obsahem kurzu pod vedením státní správy je: základní pojmy andragogiky, sociální psychologie a pedagogické psychologie, zvláštnosti učení a vyučování dospělých, metodika práce s dospělými, hygiena duševní práce, úloha lektora ve vyučovacím procesu. Kurz je veden ve třech úrovních:

1. Základy andragogiky, pedagogické a sociální psychologie: absolvent kurzu by měl znát jaké jsou specifické zvláštnosti a zásady vzdělávání dospělých, jaké jsou rozhodující faktory ovlivňující proces vzdělávání dospělých, co jsou pedagogické cíle, didaktické zásady, metody řízení a regulace výuky, pedagogické formy, poslání lektora.
2. Základy didaktiky vzdělávání dospělých: obsahuje teorie učení, výukový proces, motivace účastníků výukového procesu, fáze didaktického procesu, program výuky, komunikativní dovednosti

lektora, druhy prezentace, didaktické prostředky, tvorba textu a pomůcek, zpětná vazba.

3. Praktický výcvik: zahrnuje témata rétoriky, používání didaktické techniky, nácviku prezentace a analýzu prezentace lektorem a účastníky.

Celkový rozsah je 32 vyučovacích hodin. Absolvent by měl mít následující kvalifikace a kompetence: znát a orientovat se ve specifičnosti vzdělávání dospělých, ovlivňovat efekt vzdělávání dospělých, umět motivovat, pracovat se skupinou, znát a umět používat didaktické cíle, metody, formy, didaktické prostředky a technologie, znát a používat didaktické zásady, užívat lektorskou diagnostiku, znát zásady a způsoby hodnocení, zpětné vazby, umět si připravit hodinu, připravit si materiály a pomůcky.

Program přípravy EMPRETEC byl zaměřen na podnikatelskou sféru, respektive na vyhledávání a školení nových potencionálních podnikatelských typů osobnosti. Program podporovala agentura PHARE. Důraz byl kladen na to, aby absolventi - lektoři dovedli používat marketingové a psychologické nástroje při podnikatelských aktivitách. V tomto programu byly jasně dané podmínky pro výběr uchazečů, tedy charakterizována představa úspěšného lektora – podnikatele: věk do 35 let, solidní školní vzdělání, podnikatelská praxe, profesionální chování, orientace v českém podnikatelském prostředí. Obsahem kurzu byly tyto témata: poznatky o žádoucím chování a jednání a konkrétní procvičování v situacích každodenního života, pochopení chování v různých lidských a pracovních situacích, sebehodnocení, experimentování na modelových situacích, aplikace výstupů z kurzu v konkrétním podniku.

Obrázek 10: Agentura Phare podporovala program přípravy lekorů Empretec



Zdroj: <http://www.kovokon.cz/img/eu/phare.png>

4.PRŮZKUMNÁ ČÁST

4.1 Metodika a organizace průzkumu

4.1.1 Cíl průzkumu

Cílem průzkumu bylo zjistit povědomí a rozdíly v názorech vzdělavatelů dospělých týkající se kompetencí, schopností, vlastností a dovedností lektora. Všechny tyto složky jsou důležitými činiteli kvality vzdělávání. Tato fakta, nebo pojmy jsou studovány a rozebírány během výuky andragogiky. Definice pojmů i specifikace vlastností, schopností či dovedností jsou poměrně známé. Známe jejich důležitost i funkci ve vyučovací hodině?

Průzkum byl zaměřen na zjištění míry důležitosti jednotlivých kompetencí, vlastností, dovedností, schopností lektorů působících v praxi, jejich důležitost a priority lektorů působících v praxi.

Rozhodujícími kritérii byly stanoveny následující:

- věk lektora
- délka doby působení v profesi vzdělavatele dospělého.

4.1.2 Hypotézy

Předpokládejme, že obě proměnné budou vykazovat rozdíly v chápání priorit jednotlivých dovedností. Hypotézy byly stanoveny následovně:

Hypotéza číslo 1: Z hlediska proměnné věku lektora by měl být vykazován rozdíl ve vnímání priorit jednotlivých položek mezi nejmladší a nejstarší generací.

Hypotéza číslo 2: Samozřejmě délka praxe bude také vykazovat rozdílnost v prioritách. Pro začínajícího lektora by mělo být zásadní plánování hodiny, což je důležitý fakt působící stres. Zkušený lektor bude mít pravděpodobně řízení hodiny a tedy její plánování jak se říká „v malíčku“, bude mít čas se soustředit na tým a jeho sehranost jako celek, na uvolněnost a hladkost průběhu celé hodiny. To souvisí s nabitým sebevědomím v průběhu pracovních let.

Hypotéza číslo 3: Nejnižší rozdíly dle obou proměnných by měly být ve středních škálách stanovených proměnných, tedy ve věkových skupinách, které jsou si blízké, či u lektorů s blízkou si dobou provozování praxe.

4.1.3 Respondenti

Osloveny byly tři velmi významné vzdělávací instituce v mém regionu:

1. Vzdělávací zařízení Přehrada v Luhačovicích, státní organizace průběžně školící své zaměstnance. Zastupuje oblast státního nekomerčního sektoru vzdělávání dospělých.
2. jazykové studio Vyva v Uherském Brodě, soukromá organizace pořádající jazykové kurzy pro všechny věkové kategorie. Zastupuje oblast komerčních organizací.
3. Vzdělávací centrum Marlin v Uherském Hradišti, pořádající kurzy různého zaměření pro širokou veřejnost za využití dotací z evropských fondů.

Vyhověno bylo dvěma organizacemi – a to Vzdělávacím zařízením Přebrada a jazykovým studiem Vyva. Marlin se bohužel průzkumu nepřál zúčastni bez udání důvodů.

Rozesláno bylo celkem 30 dotazníků, z nich 21 se navrátilo zpět. Návratnost byla 70 %.

V našem výzkumu se jednalo o subjektivní výpovědi respondentů vyplývající především z jejich zkušeností v provozování lektorské činnosti.

Obrázek 11: Vzdělávací zařízení Přebrada slouží jako výukové centrum pro zaměstnance Finančního ředitelství v Praze



Zdroj: <http://img2.ct24.cz/multimedia/images/20/1959/medium/195899.jpg>

4.1.4 Metoda

Pro účely svého průzkumu byla zvolena oblíbená dotazníková forma. Jedná se o metodu s vysokou efektivitou využitelnosti času a množství sběru dat. Vzhledem k velké vytíženosti lektorů se jedná o metodu nejpříístupnější, respektující časovou i pracovní

zaneprázdněnost. Dotazníky byly předávány osobně na pracovišti či rozesílány emailovou poštou.

4.1.5 Výsledky průzkumu

Výsledky průzkumu byly vymezeny do těchto základních oblastí:

1. Dovednosti lektorů, kompetence a vlastnosti a posuzování jejich váhy dle věku vzdělavatele
2. Dovednosti lektorů, kompetence a vlastnosti a posuzování jejich váhy dle délky praxe vzdělavatele

4.1.6 Forma

Cílem bylo vytvořit dotazník co nejpřesněji zjišťující zmiňovanou problematiku. Zásadní podmínku hraje formulace dotazů tak, aby cílová skupina zadání a formulaci otázek správně porozuměla. Samozřejmě dotazník musí splňovat podmínky validity a reliability. Tedy musí být strukturován a dotazy formulovány tak, aby opravdu zjišťovaly skutečnosti, které zkoumáme a naše závěry či data musí být zpětně ověřitelné.

Validita i reliabilita byla ověřena na kontrolní skupině, tedy menším množstvím dotazovaných. Kontrolní skupinu tvořilo 5 osob, samozřejmě pracovníků z oblasti vzdělávání, samotných lektorů. Dotazník byl pro ně srozumitelný a správně pochopen ve 100% případů.

Náhled dotazníků je přílohou číslo I.

4.2 Výsledky průzkumu

Tab. č. 1.: SUMARIZACE VÝSLEDKŮ PRŮZKUMU DLE ZVOLENÝCH PROMĚNNÝCH- dle věku

Tabulka umožňuje rychlý zhodnocení odpovědí lektorů jednotlivých věkových kategorií od nejmladší věkové kategorie po nejstarší. Podrobněji k tomuto v kapitole 6.3. Shrnutí a doporučení.

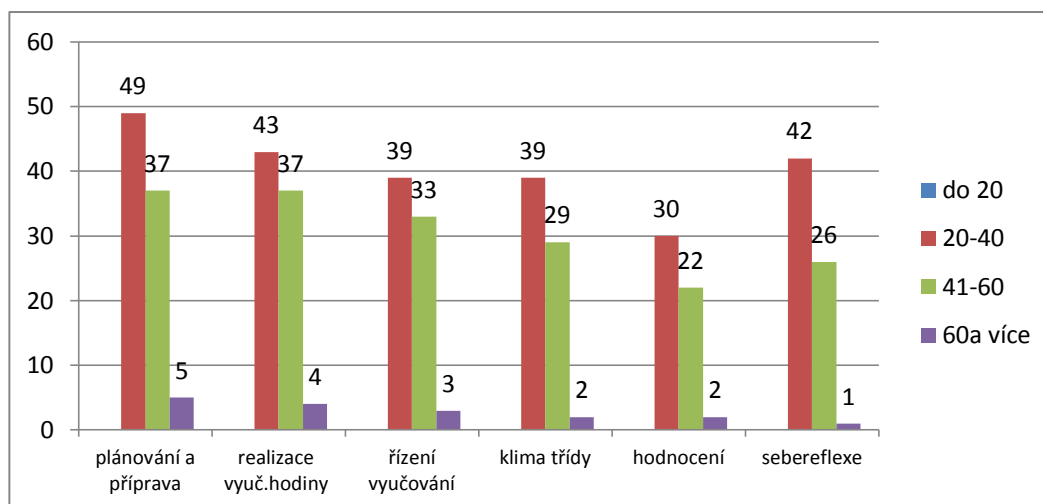
věk	Plánování a příprava	Realizace vyuč.hodiny	řízení vyučování	Klima třídy	hodnocení	Sebe reflexe
do 20	0	0	0	0	0	0
20-40	49	43	39	39	30	42
41-60	37	37	33	29	22	26
60a více	5	4	3	2	2	1

věk	odborné vzdělávání	pedagogicko- metodické	osobnostní profil
do 20	0	0	0
20-40	44	43	43
41-60	38	31	33
60a více	5	4	3

věk	kladný postoj k učení	Kladný postoj k př.informací	samostatnost	odpovědnost za svou práci	Snášení zátěže	plánování	Kontrola výsl. práce	tým. duch
do 20	0	0	0	0	0	0	0	0
20-40	2	5	2	4	4	3	0	5
41-60	4	6	2	3	4	1	0	3
60a více	0	1	0	1	0	0	1	0

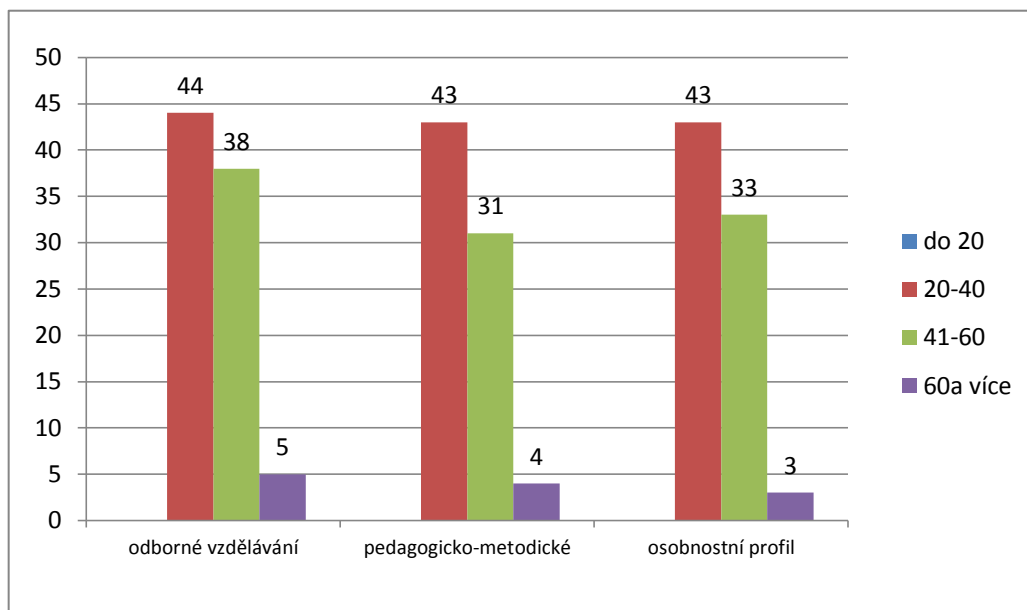
Graf č. 1: Hodnocení dovedností pedagoga dle věku

Graf přehledně znázorňuje výsledky průzkumu v první části I tabulky č.1



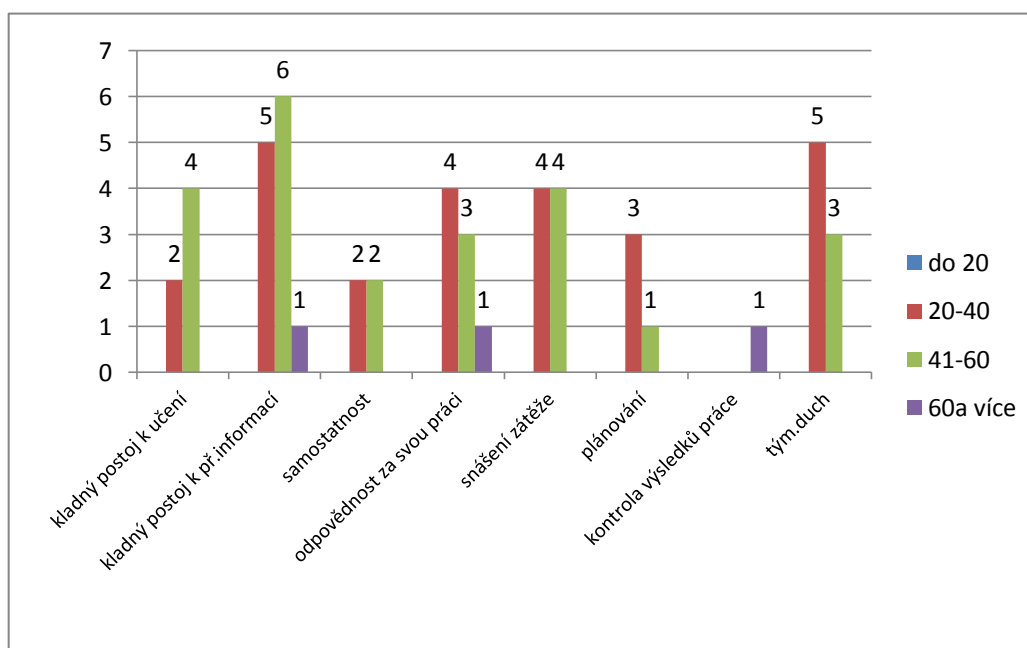
Graf č. 2: Důležitost kompetencí na výsledek lekce

Graf přehledně znázorňuje výsledky průzkumu ve druhé části tabulky č. 1



Graf č. 3: Stěžejní vlastnosti pedagoga dle věku

Graf přehledně znázorňuje výsledky průzkumu ve třetí části tabulky č. 1



Tab. č. 2: **SUMARIZACE VÝSLEDKŮ PRŮZKUMU DLE ZVOLENÝCH PROMĚNNÝCH-dle délky praxe**

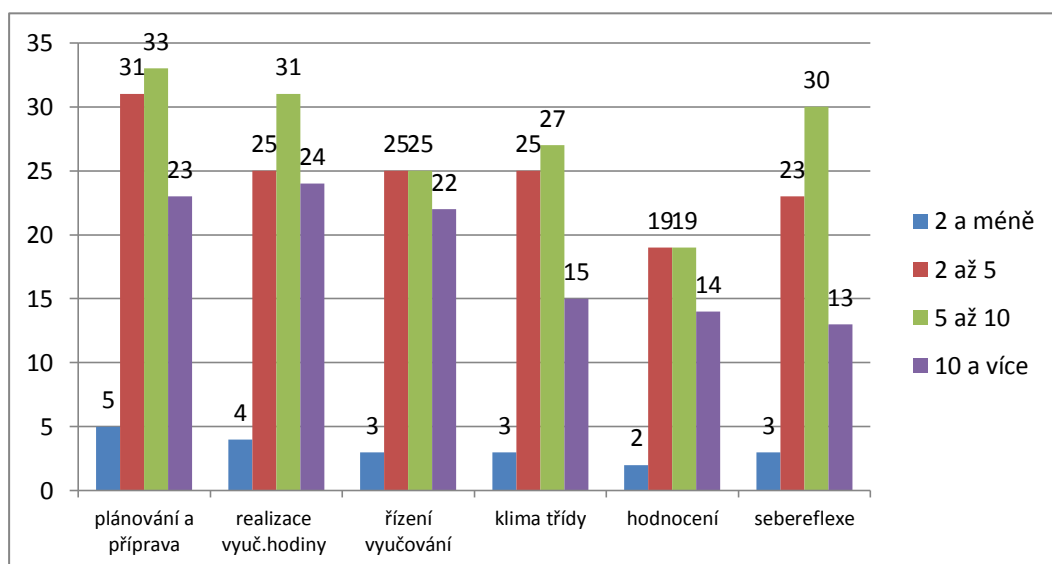
Tabulka umožňuje rychlý zhodnocení odpovědí lektorů jednotlivých kategorií dělených dle délky praxe. Podrobněji k tomuto v kapitole 6.3. Shrnutí a doporučení.

praxe	plánování a příprava	realizace vyuč.hodiny	řízení vyučování	klima třídy	hodnocení	sebereflexe
2 a méně	5	4	3	3	2	3
2 až 5	31	25	25	25	19	23
5 až 10	33	31	25	27	19	30
10 a více	23	24	22	15	14	13

praxe	odborné vzdělávání	pedagogicko - metodické	osobnostní profil
2 a méně	4	3	3
2 až 5	27	24	27
5 až 10	32	31	29
10 a více	24	22	21

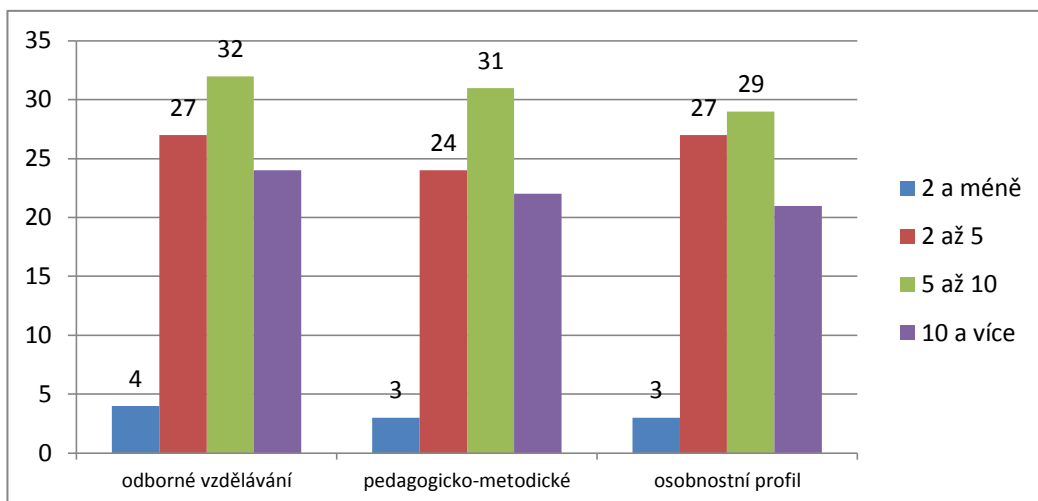
praxe	kladný postoj k učení	kladný postoj k pr.informací	samostatnost	Odpovědnost za svou práci	snášení zátěže	plánování	Kontrola Výsl. práce	tým. duch
2 a méně	0	0	1	0	1	1	0	0
2 až 5	1	4	1	4	3	2	0	3
5 až 10	3	4	1	2	1	0	0	4
10 a více	2	4	1	2	3	1	1	1

if č 4: **.Hodnocení dovedností pedagoga dle délky praxe**
if přehledně znázorňuje výsledky průzkumu v první části



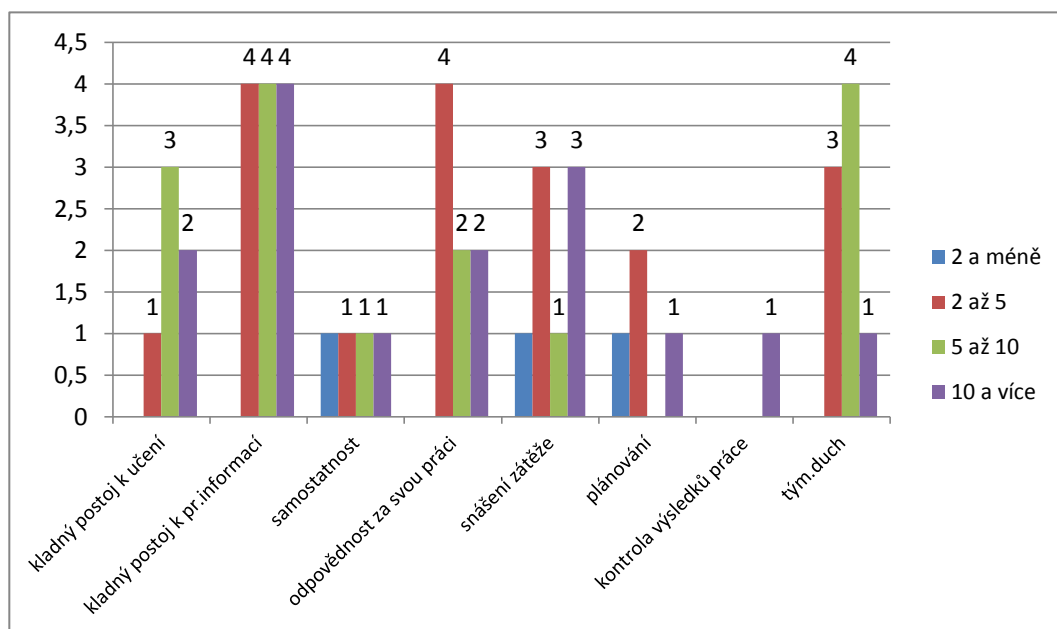
graf č. 5: **Důležitost kompetencí na výsledek lekce dle délky praxe**

Graf přehledně znázorňuje výsledky průzkumu ve druhé části tabulky č. 2.



graf č. 6: **Stěžejní vlastnosti pedagoga dle délky praxe**

Graf přehledně znázorňuje výsledky průzkumu ve třetí části tabulky č. 2.



4.3. Shrnutí a doporučení

Výsledkem průzkumu je ve zkratce konstatování, že lektoři ve věkové hranici 20 – 60 let považují za nejdůležitější dovednost pedagoga plánování a realizaci hodiny, za nejméně důležitou dovednost z nabízených možných považují hodnocení. Z kompetencí kladou důraz na odborné vzdělání. Stěžejní vlastností pro jmenované skupiny je kladný postoj k předávání informací. Mladší z nich také týmového ducha. Lektoři do 40ti let považují za nejméně důležitou vlastnost samostatnost a kladný postoj k učení, věková skupina považuje za nejméně důležitou vlastnost plánování, čímž si „protiřečí“ vzhledem k hodnocení důležitosti dovedností.

Dotazníky z nejmladší věkové skupiny - pod 20 let, se nepodařilo získat vůbec, z nejstarší věkové skupiny - tedy nad 61 let, odpovídal jeden lektor. Tyto věkové skupiny nebyly tedy zpracovány. Přesto z tohoto můžeme odvodit předpoklad, že lektorů v těchto věkových skupinách je nejméně, jelikož tyto věkové kategorie můžeme teoreticky řadit mimo produktivní věk jedince. Respektive ve jmenovaných organizacích nepůsobí. Stěžejní bod věku lektorské profese je tedy mezi 20ti a 60ti lety.

Hypotézu číslo 1 není možno vyvrátit, ani potvrdit, jelikož v nejmladší věkové kategorii do 20ti let nepůsobil žádný z lektorů z vybrané skupiny. Posuňme se ovšem do druhé nejnižší věkové kategorie – 20 – 40 let. U dovedností a důležitosti kompetencí jsou opravdu rozdíly pro nižší věkovou kategorii větší, než pro střední věkovou kategorii porovnávaje s nejstaršími lektory. To nám ukazuje i grafické zobrazení. Pro stěžejní vlastnosti si můžeme všimnout, že nejstarší věkové kategorii stačí podstatně méně stěžejních vlastností, než dvěma mladším kategoriím.

Pokud budeme vše posuzovat z hlediska délky praxe, potom první tři skupiny (tedy lektori s praxí do 10ti let). Jejich kolegové, kteří vykonávají lektorskou činnost deset a více let považují za stěžejní dovednost realizaci vyučovací hodiny. Naopak nejméně důležitou je dle jejich mínění hodnocení výsledků vzdělávání – opět se jedná o lektory vykonávající praktickou činnost maximálně deset let. Poslední skupina vyučující nad deset let dala na poslední místo dovednost „sebehodnocení a sebereflexe“. Z kompetencí určili všechny skupiny jednoznačně odbornost v oboru. U vlastností se všichni shodli na snášení zátěže, samostatnosti i plánování, ovšem v jiném pořadí důležitosti. Samozřejmě vzdělavatelé vykonávající praxi krátkou dobu považují za nejdůležitější samostatnost. Jejich kolegové s praxí do pěti let dávají na přední místo kladný postoj k předávání informací a pocit zodpovědnosti. Pokud vykonávali činnost do deseti let považují za stěžejní vlastnost týmového ducha a kladný postoj k předávání informací a praktici pracující nad deset let dávali na přední místo kladný postoj k předávání informací. Tedy z vlastností osoby s nejkratší dobou praxe volí snášení zátěže, ostatní skupiny se shodli v kladném postoji k předávání informací, osoby s praxí do 5 ti let přidali ještě zodpovědnost za vlastní práci.

K hypotéze číslo 2 můžeme vyslovit, že kategorie s nejkratší délkou praxe opravdu považuje za stěžejní plánování hodiny, ovšem ostatní kategorie tuto dovednost taktéž považují za zásadní. Hypotéza se tedy potvrdila částečně v bodě pro kategorii s nejkratší dobou působení.

Z průzkumu vyplývá, že dle prakticky působících lektorů by se měl klást důraz na plánování a realizaci hodiny (tedy na schopnost a umění lektora tuto činnost zvládnout), na odborné znalosti lektorů a v neposlední řadě na vztah lektora ke své práci – tedy k předávání informací. Tento vztah souvisí s motivací a tedy také s realizací vzdělávání a naplněním vzdělávacích cílů. Lektor má mít tedy vzdělání

pedagogické, odborné i psychologické. To vyžaduje od lektora inteligenci, píli a cílevědomost, schopnost vcítění se a pochopení, kladný vztah k lidem.

K hypotéze číslo 3 můžeme říci, že střední kategorie jsou si opravdu velmi blízké. Rozdíly jsme mohli zaznamenat v důležitosti kompetencí na výsledku lekce v oddíle zabývajícím se lektory dle jejich věku, také v oddíle důležitosti kompetencí na výsledku lekce dle délky praxe, také lektoři s délkou praxe mezi 2mi a 5ti lety považují za stěžejní vlastnost navíc plánování hodiny. Hypotéza se potvrdila tedy z části.

ZÁVĚR

Vzdělávání dospělých patří do vědních oborů a jako všechny tyto vznikl z filosofie. Je součástí pedagogických věd, tedy humánní obor. Zahrnuje v sobě poznatky z vědních oborů, které bychom mohli předpokládat, tedy z pedagogiky, psychologie, sociologie. Vzdělávání dospělých a andragogika ale souvisí také s biologií, hygienou, etikou, estetikou. Mluvíme zde o vědách poznatkové výchozích a vědách hraničních.

Vzdělávání dospělých, andragogika, androdidaktika jsou pojmy pro širokou veřejnost mladé, nespecifické, neznámé – o to více bude pro ně vzdálena problematika funkcí a kompetencí lektorů. Tak je to ale platné v dnešní době. Musíme si uvědomit, že za dvěma pojmy se skrývá poměrně velký vliv na úspěšnost vzdělávací akce. Budeme – li hovořit formálně, tak na naplnění cílů vzdělávací akce. Laicky řečeno na to, co si účastníci z lekce odnesou, jak si to zapamatují a budou schopni uplatňovat v běžném životě. Proto by lektoři neměli podceňovat tyto pojmy, věnovat jim pozornost a studovat témata s nimi související.

Pokud budeme brát v úvahu, že společnost se velmi dynamicky vyvíjí a poměrně rychle stárne, výsledek je jednoznačný: význam andragogiky bude neustále narůstat, bude stále více potřebná. Proto již dnes je nutné investovat do této vědy, zamýšlet se nad problematikou týkající se vzdělávání dospělých osob.

V převážné většině vyspělých zemí je vzdělávání dospělé populace součástí života – ve větší či menší míře. V zemích rozvojových je velmi problematické klasické vzdělávání dětí, o vzdělávání dospělé populace nelze vůbec hovořit. Do budoucna nezbyvá, než věřit, že i v těchto zemích se situace změní. Vyspělé země budou tento vědní obor jistě akceptovat a podporovat čím dál více.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. **Beneš, Milan.** *Andragogika*. Praha : Grada Publishing, s.r.o., 2008. str. 136. 978-80-247-2580-2.
2. **Block, Peter.** *Staňte se špičkovým poradcem*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. Str. 352. 978-80-247-1750-0
3. **Kyriacou, Chris.** *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, s.r.o., 2004. str. 160. 80-7178-965-8.
4. **Kumpera, Jan.** *Jan Amos Komenský*. Uh. Brod: Muzeum J.A.Komenského v Uh.Brodě. -, str. 59. 371 10 65 88
5. **Michal Šerák, Miroslava Dvořáková.** *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha : Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. str. 140. 978-80-213-2001-7.
6. **Mužík, Jaroslav.** *Androdidaktika*. Praha : ASPI Publishing, s.r.o., 1998. str. 148. 80-85963-045-9.
7. **Mužík, Jaroslav.** *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2008 , str. 204. 80-7238-220-9
8. —. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha : Wolters Kluver ČR, a. s., 2011. str. 324. 978-80-7357-581-6.
9. **Palán, Zdeněk.** *Základy andragogiky*. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o., 2002. str. 207.
10. —. *Výkladový slovník lidské zdroje*. Praha : Academia, 2002. str. 282. 80-2000-95-07.
11. **Veteška, Jaroslav.** *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s.r.o., 2010. str. 200. 978-80-86723-98-3.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1:	Asociace lektorů vzdělávání dospělých – znak	9
Obrázek 2:	Univerzita Bologna – pečeť	11
Obrázek 3:	Socha Marca Fabia Quintiliana ve Špěnělském Calahorra	12
Obrázek 4:	Jan Amos Komenský	15
Obrázek 5:	Vzdělávání dospělých – cíle, metody, formy – Úkol dneška	16
Obrázek 6:	Zeny s dětmi po mateřské dovolené patří Do skupiny osob sociálně znevýhodněných, Tedy ohrožených nezaměstnaností	19
Obrázek 7:	Lektor by měl dokonale znát cíle, obsah, formu, Metody	24
Obrázek 8:	Milan Beneš – „Andragogika“ – jedno z mnoha Děel věnující se vzdělávání dospělých na našem trhu	32
Obrázek 9:	Jaroslav Mužík – pyramida kompetencí	39
Obrázek 10:	Agentura Phare podporovala program přípravy Lektorů Empretec	43
Obrázek 11:	Vzdělávací zařízení Přehrada slouží jako výukové Centrum pro zaměstnance Finančního ředitelství v Praze	46

Seznam tabulek

Tab. č. 1: Sumarizace výsledků průzkumu dle zvolených proměnných – dle věku	48
Tab. č. 2: Sumarizace výsledků průzkumu dle zvolených Proměnných - dle délky praxe	50

Seznam grafů

Graf č. 1: Hodnocení dovedností pedagoga dle věku	48
Graf č. 2: Důležitost kompetencí na výsledek lekce dle věku	49
Graf č. 3: Stěžejní vlastnosti pedagoga dle věku	49
Graf č. 4: Hodnocení dovedností pedagoga dle délky praxe	50
Graf č.5: Důležitost kompetencí na výsledek lekce dle délky praxe	51
Graf č. 6: Stěžejní vlastnosti pedagoga dle délky praxe	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník pro lektory vzdělavatele

I

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Markéta Kubíčková

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: distanční

Název práce : Lektor ve vzdělávání dospělých – jeho funkce a kompetence

Rok: 2011/2012

Počet stran textu bez příloh: 55

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů české literatury a pramenů: 9

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Jana Urbanovský