

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ  
ANTROPOLOGIE**

**LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ**

**Magisterská diplomová práce**

**Sociologie – Andragogika**

**Autor:** Bc. Lucie Koláčková

**Vedoucí práce:** PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Lektor ve vzdělávání seniorů*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne:.....

Podpis:.....

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Lucie Koláčková
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Obor studia:</b>	Sociologie - Andragogika
<b>Obor obhajoby práce:</b>	Andragogika
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Lektor ve vzdělávání seniorů
<b>Anotace práce:</b>	Tato magisterská diplomová práce se zabývá problematikou edukace seniorů, konkrétně kompetencemi lektora seniorů. Cílem této práce je zjistit, jak senioři studující na virtuální univerzitě třetího věku v Olomouckém kraji vnímají lektora a jeho osobnost a jak hodnotí jeho jednotlivé kompetence. Zároveň se pokusím odhalit, jaké výhody a nevýhody shledávají senioři ve vzdělávání na VU3V. Součástí práce je také vytvoření kompetenčního modelu lektora, který lze využít při výběru vhodných kandidátů na pozici lektora seniorů, ale také při rozvoji pracovníků na dané pozici. V teoretické části práce se věnuji uvedení do dané problematiky a teoretickému ukotvení. Empirická část je zaměřená na koncipování a realizaci kvantitativního sběru dat prostřednictvím dotazníkového šetření.
<b>Klíčová slova:</b>	vzdělávání seniorů, lektor seniorů, kompetence lektora, kompetenční model
<b>Title of Thesis:</b>	Lecturer of senior education

<b>Annotation:</b>	This master's thesis deals with the issue of education of seniors, specifically the competencies of a senior lecturer. The aim of this thesis is to find out how seniors studying at the virtual university of the third age in the Olomouc region perceive the lecturer and his personality and how he evaluates his individual competences. At the same time I will try to reveal the advantages and disadvantages of VU3V education according to seniors. Part of the theses is also creating a competency model of the lecturer, which can be used in the selection of suitable candidates for senior lecturer position, but also in the development of staff in the position. In the theoretical part of the thesis I introduce the problems and theoretical anchoring. The empirical part is focused on conception and realization of quantitative data collection by means of questionnaire survey.
<b>Keywords:</b>	senior education, lecturer of seniors, competencies of lecturer, competency model
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Příloha č. 1: Dotazník
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	45
<b>Rozsah práce:</b>	137 668

## Obsah

Anotace.....	3
Úvod .....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.    Vzdělávání seniorů .....	10
1.1.  Vymezení pojmu senior .....	10
1.2.  Specifika vzdělávání seniorů .....	13
1.3.  Význam vzdělávání pro seniory .....	14
1.4.  Vzdělávání seniorů v ČR .....	17
2.    Lektor ve vzdělávání seniorů a jeho kompetence .....	22
2.1.  Vymezení pojmu lektor.....	23
2.2.  Definice kompetence .....	25
2.3.  Druhy kompetencí.....	28
2.4.  Kompetence lektora seniorů .....	32
3.    Kompetenční model.....	48
3.1.  Druhy kompetenčních modelů .....	49
3.2.  Přístupy při tvorbě kompetenčních modelů .....	51
3.3.  Fáze tvorby kompetenčního modelu .....	53
3.4.  Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů .....	59
EMPIRICKÁ ČÁST.....	71
4.    Metodika výzkumu.....	71
4.1.  Výzkumný problém .....	71
4.2.  Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	73
4.3.  Metoda a technika výzkumu .....	76
4.4.  Výzkumný soubor a sběr dat.....	77
5.    Analýza dat.....	78
6.    Interpretace výsledků dotazníkového šetření .....	92

Závěr .....	96
Seznam použitých zdrojů .....	98
Seznam grafů, tabulek a příloh .....	102

## Úvod

Téma kontinuálního stárnutí populace se dostává poslední dobou do centra pozornosti nejen odborné, ale také laické veřejnosti. Otázka stárnutí populace a postavení osob v postproduktivním věku bývá řešena v poli sociálním, ekonomickém, politickém, kulturním i filozofickém. Dochází k narůstajícímu mezigeneračnímu napětí spojeného s diskusemi o důchodovém systému a zdravotní péči. Na druhé straně se zde objevuje prostor pro nárůst služeb zaměřených na seniory. Jednou z těchto expandujících oblastí je mimo jiné i oblast edukace (Drobný a Šerák, 2016, s. 7). Realizované výzkumy potvrzují pozitivní vliv edukačních aktivit na kvalitu života seniorů – posilují integraci seniorů do společnosti a podporují jejich fyzické a duševní zdraví (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 49). Edukace seniorů je v dnešní době již nedílnou součástí celoživotního vzdělávání a v posledních letech se poměrně úspěšně rozvíjí. O důležitosti a potřebě edukace seniorů již není pochyb, aktuálně je třeba zabývat se tím, jakým způsobem seniory vzdělávat, aby byl edukační proces co nejvíce efektivní a kvalitní. Kvalitu edukačního procesu ovlivňuje velké množství faktorů a jedním z nejdůležitějších je právě osobnost lektora. Vzdělávání seniorů je v mnoha ohledech velmi specifické a tuto cílovou skupinu nemůže vzdělávat každý. Motivací ke zvolení tohoto tématu pro mne byla především aktuálnost problematiky seniorů a jejich působení v dnešní dynamické společnosti a zároveň mne téma potřebných předpokladů a kompetencí lektora seniorů pro úspěšný výkon práce zaujalo.

Cílem této práce je zjistit, jak senioři studující na virtuální univerzitě třetího věku v Olomouckém kraji vnímají lektora a jeho osobnost v kontextu kvality edukačního procesu. Konkrétně se zaměřuji na to, jakými kompetencemi by měl podle nich lektor působící v této oblasti disponovat. Také se pokusím zjistit, jaké jsou podle seniorů studujících na VU3V výhody

a nevýhody této formy výuky. Dalším cílem této práce je také vytvoření kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů. Podle Špatenkové a Smékalové (2014, s. 84) může tvorba a prezentace kompetenčního modelu otevřít diskusi o stanovení požadavků na kvalifikaci lektora seniorského vzdělávání a přispět k hlubší reflexi dané problematiky mezi odbornou veřejností.

Práce je koncipována do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část je pojata jako uvedení do dané problematiky a jsou zde vymezeny základní terminologické pojmy. První kapitola je zaměřena na vzdělávání seniorů, její součástí jsou vymezení stěžejního pojmu senior, dále specifika vzdělávání seniorů, význam vzdělávání pro seniory a v neposlední řadě se zde zabývám vzděláváním seniorů v České republice, především univerzitou třetího věku a virtuální univerzitou třetího věku, neboť právě zde jsem realizovala svůj výzkum. Ve druhé kapitole se věnuji lektorovi ve vzdělávání seniorů a jeho kompetencím. Součástí této kapitoly je vymezení a charakteristika pojmu lektor, vymezení pojmu kompetence, uvedení charakteristických znaků a druhů kompetencí. Dále jsem se věnovala již konkrétním kompetencím lektora, které jsem rozdělila do čtyř skupin kompetencí – osobnostních, odborných, andragogicko-geragogických a lektorských. Třetí kapitola je věnována vytvoření kompetenčního modelu lektora seniorů, přičemž nejdříve zde obecně vymezuji co je to kompetenční model, jaké jsou druhy kompetenčních modelů, přístupy při tvorbě a fáze tvorby kompetenčního modelů. V závěru této kapitoly uvádím mnou vytvořený kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů, který jsem vytvořila na základě poznatků získaných z odborné literatury.

V empirické části této práce popisuji realizovaný kvantitativní výzkum, orientovaný na seniorské účastníky vzdělávání na VU3V, a to konkrétně na to, jak tito senioři vnímají osobnost lektora a jeho kompetence



v rámci edukačního procesu a jaké výhody, popřípadě nevýhody shledávají ve vzdělávání na VU3V. Součástí empirické části je čtvrtá kapitola, v níž představuji metodiku výzkumu, popisuji zde výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumné otázky, ale také metodu a techniku sběru dat a v neposlední řadě také výzkumný soubor. Pátá kapitola obsahuje zpracování výsledků dotazníkového šetření, realizovaného mezi seniory studujícími na virtuální univerzitě třetího věku v Olomouckém kraji. Jsou zde postupně rozebrány odpovědi na všechny otázky v dotazníku a jejich grafické zpracování. Závěrečná šestá kapitola je věnována interpretaci výsledků dotazníkového šetření a zodpovězení výzkumných otázek.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Vzdělávání seniorů

Díky demografickému trendu stárnutí populace můžeme říci, že vzdělávání již není pouze doménou období dětství a mládí, ale přesahuje čím dál více i do období produktivního a postproduktivního věku (Petřková, 1994, s. 24). Vzděláváním starších lidí se primárně zabývá gerontagogika. Jedná se o relativně mladou disciplínu, která stále ještě prochází procesem legitimizace a obsahově i terminologicky se vyvíjí. V literatuře se můžeme setkat s různými tvary názvu této disciplíny. Livečka a Mühlpachr pracují s pojmem gerontopedagogika či pedagogika starších lidí, Čornaničová s pojmem geragogika, Bachmann zase s geragogií a Kalvach s gerontogogikou (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 17 – 18). Gerontagogika se konstituuje jako aplikovaná andragogická disciplína a zaměřuje se na výchovně-vzdělávací činnost s dospělými a především seniory. Jejím podstatou je dle Vetešky *„výchova a vzdělávání ke stáří a ve stáří, tj. jak samotná příprava na stáří a stárnutí, tak především intencionální učení se ve stáří s důrazem na funkcionální působení prostřednictvím aktivizace, animace a vzdělávání (edukace)“* (2017, s. 91).

### 1.1. Vymezení pojmu senior

Jak uvádí Špatenková se Smékalovou, objektem gerontagogiky by teoreticky měl být stárnoucí či starý člověk. Samy autorky si ale vzápětí pokládají otázku, kdo to ale prakticky je? V odborné literatuře se můžeme setkat s různými pojmy, gerontologie operuje s pojmem geront, psychologická literatura zase osoby v pozdní fázi ontogeneze označuje senescenty (2015, s. 47). V české společnosti jsou běžně užívány pojmy „důchodce“, „senior“, „stařeček“ či „stařenka“ a familiární termíny „babička“ a „dědeček“ (Ondráková, 2012, s. 12). Pod výše uvedenými pojmy

si dokážeme zhruba představit člena dané cílové skupiny, nicméně označování lidí za staré je velmi subjektivní. Vidovičová a Rabušic uvádí výzkum, ve kterém se zaměřili na to, jaké faktory jsou podle lidí určující při vnímání člověka jako starého. Výsledky ukázaly, že největší význam má fyzický stav, následně věk, ztráta duševní svěžesti, ztráta autonomie, potíže přizpůsobit se změnám, odchod do důchodu, potíže s řešením problémů a v neposlední řadě narození vnoučat (2003, s. 11).

V podstatě téměř každý z uvedených faktorů by mohl být vztahován i na neseniorské osoby (např. narození vnoučat, ztráta autonomie apod.). Za jediný objektivní faktor můžeme považovat kalendářní věk jedince. Kalendářní věk využívá i Světová zdravotnická organizace (WHO), která vytvořila věkovou kategorizaci opírající se o patnáctileté periody lidského života a rozlišuje tyto čtyři kategorie:

- 45 – 59 let – střední věk;
- 60 – 74 let – vyšší neboli starší věk;
- 75 – 89 let – pravé stáří, sénium;
- 90 a více let – dlouhověkost (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 49).

Období stáří lze klasifikovat z různých hledisek, můžeme se setkat s rozdílným členěním, neboť senioři jsou velmi heterogenní skupinou a každý člověk, ať už jde o odborníka nebo ne, může na tuto skupinu pohlížet z jiné perspektivy. Bernice L. Neugartenová člení seniory následovně:

- 65 – 74 – mladí senioři (young old);
- 75 – 84 – starší senioři (old old);
- 85 a více let – velmi staří senioři (very old old) (cit. dle Kalvach a kol., 2004, s. 47).

Nejčastěji se dalšího vzdělávání účastní senioři z kategorie mladých seniorů, v menší míře pak starých seniorů a nejméně velmi starých seniorů. (Kalvach a kol., 2004, s. 47). Podle Špatenkové (2013, s. 25) jsou vzdělávací aktivity zaměřené na seniory v praxi uvažovány obvykle již pro kategorii 50+, dosažení hranice 50 let (někdy 55 let) bývá podmínkou pro přijetí na univerzitu třetího věku. Nicméně univerzity třetího věku uvádějí, že studium je určeno lidem důchodového věku nebo lidem s nárokem na starobní důchod ([www.u3v.upol.cz](http://www.u3v.upol.cz)). V souvislosti s univerzitou třetího věku se používá také označení třetího věku. Vycházím přitom z charakteristiky jednotlivých životních etap dle Lasletta. Ten dělil životní etapy následovně:

- První věk – dětství, období závislosti, nezralosti, socializace a vzdělávání;
- Druhý věk – období zralosti, nezávislosti, odpovědnosti a ekonomické aktivity;
- Třetí věk – období úspěchů, naplnění a ekonomické neaktivity;
- Čtvrtý věk – období závislosti, sešlosti a smrti (cit. dle Špatenkové a Smékalové, 2015, s. 53).

Z hlediska edukace seniorů představuje koncept třetího věku tuto fázi jako období příležitostí a možností k edukaci. Díky tomuto konceptu došlo k rozšíření nabídky a poptávky po vzdělávacích programech na facilitaci aktivního životního stylu a udržení kvality života seniorů (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 54). Pro účely této diplomové práce budu pracovat především s pojmem senior, neboť je hodnotově neutrální a zároveň za seniora budu považovat osoby starší 55 let mající nárok na starobní důchod.

## 1.2. Specifika vzdělávání seniorů

Účastníci seniorského vzdělávání vykazují značnou heterogenitu a to nejen širokým věkovým rozpětím, ale také úrovní dosaženého vzdělání, společenským postavením a především fyzickým a psychickým potenciálem (Špatenková a Smékalová, 2014, s. 83). Čornaničová a Petřková (1998, s. 36) k tomuto výčtu dodává ještě zájmy a koníčky, motivaci realizovat svoje edukační potřeby, sociální prostředí, společenskou angažovanost, adaptaci na důchod a úroveň specifických kompetencí, potenciálů a schopností. Nutno podotknout, že stárnutí je proces velmi individuální, lidé nestárnou stejně, velkou úlohu zde hraje genetika a životospráva, proto ne všechny znaky stáří se vyskytují u všech lidí stejně a ve stejné věkové kategorii (Janiš a Skopalová, 2016, s. 41). Můžeme proto říci, že jediné, co tyto lidi spojuje, je účast na vzdělávací aktivitě.

Specifika vzdělávání seniorů jsou určena především nastupujícími involučními procesy a změnami se stárnutím spojenými (na úrovni fyzické, psychické i sociální). Na vzdělávání seniorů mají vliv především percepční a kognitivní změny. Změny v oblasti kognitivních funkcí nejlépe vystihuje výraz zpomalení. Senioři potřebují k vykonání nějakého úkolu více času, tuto potřebu však na druhé straně kompenzují snahou daný úkol vykonat precizně. Také ke zpracování informací a reakci potřebují delší dobu. Zhoršení v oblasti percepce souvisí především se snížením zrakové ostrosti a zhoršením sluchu, tyto změny jdou pak ruku v ruce se zhoršením vnímání podnětů z okolí. K negativním proměnám dochází také v oblasti pozornosti. Senioři často nejsou schopni odfiltrovat nadbytečné podněty, které zatěžují jejich pozornost, mají problémy s rozdělováním a přenášením pozornosti apod. Negativní dopad má stárnutí rovněž na většinu paměťových funkcí (Janiš a Skopalová, 2016, s. 46).

Jistých změn doznává také inteligence. Důležitými pojmy pro tuto oblast jsou krystalická a fluidní inteligence. Fluidní inteligence (schopnost učit se novým věcem, schopnost řešit problémy, přecházet od jednoho způsobu myšlení k druhému) vykazuje klesající tendence. Naopak krystalická inteligence vycházející ze zkušeností získaných formálním, ale i spontánním vzděláváním, zůstává zachována a může vykazovat mírně zvyšující tendence (Špatenková a Smékalová, 2014, s. 83). Sternberg (2002, s. 497) v této souvislosti uvádí strategie, kterými lze některým kognitivním deficitům čelit. Úpadek fluidních schopností lze vyrovnat dobře procvičováním a pragmatickými aspekty mentálních funkcí. Navzdory zhoršenému zpracovávání informací umožňuje rezervní kapacita paměti při dostatečné motivaci udržet současný výkon. Ztrátu rychlosti a podmíněné efektivnosti při zpracovávání informací lze kompenzovat jinými poznatky, vysoce odbornými způsoby zpracovávání informací, ale také pečlivostí a důsledností. Vždy existuje značná plasticita (modifikovatelnost) schopností, díky které může každý zlepšit svoji kognitivní výkonnost.

Je třeba podotknout, že lektor seniorů by měl účastníky svého vzdělávání v první řadě dostatečně dobře znát, měl by respektovat jejich schopnosti a omezení a umět zohlednit všechna výše zmíněná, ale i další specifika při práci s touto cílovou skupinou a implementovat je do praxe.

### **1.3. Význam vzdělávání pro seniory**

Základní premisou vzdělávání seniorů je fakt, že člověk je schopen učit se ve všech životních etapách včetně stáří (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 72). Vzdělávání seniorů má oproti vzdělávání v předchozích fázích života jiná specifika. Seniorští edukanti jsou lidé v postproduktivním (ekonomicky neaktivním) věku, většinou nepracující, pobírající důchod či jiné benefity. Do dalšího vzdělávání vstupují s odlišnými očekáváními, než mají lidé v produktivním věku, neboť jejich motivace pramení většinou

z vlastních ambicí nekvalifikační povahy. Najdou se zde samozřejmě i výjimky, někteří senioři pracují i po dovršení penzijního věku, tudíž spadají spíše mezi dospělé edukanty, kteří si zvyšují, rozšiřují nebo mění profesní kvalifikaci (Kalnický, 2018, s. 28).

Jelikož jsou, jak už jsem uvedla v předchozí části, mezi seniory značné interindividuální a intraindividuální rozdíly (různý věk, různé společenské postavení, různé vzdělání, různá úroveň psychických funkcí a procesů apod.), jsou i jejich motivy ke vzdělávání různorodé. Podle Beneše (2008, s. 90) jsou nejčastějšími motivy ke vzdělávání seniorů touha po sociálních kontaktech, udržování vlastních sil, zvládnutí tělesných, psychických a sociálních změn a snaha najít smysl života ve vědomí vlastní konečnosti. Podle Šeráka (2009, s. 194) však může být vzdělávání pro seniory také koníčkem, naplněním osobních zájmů, uskutečněním toho, co senioři nestihli dříve během své ekonomické aktivity apod. Velmi často se senioři zaměřují na obor, o který projevovali zájem již v minulosti, než o vytváření zájmů nových.

Vzdělávací aktivity mají pro seniory velký emocionální a sociální význam. U edukace seniorů nejde jen o získávání vědomostí, znalostí a dovedností, ale především o kontakt s okolním prostředím – lektory a dalšími účastníky vzdělávání, neboť sociální kontakt je pro ně velmi důležitý. Senioři oceňují možnost setkat se s vrstevníky, se kterými by mohli konzultovat své problémy a vzájemně si poskytovat pomoc, podporu a informace (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 35).

Funkce edukace seniorů můžeme dělit podle různých kategorií, například dle specifického zaměření rozlišujeme funkce:

- preventivní - představuje opatření a aktivity, které jsou prováděny s předstihem a pozitivně tak ovlivňují průběh stárnutí a kvalitu života ve stáří;
- anticipační - příprava na budoucí změny struktury života a životního stylu ve spojitosti s odchodem do důchodu;
- rehabilitační - udržování a znovuoobnovování fyzických a psychických sil, udržování vyváženého stavu a příprava činností pro další existenci jedince;
- adaptační - zabezpečuje rovnováhu mezi organismem člověka a jeho prostředím;
- posilovací (stimulační, kultivační) - přispívá k rozvoji a kultivaci zájmů, potřeb a schopností seniorů a k podpoře jejich aktivity;
- kompenzační - nahrazuje případný úbytek sociálních kontaktů a ztrátu profesní role, ale také omezené možnosti studovat v předcházejících životních etapách;
- aktivizační - přispívá k sociální integraci, fyzickému a duševnímu zdraví, pocitu důstojnosti a celkové životní spokojenosti;
- komunikační - zabezpečuje aktivní komunikaci seniorů s okolím i ve vyšším věku a díky tomu i komunikaci s celou společností;
- relaxační - zaměřuje se na kultivované trávení volného času, které přispívá k vnitřní vyrovnanosti osobnosti;
- mezigeneračního porozumění - orientuje se na prohloubení mezigeneračního porozumění a na prevenci napětí mezi generacemi (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 64-65).

Nicméně je to jeden z mnoha možných dělení. Jiná dělení nabízejí například Haškovcová, Livečka, Kalvach a další. Hlavní myšlenka však zůstává stejná, vzdělávání seniorů, nebo lépe edukace, má prokazatelně blahodárné účinky na kvalitu života seniorů. Vzdělávání mobilizuje



intelektové i kognitivní funkce upevňující jak zdraví fyzické, tak duševní, což vede k životní spokojenosti (Špatenková, 2013, s. 28).

#### **1.4. Vzdělávání seniorů v ČR**

Ačkoliv se mohou senioři v České republice účastnit běžných vzdělávacích aktivit, které jsou určeny pro širokou veřejnost, nejsou tyto kurzy přizpůsobeny potřebám seniorů, což může představovat řadu úskalí. Vedle těchto aktivit však existují také aktivity, které jsou primárně orientovány seniorsky a respektují specifika této cílové skupiny. V rámci edukace seniorů působí dnes již široká nabídka institucí. Mezi základní instituce vzdělávání patří:

- univerzity třetího věku;
- akademie třetího věku;
- univerzity volného času;
- experimentální univerzity pro prarodiče a vnoučata;
- virtuální univerzity třetího věku;
- kluby seniorů (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 89 - 99).

Špatenková k tomuto výčtu navíc dodává i další instituce podílející se na edukaci seniorů a to:

- soukromé vzdělávací agentury;
- knihovny;
- kulturní domy a střediska;
- domy dětí a mládeže (Špatenková, 2013, s. 52).

##### **1.4.1. Univerzita třetího věku a virtuální univerzita třetího věku**

Pravděpodobně tou nejznámější a zároveň nejnáročnější edukační institucí pro seniory je univerzita třetího věku (zkráceně U3V). Počátky této instituce jsou spojeny se jménem Pierre Vellase, který jako první založil

univerzitu třetího věku ve Francii v roce 1973 na Univerzitě společenských věd v Toulouse s cílem vytvořit vzdělávací příležitosti pro stárnoucí populaci. V České republice se tato myšlenka objevila až o několik let později (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 89). Podle Heřmanové „lze v České republice počátky seniorského vzdělávání spojovat s osvětovými či výrazně specializovanými přednáškami, které se konávaly v domovech či klubech důchodců, a to až do poloviny osmdesátých let. Koncem osmdesátých let se pak v Česku objevují tzv. Akademie třetího věku, jakožto dlouhodobější, několikaměsíční vzdělávací cykly. Jako první v Česku v roce 1986 realizovala myšlenku U3V Universita Palackého v Olomouci, rok poté vznikl obdobný studijní program i na Karlově Univerzitě v Praze, postupem času pak i na většině českých veřejných vysokých škol.“ (Heřmanová, 2012).

Dnes jsou univerzity třetího věku hojně rozšířené po celém území České republiky a řadíme je do oblasti tzv. neformálního vzdělávání (Heřmanová, 2012). Přestože studium probíhá na univerzitách, nelze tímto studiem získat ucelené vysokoškolské vzdělání. Absolventi U3V místo akademického titulu či vědecké hodnosti obdrží pouze potvrzení o absolvování vybraných kurzů, nicméně předávání těchto potvrzení probíhá slavnostně, podobně jako u studentů neseniorských, za přítomnosti zástupců vedení univerzity a jednotlivých fakult. Ke studiu na U3V se mohou přihlásit zpravidla osoby starší 55 let, mající nárok na starobní důchod, některé univerzity však nabízejí kurzy i zájemcům mladším. Přijetí ke studiu není vázáno na žádné přijímací zkoušky. Na mnoha školách v České republice bývá podmínkou ukončené středoškolské vzdělání s maturitou. Studium na U3V v České republice trvá obvykle jeden až tři roky a výuka probíhá v klasických semestrálních obdobích v prostorách stávajících univerzit. Obsahové zaměření kurzů souvisí s odbornou specializací organizující fakulty či školy (Ondráková, 2012, s. 54-55). Adamec a Kryštof navíc dodávají, že obsah studia koresponduje s obsahovým zaměřením mateřské

vysoké školy, jejím intelektuálním a prostorově – technickým potenciálem (2011, s. 18). U3V připravuje nejrůznější edukační aktivity pro seniory – od klasických forem vzdělávání přes aktivizační programy zaměřené na zdravý životní styl ve vyšším věku až po nejrůznější animační aktivity určené osobám důchodového věku. Jednotlivé kurzy na sebe mohou navazovat a tvořit tak předměty, studijní programy nebo studijní cykly ([www.u3v.upol.cz](http://www.u3v.upol.cz)). Nejčastější formou výuky jsou přednáška, seminář a teoretické či laboratorní cvičení. Financování U3V je obvykle vícezdrojové a předpokládá se také spoluúčast seniorů, kteří platí registrační poplatek (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 91).

Relativně novou a specifickou alternativou univerzity třetího věku je tzv. virtuální univerzita třetího věku (zkráceně VU3V), která se v České republice realizuje od roku 2007 (Adamec a Kryštof, 2011, s. 112). VU3V v sobě nese jak rysy distančního vzdělávání (volba času, místa a tempa studia), tak rysy prezenčního studia (pravidelné setkávání, studium ve skupinách, ale i individuálně) (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 96). Cílem virtuální U3V je podle Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze: *„umožnit všem posluchačům v rámci České republiky zájmové vysokoškolské studium U3V bez ohledu na vzdálenost od sídel vysokých škol a univerzit, ve kterých probíhá prezenční seniorské vzdělávání, jehož se z různých důvodů (vzdálenost, zdravotní a časové důvody, finanční náročnost na dopravu apod.) nemohou zúčastňovat. V souladu se vzděláváním též vytvořit prostředí pro sociální kontakt posluchačů v daných lokalitách.“* ([e-senior.czu.cz](http://e-senior.czu.cz)). Motto vystihující hlavní podstatu VU3V zní: *„Vzdělávání přichází za seniory, nikoliv senioři za vzděláváním“* ([e-senior.czu.cz](http://e-senior.czu.cz)).

Garantem organizace VU3V zaštiťující její výukové a doprovodné aktivity, centrální organizaci, administrativu a tvorbu multimediálních přednášek je Provozně ekonomická fakulta České zemědělské univerzity

v Praze. Ta zajišťuje také kontakt se spolupracujícími institucemi a propagaci. Jednotlivé kurzy pak garantuje příslušná univerzita nebo fakulta svým kolektivem pedagogů (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 96). Studia se mohou účastnit posluchači důchodového věku s nárokem na pobírání starobního důchodu nebo invalidní důchodci (e-senior.czu.cz). Výuka probíhá v místech označovaných jako regionální konzultační střediska. Jedná se například o samotné vysoké školy, jejich pobočky, knihovny, kulturní a informační střediska apod. Je důležité, aby technické vybavení střediska vyhovovalo potřebám osob vyššího věku, střediska musí být vybavena počítači a internetem, kde si mohou senioři prohlížet záznamy přednášek, číst a tisknout studijní texty, procvičovat na test, ale také komunikovat s lektorem. Důležité je také vhodné ozvučení a možnost projekce na datovém projektoru (Adamec a Kryštof, 2011, s. 113). V České republice máme nyní více než 300 konzultačních středisek, konkrétně v Olomouckém kraji se jich nachází okolo 24 (e-senior.czu.cz).

Při studiu VU3V jsou využívány moderní komunikační technologie a internet. Prostřednictvím nich jsou posluchačům zprostředkovány přednášky, ale slouží také k procvičování poznatků a ke komunikaci s lektorem a mezi posluchači z různých míst navzájem (Adamec a Kryštof, 2011, s. 112). Témata kurzů souvisejí s akreditovanými studijními programy vysoké školy, která daný kurz připravuje. Témata přednášek jsou různorodá a zahrnují například poznatky z astronomie, cestování, čínské medicíny, lidského zdraví, etiky, osobních financí, informačních technologií, potravin a spotřebitele, lesnictví, včelařství, myslivosti, českých dějin, dějin oděvní kultury, baroka, renesance, evropské unie, náboženství a mnoha dalších (e-senior.czu.cz). Přednášky připravují vysokoškolští učitelé spolu s týmem technických pracovníků. Sestříhané a doplněné přednášky o multimediální prvky (obrázky, grafy, animace, doprovodná hudba, texty apod.) jsou

následně umístěny na portál Provozně ekonomické fakulty, kde jsou přístupné všem registrovaným seniorským posluchačům. Celou přednášku, případně pouze její části si mohou senioři opakovaně pouštět dle libosti, dostupný je také text doslovně přepsané přednášky, slovník pojmů, ověřovací testy apod. (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 96). Podle zájmu přihlášených zvolí vedoucí střediska jeden kurz z nabízených na internetovém portále [www.e-senior.cz](http://www.e-senior.cz). Každý účastník se jednotlivě zaregistruje, čímž získá přístup k vybranému kurzu. Kurzy trvají jeden semestr a jejich součástí je šest videopřednášek v délce 45 – 60 minut (Adamec a Kryštof, 2011, s. 113).

Podmínkou úspěšného absolvování VU3V je dodržování pravidel vybraného konzultačního střediska, minimálně 80% účast na společné výuce, vypracování testu za každou z videopřednášek, včetně testu závěrečného ([e-senior.czu.cz](http://e-senior.czu.cz)). Po úspěšném ukončení každého semestru obdrží senioři Pamětní list a zápis do průkazu celoživotního vzdělávání, po absolvování šesti semestrů získají senioři při slavnostní promoci Osvědčení o absolvování U3V (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 98).

Projekt virtuální U3V dává velký význam sociálnímu aspektu vzdělávání seniorů, který spočívá v setkávání a komunikaci s lektorem a mezi seniory navzájem (Adamec a Kryštof, 2011, s. 112). Kalinová uvádí hlavní výhody VU3V, kterými jsou časová a prostorová flexibilita, možnost postupu ve studiu individuálním tempem, mobilita a nezávislost, percepce informací související se zapojením více smyslů, relativní anonymita, častá zpětná vazba, vysoká dostupnost informací, různorodost komunikace (telefon, fax, e-mail, počítačové sítě), rozvoj deduktivního myšlení, modernost ICT, otevřený přístup ke zdrojům vzdělávání a možnost opakovaného pouštění nahrávek, podpora vlastní odpovědnosti apod. Samozřejmě má tento typ vzdělávání také jisté nevýhody, mezi které řadí

Kalinová nutnou znalost práce s ICT, náročnost na technickou vybavenost, absenci přímého sociálního kontaktu, nutnou motivaci jak k práci s ICT, tak celkově ke studiu, nutnou schopnost seberegulace, sebekázně a sebehodnocení a finanční náročnost kurzů a studijních materiálů (2014, s. 60–62). Nicméně tyto a další nevýhody se snaží VU3V eliminovat.

Podle Smékalové a Špatenkové se do aktivit virtuální univerzity třetího věku postupně zapojují další a další univerzity a fakulty, které mají bohatou nabídku různých témat jiných univerzit a ještě navíc připravují samy natáčení kurzů nových (2015, s. 99). Do budoucna lze předpokládat, že nabídka těchto kurzů bude mít i nadále vzrůstající tendenci, neboť zájem stále roste.

## **2. Lektor ve vzdělávání seniorů a jeho kompetence**

Úspěch každé vzdělávací akce závisí na mnoha faktorech, z nichž jedním z nejdůležitějších je právě lektor jako iniciátor a organizátor výchovně vzdělávacího procesu. Podle Hrapkové (2010 s. 91-95) primárně na jeho osobnosti a kompetencích výrazně závisí celá efektivita vzdělávacího procesu. Samozřejmě jsou zde i další faktory, které determinují průběh celé vzdělávací akce. Mezi objektivní faktory ovlivňující vzdělávací proces patří kromě již zmíněného lektora také učivo (obsah, rozsah, obtížnost, metody zprostředkování) a realizační prostředí (materiální vybavení, hygienické normy, dostupnost aj.). Svůj vliv mají také subjektivní podmínky, kam můžeme zařadit například charakteristiky kognitivní (intelektové schopnosti, poznávací styly, styl učení), afektivní (postoje, motivace, potřeby), fyzické (věk, pohlaví, zdravotní stav), sociální a sociokulturní (vzdělanostní úroveň, status) (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 69).

## 2.1. Vymezení pojmu lektor

Lektor je ve vzdělávání dospělých i seniorů již poměrně ustáleným pojmem. V zásadě se jedná o osobu, „...která řídí vzdělávací a rozvojové programy v rámci programů vzdělávání dospělých, ve kterých vyniká svou odborností.“ (Barták, 2008, s. 118). Podle Bartáka (2008, s. 118) se v současné době také vedle pojmu lektor (jakožto vzdělavatel dospělých v nejobecnějším slova smyslu) používá i dalších pojmů, které blíže specifikují lektorskou činnost. Jsou jimi například konzultant, kouč, mentor, moderátor, tutor, trenér, instruktor, facilitátor a další. V této práci se setkáme také s pojmem edukátor, který je vnímán jako širší než je pojem lektor či vzdělavatel. *Edukátor zahrnuje všechny osoby, jež se profesionálním způsobem podílejí na výchově a vzdělávání seniorů* (Janiš a Skopalová, 2016, s. 87). V této souvislosti hovoříme o účastníkovi vzdělávací akce jako o edukantovi.

Zaměříme-li se pouze na seniorské vzdělávání, podle Hrapkové bychom mohli vzdělavatele seniorů na základě obsahu učiva a konkrétního zaměření práce kategorizovat na:

- *„lektory, vzdělavatele, učitele seniorského vzdělávání;*
- *trenéry seniorského vzdělávání (u praktických oborů);*
- *průvodce ve vzdělávání seniorů (na odborných exkurzích);*
- *supervizory (vedoucí učitelů);*
- *konzultanty (tutory);*
- *poradce (advisory);*
- *projektové manažery (projekty pro seniory)“* (2010, s. 92).

Podle Petřkové a Čornaničové jsou edukační aktivity pro seniory realizovány především:

- *„poradci a animátory;*

- *vzdělavateli (odborníky s pedagogickou kvalifikací i těm, jimž tato kvalifikace chybí);*
- *dalšími profesionály (lékaři, psychology, teology, sociálními pracovníky apod.);*
- *odbornými pracovníky (manažery, odbornými referenty apod.)“*  
(2004, s. 72).

Zejména role facilitátora spolu s rolemi motivátora a poradce jsou u této věkové kategorie velmi významné (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 72). Facilitátor zdůrazňuje aktivní roli účastníka při učení a jeho úkolem je usnadňování, pomoc a podpora, úkolem motivátora je zase zajištění pozornosti a zájmu a role poradce se pojí s konzultantem, který v určitém oboru může poradit, dát vysvětlení, návod, sdělit své odborné stanovisko, vypracovat posudek apod. (Langer, 2016, s. 25). Podle Špatenkové a Smékalové by měl lektor ve vzdělávání seniorů vystupovat v roli toho, kdo usnadňuje učení, podporuje sebe-řízené učení a je zaměřen především na potřeby, zájmy a osobnost účastníků. Zároveň plní roli citlivého, ale kritického animátora, jehož záměrem je rozvíjet u účastníků kritické myšlení (2015, s. 183). Mezi hlavní funkce lektora řadí Veteška a Vacínová funkce řídicí (řízení výuky), informativní (uspořádání a přenos vzdělávacích obsahů), inspirativní (poskytování podnětů pro seberozvoj) a diagnostické (vstupní a konečné zhodnocení) (2011, s. 84). Mužík (2010, s. 77) zdůrazňuje partnerský přístup lektora k účastníkům vzdělávání. Podle Jíry (2004, s. 70) se mezi účastníkem vzdělávání a lektorem jedná o rovnoprávný vztah, neboť každý z nich má ve vzdělávacím procesu své specifické úkoly. Práce lektora je tvůrčí, kromě sdělování vědomostí předpokládá, že se účastníci vzdělávacího procesu naučí prezentovaná fakta aplikovat v praxi, přemýšlet o předkládaných problémech a umět je řešit.



Lektor seniorského vzdělávání by měl být na svou práci náležitě připraven, měl by být tedy kompetentní. Být kompetentní znamená „...být způsobilý, oprávněný, povoláný pro vykonávání konkrétní činnosti a zároveň umět tuto činnost i úspěšně vykonávat.“ (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 118). Pokud je lektor ve vzdělávání seniorů kompetentní, pak splňuje tři níže uvedené předpoklady:

- má vhodné vlastnosti, schopnosti, vědomosti, dovednosti a zkušenosti pro práci se seniory;
- je motivován, ochoten vynaložit potřebnou energii a tyto vlastnosti, schopnosti atd. využít;
- má možnost tyto vlastnosti, schopnosti atd. využít ve vzdělávacím procesu (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 119).

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 71) uvádí, že první předpoklad týkající se dovedností a vědomostí, lze poměrně snadno rozvíjet, druhý předpoklad se rozvíjí hůře, neboť jde o hodnoty, postoje a motivy, přesvědčení a životní filozofii, třetí a zároveň poslední předpoklad ovlivňuje oba předchozí, neboť jim umožňuje se uplatnit. Aby mohl být pracovník kompetentní, musí splňovat všechny tři výše uvedené podmínky současně. Absence jakéhokoliv z nich dosažení kompetentního výkonu znemožňuje (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 28).

## **2.2. Definice kompetence**

Než přejdeme ke konkrétním kompetencím lektora seniorského vzdělávání, je třeba si definovat význam samotného pojmu kompetence. Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického můžeme na pojem kompetence nahlížet dvěma způsoby. Kompetence můžeme chápat jako rozsah působnosti, oprávnění či pravomoc, která je obyčejně udělena nějakou autoritou nebo se váže k nějaké autoritě – instituci či jednotlivci. Takto

chápané kompetence je možné překročit, někomu je možné je odejmout či je na někoho přesunout. Druhý význam slova kompetence zdůrazňuje schopnost vykonávat určitou činnost, umět ji vykonávat, respektive být v příslušné oblasti kvalifikovaný (2004, s. 14 - 15).

Také Veteška a Tureckiová se přiklání k dvojímu pojetí kompetence. První pojetí hovoří o kompetencích jako o „... souboru rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky rozhodnutí. Ve druhém pojetí je kompetence sada zdrojů, které si jedinec osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení a jež mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládat rozličné úkoly a životní situace.“ (2008, s. 26). Rozdíl mezi obojím chápáním můžeme zjednodušeně vysvětlit tak, že v prvním případě kompetence zdůrazňuje něco, co bylo dáno člověku zvenku na základě konsenzu druhých. Zatímco v druhém případě kompetence vyjadřuje vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje v dané chvíli, víceméně nezávislá na vnějších podmínkách, které umožňují člověku podat potřebný výkon (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 15). Právě v tomto duchu definuje kompetence také Hroník, podle kterého se jedná o „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který dohromady podporuje dosažení vytyčeného cíle*“ (2007, s. 61). Tento trs je pozorovatelný ve vzorku chování, který je definován logicky a časově ohraničenou částí chování. Kompetence tedy nejsou pouze dovednosti, ale pozorovatelné způsoby, díky kterým dosahujeme efektivních výkonů (Hroník, 2007 s. 61). Vodák a Kucharčíková dodávají, že chování člověka je výsledkem složitých interních procesů. Je výsledkem součinnosti postojů, hodnot, motivů, vědomostí, dovedností, způsobilostí a dalších mnoha jiných faktorů. Z toho vyplývá, že kompetence je poměrně komplikovaný pojem, proto mezi odborníky nepanuje jednota v tom, co do ní patří a co ne (2011, s. 71). K roztržitosti názorů navíc přispívá také fakt, že různí autoři používají pro kompetence více pojmenování. Můžeme se tedy setkat s pojmem

competence (kvalifikace, odborná způsobilost), competency (schopnost či schopnost chování) a capability (talent, nadání, ale i způsobilost)(Bartoňková, 2010, s. 84 – 85).

Nyní se přesuneme k charakteristickým znakům kompetence. Podle Tremblaye je kompetence:

- kontextualizovaná
  - je zasazená do určitého prostředí či situace, ty jsou vytvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.
- multidimenzionální
  - je složena z různých zdrojů (znalosti, dovednosti, postoje, informace, představy, jiné dílčí kompetence atd.), předpokládá efektivní užívání těchto zdrojů, které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. Kompetence tedy obsahuje chování a projevuje se v něm.
- definovaná standardem
  - předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je definovaná předem spolu se souborem výkonových kritérií (standardů a měřítek očekávaného výkonu). To umožňuje jedinci demonstrovat, změřit a vyhodnotit svou kompetenci.
- má potenciál pro akci a rozvoj
  - kompetence získáváme a rozvíjíme v procesech vzdělávání a učení. Tyto procesy považujeme za kontinuální a celoživotní (Tremblay a kol., 2002, s. 31-32).

### 2.3. Druhy kompetencí

Tak jako u definice samotných kompetencí, ani u klasifikace kompetencí se odborná veřejnost neshoduje a přichází s odlišnými typologiemi. Výjimkou je Benešovo členění, zde se odborníci poměrně shodují na následujících třech hlavních kategoriích kompetencí:

- odborné
  - všeobecné, odborné a další odborné vzdělání, kompetence získané při výkonu pracovní činnosti, obecné odborné kompetence, specifické znalosti a pracovní techniky;
- metodické
  - schopnost vyhledávat a zpracovat informace; úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení; soudnost a schopnost úsudku, řešení problémů, vedení projektů, obecné pracovní techniky;
- sociální
  - sociální interakce, komunikační strategie, řešení konfliktů, kooperace, moderace (Beneš, 2003, s. 151-152).

Často užívané členění přináší také Vodák s Kucharčíkovou, ti rozlišují kompetence na manažerské, interpersonální a technické.

- manažerské kompetence
  - schopnosti a dovednosti přispívající k vynikajícímu výkonu v manažerské roli, zajišťují plnění úkolů v souladu se strategickými plány organizace, vytvoření příznivého prostředí a rozvíjení pracovníků;
- interpersonální kompetence

- jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování potřebných pozitivních vztahů s druhými, zajišťují synergický efekt při naplňování cílů skupiny;
- technické kompetence
  - soubor dovedností vztahující se ke konkrétní funkci, zajišťují úspěšné plnění úkolů, které jsou typické pro jeho práci a současně odlišné od práce jiných specialistů (2011, s. 72).

Vodák a Kucharčíková dále uvádí, že pokud chce být organizace úspěšná v dynamickém prostředí, musí hledat takové kompetence, které budou podporovat její úspěšnost ve více rovinách (2011, s. 72). Kubeš, Spillerová a Kurnický uvádějí čtyři skupiny kompetencí, jejichž vhodná kombinace má maximalizovat výkon jak jednotlivce, tak i týmu a celé organizace. Těmito čtyřmi skupinami kompetencí jsou kompetence:

- týmové - jsou společné pro skupiny, které jsou vzájemně závislé a projektově orientované;
- funkční - řadíme zde například finance, marketing, vývoj a rozvoj;
- manažerské a vůdcovské - jsou nutné pro úspěšné vedení kolektivu lidí;
- klíčové - jsou charakteristické pro všechny zaměstnance (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 35-36).

S pojmem klíčové kompetence přišli Belz a Siegrist, podle nich jsou klíčové kompetence takové *„znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života“* (2001, s. 174). Tyto

kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností a jsou výrazem schopnosti chovat se přiměřeně situaci, tedy jednat kompetentně.

Mezi klíčové kompetence řadí Belz a Siegrist (2001, s. 166-167):

- komunikaci a kooperaci
  - tyto dvě kompetence patří mezi nejčastěji požadované klíčové kompetence na trhu práce. Komunikativnost představuje připravenost a schopnost jedince komunikovat – co nejjasněji a nejsrozumitelněji vyprávět o sobě před ostatními, vědomě naslouchat druhým, rozlišit co je podstatné a co ne, respektovat potřeby jiných a všimnout si neverbálních signálů. Kooperativnost představuje připravenost a schopnost jedince podílet se zodpovědně a aktivně na pracovních procesech skupiny, poskytovat své vědomosti, respektovat názory ostatních a být k nim vstřícný, dodržovat dohodnutá pravidla a sledovat společný cíl.
- kreativitu a schopnost řešit problémy
  - to znamená připravenost a schopnost jednotlivce převzít odpovědnost v přiměřené míře, zpracovávat informace, dokumentovat a shrnovat, plánovat výsledky. Znamená to být otevřený novým a originálním postupům a řešením problémů. Je to schopnost rozpoznat problémy a rozčlenit je na problémy dílčí, nacházet alternativy řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli.
- samostatnost a výkonnost
  - představuje umění a schopnost jedince pracovat soustředěně, cílevědomě, plánovitě a vytrvale na určitém

úkolu, vyvíjet vlastní iniciativu, znát své silné i slabé stránky, být otevřený kritice a zároveň obhájit si vlastní názory.

- schopnost nést odpovědnost
  - značí připravenost a ochotu jednotlivce převzít přiměřenou odpovědnost, umět odhadnout důsledky vlastního jednání, dokázat rozeznat význam spolehlivého, důvěryhodného jednání, pozitivně ovlivňovat svůj tým, chovat se kolegiálně a vhodně ke svému okolí.
- schopnost učit se a schopnost myslet
  - znamená, že jedinec je schopen rozvíjet svou způsobilost k učení, dokáže myslet v souvislostech a systémově, snaží se dostat k novým zdrojům informací a smysluplně jich využívat. Dokáže spojovat nově nabyté vědomosti s tím, co už zná a je schopen smysluplně je aplikovat.
- argumentace a hodnocení
  - připravenost a způsobilost jednotlivce systematicky a věcně zdůvodňovat a zhodnotit pracovní výsledky vlastní, skupiny, ale i cizí, dále používat přiměřeně kritéria a měřítka hodnot a přisuzovat jim adekvátní váhu a umět systematicky shrnovat výsledky.

Odlišný přehled klíčových kompetencí podává Müller:

- komunikace,
- sebedůvěra,
- pohotovost,
- tvořivost,
- prezentace,

- schopnost učit se a soustředit se,
- management času a sebe sama,
- uvolnění, energie a osvěžení (cit. dle Veteška a Tureckiová, 2008, s. 50).

Podle Bartoňkové představují klíčové kompetence ty kompetence, které odlišují organizaci od konkurentů v rámci odvětví a vytvářejí konkurenční výhodu. Klíčovými kompetencemi se tak organizace vzájemně odlišují, přestože pracují ve stejném odvětví. Tyto kompetence tak vytvářejí jedinečnou kulturu disponující jedinečnými rozvinutými pracovními postojí a dovednostmi. Představují základ při stanovování kritérií pro výběr nových pracovníků a jsou nápomocné při definování rozvojových priorit pro pracovníky (Bartoňková, 2010, s. 92 – 93).

## **2.4. Kompetence lektora seniorů**

Jak už jsem uvedla, z hlediska institucionalizace vzdělávání seniorů plní vzdělavatel v didaktickém procesu nesmírně důležitou roli. Právě jeho kompetence, dovednosti a osobnostní charakteristiky jsou jedním z klíčových faktorů, které mají přímý vliv na kvalitu vzdělávání starších osob (Tomczyk, 2015, s. 187). Podle Mužíka (2005, s. 48) navíc senioři patří mezi nejnáročnější posluchače a to nejen díky svým specifickým potřebám a požadavkům, ale také proto, že mohou posoudit kompetence lektora v celém širokém spektru – jeho odborné kompetence, praktické zkušenosti, didaktické dovednosti a komunikační schopnosti.

Přestože jsou však na lektora ve vzdělávání seniorů kladeny poměrně vysoké nároky, profesní příprava lektorů v této oblasti výrazně absentuje. Ve všech stupních institucionalizovaného vzdělávání lektorů můžeme identifikovat spíše jen ojedinělé vzdělávací programy (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 183). S tím souvisí také fakt, že v České republice nejsou



zákonnými předpisy jednoznačně stanoveny kvalifikační požadavky na lektory v profesní, zájmové a jiné oblasti. Pro lektory by tak mohly platit podobné požadavky, jako platí pro pedagogické pracovníky. Předpoklady pro výkon pozice lektora by tak zahrnovaly odbornost, pedagogickou přípravu a praxi (Mužík, 2010, s. 221 – 222). Nicméně seniory nelze vzdělávat se stejným přístupem jako k žákům základních škol, popřípadě studentům středních a vysokých škol. Ne každý učitel je kompetentní vzdělávat i seniory (Janiš a Skopalová, 2016, s. 87- 91).

Při formulování dílčích kompetencí lektora seniorů vychází Špatenková a Smékalová z jednotlivých rolí lektora – ty se odrážejí v odpovědích na otázky:

CO se má v edukačním procesu předávat? – role odborníka

JAK se to má předávat? – role lektora

KOHO se předávání týká? – role geragoga

KDO předává? – osobnost lektora (Špatenková, Smékalová 2015, s. 186).

Na základě rolí vzdělavatele seniorů pak rozlišují následující kompetence:

- Osobnostní
- Odborné
- Andragogicko – geragogické
- Lektorské

#### **2.4.1. Osobnostní kompetence**

Významnou rovinou kompetence lektora ve vzdělávání seniorů (snad dokonce i nejvýznamnější) je jeho osobnost (Kryštof a Špatenková, 2010, s.

121). Lektor není jen učitelem předávajícím vědomosti a informace, ale je to osobnost, se kterou mohou účastníci vzdělávání konfrontovat svoje názory, životní zkušenosti a prodiskutovat probranou aktuální problematiku učiva (Hrapková, 2010, s. 94). Podle Janiše a Skopalové (2016, s. 87) mají účastníci U3V zvýšené nároky na osobnost lektora, ty souvisí mimo jiné s tím, že se jedná o volnočasovou aktivitu, které se senioři účastní zcela dobrovolně. Hlavní roli zde hrají intelekt, temperament, charakterové vlastnosti či motivace lektora (Mužík, 2010, s. 230 – 232). Osobnostní kompetence zahrnují kompetenci etickou (vyjadřující respekt, úctu a odpovědnost), empirickou (vyjadřující široký zkušenostní základ), intersubjektivní (vyjadřující sdílení, empatii a porozumění) a seberefektivní (vyjadřující posouzení vlastního chování a vyvození patřičných závěrů, ochotu k celoživotnímu učení a schopnost reflektovat intrapsychické procesy a aplikovat pravidla psychohygieny)(Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187 - 188).

Základem pro efektivní komunikaci a edukaci seniorů je navázat se seniory dobrý vztah. Vztah mezi lektorem a seniorskými účastníky vzdělávání sehrává při edukaci seniorů mnohem důležitější roli než v edukaci jiných věkových kategorií (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187). Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 73) by měl lektor k seniorským účastníkům vzdělávání přistupovat jako k partnerům, měl by zohledňovat úroveň jejich kompetencí a podporovat jejich autonomii, dále by měl respektovat poznávací, motivační a emocionální předpoklady účastníků. Kryštof a Špatenková uvádí výčet konkrétních osobnostních charakteristik vzdělavatele seniorů:

- *„autentičnost,*
- *osobnostní zralost,*
- *vřelost,*
- *empatii,*

- *emocionální stabilitu,*
  - *odolnost vůči zátěži,*
  - *samostatnost,*
  - *schopnost sebereflexe a autoregulace,*
  - *ochotu osobnostního rozvoje,*
  - *tvůrčí schopnosti,*
  - *sebeúctu,*
  - *ochotu ke kompromisu i pomoci druhým k němu dospět,*
  - *otevřenost vůči změnám a rozmanitostem názorů apod.“*
- (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 121).

Malach k tomuto výčtu ještě navíc přidává:

- *„etické vlastnosti (etické principy lektorské práce se dotýká organizátorů vzdělávacích akcí, jejich účastníků i lektorů jako profesní skupiny);*
- *optimismus (pozitivní myšlení);*
- *takt a klid;*
- *didaktickou angažovanost (projevuje se zájmem lektora o co nejlepší výsledky účastníků školení);*
- *rozhodnost (schopnost rozhodovat se za situace velmi omezené znalosti významných charakteristik účastníků vzdělávání);*
- *spravedlnost;*
- *tvůrčivost a flexibilita (soubor vlastností osobnosti, kterým umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů;*
- *smysl pro humor“ (2003, s. 10).*

Rogers (2014, s. 119 - 122) zdůrazňuje především akceptaci (bezpodmínečně pozitivní přijetí, zájem a důvěra), kongruenci (autentičnost, opravdovost) a empatii (porozumění a uvědomění si osobních významů).

Teprve pak podle něj dokáže působení edukátora podnítit další osobnostní růst zúčastněných jedinců. Tyto charakteristiky podrobněji rozpracovaly Špatenková a Smékalová. Lektor by se měl snažit o tzv. bezpodmínečně kladné přijetí seniorů, i přesto, že jsou senioři účastníci se vzdělávacích aktivit různí. Lektor by měl akceptovat jejich názory a reakce i přes vlastní nesouhlasné pocity. Zároveň je také třeba být si vědom svých vlastních reakcí na účastníky vzdělávání a být autentický. Autentičnost znamená schopnost být sám sebou v rámci profesní role. Autentický lektor nerecenzuje reakce, které neodpovídají jeho představě o „správném“ lektorovi a nebojí se své pocity upřímně účastníkům vzdělávání sdělovat (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 202 - 207).

Součástí dobrého edukačního vztahu je také empatie neboli schopnost vcítit se do prožívání druhého a pochopení jeho zkušeností. Empatický lektor veškeré edukační intervence přizpůsobuje potřebám a zkušenostem seniorů jako účastníků vzdělávacího programu. Pro empatii je důležité ne jenom vnímání, ale také komunikace, bez které nelze navázat hlubší vztah. V této souvislosti hovoří Smékalová se Špatenkovou o tzv. aktivním naslouchání. Lektor by se měl snažit porozumět tomu, co se mu snaží senior sdělit, všímá si verbálního i neverbálního sdělení, drží se daného tématu, dává mu verbálně i neverbálně najevo, že ho poslouchá a poskytuje seniorovi zpětnou vazbu. Pro budování dobrého vztahu a sdílení informací je v neposlední řadě nezbytně nutná důvěra a s ní související důvěryhodnost. Senior potřebuje věřit, že je lektor důvěryhodný, spolehlivý a že si důvěrné informace o seniorech nechává pro sebe a nemluví o účastnících seniorského vzdělávání pejorativně na veřejných místech (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 202 - 207).

### 2.4.2. Odborná kompetence

Tato kompetence obsahuje dle Špatenkové a Smékalové kompetenci oborovou (ta představuje odborné vědomosti a zkušenosti z daného oboru) a mezioborovou (vyjadřující znalost přesahu daného oboru do jiných příbuzných disciplín) (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187). Dle Národní soustavy povolání tvoří odborné kompetence především odborné znalosti označující teoretické vědomosti požadované pro výkon tohoto povolání a odborné dovednosti vyjadřující schopnost vykonávat určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností. Lze ji pojmout také jako schopnost aplikovat teoretické vědomosti v praxi (Národní soustava kvalifikací, 2017). Odborné kompetence zahrnují podle Jíry tyto požadavky:

- mít dostatečný rozsah vědomostí z oboru;
- mít zkušenosti v oboru a umět je předávat a aplikovat;
- mít potřebné schopnosti a dovednosti v oboru;
- být kreativní ve využívání svých dovedností a vědomostí;
- umět konfrontovat teorii s praxí;
- schopnost prohlubovat dále svou odbornost a aktualizovat odborné vědomosti;
- schopnost pracovat efektivně s informacemi (2004, s. 75).

Podle Malacha (2003, s. 8) se lektorem člověk stává většinou proto, že je považován za odborníka v určité oblasti a má možnost své znalosti, zkušenosti, dovednosti a názory využít při vzdělávání jiných osob. Lektorem se může stát také člověk, který je přesvědčen o tom, že má druhé čemu naučit a že k tomu disponuje určitými předpoklady.

Langer (2016, s. 14) uvádí, že odborné kompetence se týkají oboru činnosti, kterým se lektor zabývá (který jako lektor přednáší, jako trenér procvičuje, v němž jako poradce radí), odborné kompetence lze získat na

základě všeobecného, odborného a dalšího profesního vzdělávání, ale také praxí při výkonu dané činnosti. Odborné kompetence lektora vyžadují neustálé sledování vývoje daného oboru a průběžnou aktualizaci informací. Lektor se musí orientovat nejen ve svém oboru, ale také v oborech příbuzných, je třeba znát širší kontext svého oboru, mít tedy mezioborový přesah. Tento názor koresponduje s názory Malacha (2003, s. 11), který uvádí, že od lektora se očekává, že dokáže v rámci oboru, někdy i v širším měřítku, zaujmout stanovisko k aktuálním odborným, ale také s nimi spojeným ekonomickým nebo i politickým problémům.

V neposlední řadě zde můžeme také zmínit obecné odborné kompetence neboli průřezové kompetence. Jedná se o odborné požadavky, které jsou sice pro výkon práce potřebné, nicméně nesouvisí výhradně s určitým druhem profese, ale jsou uplatnitelné napříč obory. Mezi ty významnější, vzhledem k práci lektora, patří počítačová způsobilost, jazyková způsobilost v češtině, dále pak numerická způsobilost, jazyková způsobilost v angličtině a ekonomické a právní povědomí (Národní soustava kvalifikací, 2017).

### **2.4.3. Andragogicko – geragogická kompetence**

Do této skupiny kompetencí můžeme zahrnout kompetenci andragogickou, představující penzum vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky a geragogickou vyjadřující specifické znalosti a dovednosti oboru geragogika a také schopnost aplikovat metodiku práce se seniory (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187). Tomczyk (2015, s. 189) vedle souboru dovedností, znalostí a zkušeností v oboru vyzdvihuje navíc nutnost znát podrobné aspekty problematiky vzdělávání dospělých a seniorů, zejména gerontodidaktiku, metodiku vzdělávání seniorů, výběr vhodných metod a forem vzdělávání, tvorbu obsahů vzdělávání přizpůsobených možnostem a očekáváním skupiny apod. Dle národní

soustavy povolání by měl každý lektor dalšího vzdělávání disponovat odbornými znalostmi z:

- andragogiky;
- psychologie pro vzdělávání dospělých;
- didaktiky a didaktické techniky;
- metod a postupů lektorství v odborných kurzech;
- výuky odborných disciplín;
- hodnocení, testování a měření ve vzdělávání (Národní soustava kvalifikací, 2017).

U Mužíka lze andragogicko-geragogické kompetence nalézt ve složce kompetencí, kterou nazval „naučit se učit druhé“. Tato složka podle něj zahrnuje poznatkovou základnu z andragogiky, didaktiky dospělých, psychologie učení a sociální psychologie. Mužík dále uvádí, že se tato kompetence opírá o osvojené poznatky typu jaké metody používat v různých situacích, jak řídit a regulovat výuku nebo jak zvládnout skupinovou dynamiku v kurzu (Mužík, 2010, s. 230 – 232). Malach zde přidává také znalost androdidaktických principů a uvádí, že andragogická způsobilost označuje *„takový výkon v oblasti vzdělávání dospělých, který respektuje (andro)didaktické principy, je spojen s používáním účinných metod a forem vzdělávání, odpovídajících materiálních didaktických prostředků a objektivních nástrojů hodnocení vzdělávání.“* (Malach, 2003, s. 9). V souvislosti s androdidaktickými principy hovoří Kalnický o androdidaktických a gerontodidaktických kompetencích či způsobilostech pro výuku dospělých a seniorů. Řadí zde kompetence prezentační a informativní (uspořádání, přenos informací na edukanty), motivační (poskytování pro další sebevzdělávání a seberozvoj edukantů), diagnostické a hodnotící (vstupní posouzení edukantů a průběžné prověřování znalostí) a

kompetence metodicko-řídící (efektivní řízení výuky z hlediska místa, času, metod, forem, technik, pomůcek atd.) (Kalnický, 2018, s. 31 – 32).

#### **2.4.4. Lektorská kompetence**

Lektorská kompetence je stěžejní kompetencí, neboť představuje specifické „know-how“ umožňující skloubit všechny potřebné dovednosti a vědomosti, přičemž vše přizpůsobují dané situaci i cílové skupině. Tato kompetence zahrnuje kompetenci didaktickou, psychodidaktickou, rétorickou, psychosociální, interpersonální a manažerskou (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187).

Didaktická kompetence obsahuje podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 188) dovednost aplikovat adekvátní metody a formy edukace, dodržovat didaktické zásady, mít informační a počítačovou gramotnost a pracovat systematicky a tvořivě. Petřková a Čornaničová (2004, s. 70) jsou toho názoru, že výběr metod je ovlivňován mnoha aspekty, a to například vzdělávacím obsahem a cílem, schopností účastníků vzdělávání učit se, heterogeností účastníků, přístupem ke vzdělávání a ochotou na něm participovat, materiálními a časovými podmínkami i osobností lektora. To vše by měl tedy lektor vzít v potaz. Co se týče užívání efektivních didaktických metod, Petřková a Čornaničová (2004, s. 70) dále uvádí, že vhodné jsou ty postupy, které podněcují motivaci účastníků, zajišťují jejich aktivní účast, respektují jejich individualitu a specifické potřeby, zabezpečují zpětnou vazbu a umožňují využití získaných poznatků v praxi.

Předpokladem úspěšné realizace didaktického procesu je také respektování didaktických zásad a podmínek. „*Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter*“ (Kurelová, 2002, s. 268). Vztahují se na všechny činitele didaktického procesu, tj. na činnost lektora, účastníky



vzdělávání, na formy výuky, metody výuky, didaktické prostředky, učivo atd. V běžném užívání bývají didaktické zásady často zaměňovány s principy a pravidly. Podle Kurelové (2002, s. 268-269) spočívá rozdíl mezi didaktickými principy a zásadami v míře obecnosti, jelikož principy jsou obecné zásady. Jelikož se zaměřujeme na seniory, je třeba i didaktické zásady uzpůsobit tak, aby respektovaly psychosociální potřeby této cílové skupiny na jejich vzdělávání. Podle Špatenkové a Smékalové by měl lektor při edukaci seniorů dodržovat zásadu zaměření na sebeaktualizaci a rozvoj osobnosti seniora, partnerského přístupu, nepřetržité zpětné vazby, systematičnosti, redukce (zaměřenost na podstatné rysy a klíčové pojmy), rekonstrukce (vysvětlení a předvedení učiva prostřednictvím aktivizujících metod), uvědomělosti a aktivity (činnostní učení a učení ze zkušenosti), operativnosti (pružné reagování na změny), názornosti, zajímavosti, přiměřenosti a trvalosti (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 146-152).

Podstatou psychodidaktické kompetence je naslouchat a citlivě vnímat projevy účastníků seniorského vzdělávání, poskytovat jim zpětnou vazbu, vhodně využívat humor a optimismus a prokládat učivo zajímavostmi a zkušenostmi ze života (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Nedílnou součástí dobrého edukačního vztahu je empatie, schopnost vcítit se do toho, co senior prožívá. Díky empatii se může lektor zaměřit na potřeby seniora jako účastníka vzdělávacího programu (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 205). Lektor by měl nejenom vnímat, ale také komunikovat a právě tyto dvě činnosti jsou podstatou aktivního naslouchání. Komunikace bez vnímání je pro seniora stejně nepřínosná jako vnímání bez komunikace. Opakem aktivního naslouchání je tzv. pasivní naslouchání, při němž není řečníkovi věnována pozornost (Drobný a Šerák, 2016, s. 23). Důležitá je také dostatečná zpětná vazba. Je třeba dávat verbálně, ale i neverbálně (např. příkyvováním) najevo, že soustředěně poslouchá a rozumí obsahu sdělovaných informací

(Špatenková a Smékalová, 2015, s. 206). Vhodné je časté kladení otázek (i zpřesňujících), otázky by měly být především otevřené, aby umožňovaly i jiné odpovědi než ANO – NE, účastník má tak možnost samostatné a neomezené formulace odpovědi. Žádoucí je také co nejčastější prezentování vlastních názorů a životních zkušeností účastníků, na které je vhodné vstřícně a pozitivně reagovat (Drobný a Šerák, 2016, s. 23). Jedno ze zlatých pravidel komunikace je usmívat se a používat laskavý humor pro vyjádření radosti, optimismu a pro zlehčení situace (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 201). Optimismus vyzdvihuje také Malach a dodává, že optimismus je „dispoziční charakteristika jedince nebo jeho generalizovaný soubor pozitivních očekávání. Takto chápaný optimismus může predikovat aktivnější zvládání zátěžových situací při nižší úrovni úhybných a popíracích strategií zvládání“ (2003, s. 14).

Velmi důležitou kompetencí lektora je také kompetence rétorická, vyjadřující dovednost efektivně používat verbální, neverbální a paralingvistické formy komunikace, dovednost autenticky komunikovat a schopnost zaujmout (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Involuční procesy ve stáří mohou vytvářet bariéry efektivní komunikace. Z toho důvodu je třeba komunikaci seniorům dostatečně přizpůsobit. Při verbální komunikaci, kterou rozumíme sdělování informací a obsahů pomocí řeči, je důležité, aby lektor používal kultivovaný slovní projev. Měl by mluvit jasně, konkrétně a srozumitelně. Dále by měl užívat přirozený jazyk a dbát na to, aby mu senioři rozuměli (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 119). Lektor by si měl dát pozor na nadměrné používání odborné terminologie a cizích slov. Měl by si dát pozor také na slangové výrazy, cizojazyčné fráze, ale rovněž i na ironii a nejednoznačné sdělení. Je tedy třeba používat takové výrazy, formulace a analogie, které jsou adekvátní účastnické skupině (Drobný a Šerák, 2016, s. 24). Důležité je věnovat pozornost také formě sdělení, nejen

obsahu sdělení. Podle Kryštofa a Špatenkové je vhodné používat spíše kratší věty uspořádané do konzistentního, logického a smysluplného výkladu (2010, s. 119). Dle Drobného a Šeráka by sdělované informace měly být uspořádány do kontextu, měly by být navzájem propojeny a komparovány se zkušenostmi a životní praxí účastníků (2016, s. 24). Lektor by se měl dále snažit zbytečně neodklánět od tématu, a pokud se od něj odchýlí, měl by to relevantně zdůvodnit (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 119). Důležitá je také úspornost sdělení, neboť prezentovat v krátkém časovém úseku velké množství informací je spíše kontraproduktivní. Jestliže lektor hovoří příliš rychle, účastníci mohou být množstvím informací přesyceni, tudíž obsah sdělovaných informací přestanou vnímat (Drobný a Šerák, 2016, s. 24).

Druhou důležitou rovinou je komunikace neverbální neboli řeč těla. Mezi základní složky neverbální či nonverbální komunikace řadíme viziku (oční kontakt), mimiku (pohyby tváře), kinetiku (celkový pohyb těla), gestiku (pohyby rukou), haptiku (doteky, podávání rukou), proxemiku (vzdálenost od partnera), teritorialita (osobní prostor) a jiné (Pokorná, 2010, s. 29-30). Prvky neverbální komunikace podtrhují a zesilují účinek verbálního sdělení a napomáhají porozumění (Drobný a Šerák, 2016, s. 23). Podle Pokorné má neverbální komunikace mnohem větší význam než se může mnohdy zdát a uvádí, že: *„Neverbální komunikace ovlivňuje přenos informací v rámci komunikačního procesu nezanedbatelným způsobem a je často pro příjemce významnější než vlastní obsah a náplň sdělení.“* (Pokorná, 2010, s. 26). Lektor by měl usilovat o zvolení odpovídající míry neverbálních projevů s ohledem na gestiku a mimiku, nadměrná gestikulace může působit agresivně a na druhou stranu omezená gestika a mimika navozuje pocit nedostatečného zájmu a působí chladně (Pokorná, 2010, s. 31). Můžeme zde zmínit například oční kontakt. Lektor by měl udržovat přiměřený oční kontakt, ten by neměl trvat déle než 6 sekund a vždy by měl zásadně hovořit otočen čelem ke svým

posluchačům (Drobný a Šerák, 2016, s. 23). Dále by se měl lektor snažit sjednotit verbální a neverbální projevy, neboť jejich nesoulad se může odrazit ve ztrátě důvěry (Pokorná, 2010, s. 26).

Poslední zmíněnou formou komunikace je paralingvistika. Jedná se sílu, intenzitu, zabarvení a intonaci hlasu, rychlost a plynulost řeči, které taktéž významně dotváří celkový kontext a obsahový význam sdělení (Pokorná, 2010, s. 30). Lektor by měl tedy při edukaci seniorů dbát na přiměřeně zvýšený tón hlasu a zpomalení řečového tempa. Drobný a Šerák (2016, s. 23) nicméně podotýkají, že při komunikaci se starší osobou nezvyšujeme hlas automaticky, aniž bychom si předem neověřili nutnost tohoto opatření. Pro nevhodný způsob komunikace používá Pokorná souhrnný název „elderspeak“. Jedná se o specifickou formu komunikace, která je založená na stereotypech spojených s dispozičním omezením osob v seniorském věku. Pro elderspeak je charakteristická nadměrná mimika, zvýšená úroveň hlasu, pomalé řečové tempo, využívání zdvořilých a pojmů z dětského jazyka, oslovení přezdívkou apod. (Pokorná, 2010, s. 64-65). Lektor by měl potlačit tendenci hovořit se seniory jako s dětmi, důležitá je tedy absence familiárnosti, infantilizace a elementarizace (Drobný a Šerák, 2016, s. 22).

Psychosociální kompetence umožňuje vytvářet pozitivní psychosociální klima, podporovat důvěru ve schopnost a zkušenost druhých, užívat sociotechniky, vytvářet prostor pro facilitaci a poradenství (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Pozitivní psychosociální klima je takové učební klima, které odpovídá potřebám starších účastníků a zároveň je podněcuje k aktivní účasti na učení a vzdělávání. Vytvoření optimálního učebního klimatu vyžaduje dodržování následujících dvou zásad:

- Respektování „vnitřní orientace účastníků“, tj. snaha poznat poznávací, motivační a emocionální předpoklady účastníků.
- Brát na vědomí úroveň kompetencí účastníků, podporovat jejich autonomii, zastávat partnerský přístup a vyvarovat se tzv. paternalistickému přístupu vedoucímu k pasivitě (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 73).

Malach (2003, s. 25) tímto klimatem rozumí náladu, ovzduší či atmosféru, která v edukačním procesu vzniká jako důsledek prožívání sociálních vztahů mezi všemi účastníky učební skupiny, včetně lektora. Klima skupiny je tím lepší, čím vyšších hodnot nabývají proměnné spokojenost a soudržnost a zároveň čím nižších hodnot nabývají proměnné „tření, soutěživost a obtížnost“. Lektor by měl být pro seniory psychosociální a duchovní oporou, měl by u nich vyvolávat zážitky typu „rozumím tomu“, „mohu to použít v debatě s blízkými“, „cítím, že lektor mluví ke mně a že mi chce pomoci“ (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187).

Interpersonální kompetence znamená být schopen vnímat skupinovou dynamiku, dovednost diagnostikovat, podporovat komunikaci, interaktivitu a kooperaci (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Interpersonální kompetenci můžeme chápat jako chování v sociální situaci umožňující vytváření, činnost a udržování skupin. Lektor by se měl snažit zajistit přátelské a kooperativní prostředí, měl by pružně reagovat na jakékoli změny v rámci edukačního procesu a měl by být schopen se jim přizpůsobit (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Spokojenosti účastníků i efektivně realizovaných aktivit může napomoci pocit sdílené identity. Podle Drobného a Šeráka (2016, s. 22-23) je vhodné hovořit o „našem kurzu“, „naší instituci“, „našem úkolu“, „našich cílech“ apod. Důležité je zachovávat partnerství a rovnocennost všech účastníků, platí, že všichni přítomní jsou si rovni a mají stejná práva.

Manažerská kompetence zahrnuje schopnost projektovat, organizovat, řídit a evaluovat vzdělávací akce a programy (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Kalnický uvádí, že součástí manažerské kompetence jsou:

- *„komunikativnost, včetně cizojazyčné, ve všech formách;*
- *sociální způsobilosti, včetně interkulturního jednání;*
- *využívání informačních a komunikačních technologií, ICT gramotnost;*
- *sebevzdělávání, sebekultivace, seberozvoj;*
- *profesní/odborná fundovanost;*
- *řídící (ve smyslu k řízení sebe sama nebo jiných osob) jednání v nestandardních situacích (krizové řízení);*
- *adaptace (projevující se jako flexibilita, pružnost, reaktivnost);*
- *projektové schopnosti (projektovat a uskutečňovat změnu;*
- *racionalita, dynamičnost, týmovost;*
- *zvládání změn (předvídatost, odolnost + řízení změn) s orientací na budoucnost;*
- *podnikavost“ (Kalnický, 2018, s. 29-30).*

Organizační schopnosti dále rozvíjí Kryštof a Špatenková (2010, s. 121), tyto schopnosti podle nich znamenají přípravu vzdělávacího plánu na jednorázovou akci či celý vzdělávací modul. Přednášky mají být připravovány s logickou návazností, ta má být seniorům navíc přiměřené formě sdělována. Lektor by měl zajišťovat také odborné exkurze, které vhodně doplní přednášenou látku.

Dle Národní soustavy kvalifikací by měl lektor dalšího vzdělávání disponovat schopnostmi:

- *„sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí;*

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

Tímto se dostáváme na samotný konec výčtu kompetencí lektora seniorů. Nutno podotknout, že tento výčet není konečný. Na závěr bych ráda uvedla, jaké kompetence upřednostňují samotní účastníci edukačních programů na U3V. V rámci evaluace lektorů uvádějí seniorští studenti na U3V v Olomouci opakovaně tyto preference:

- *„dobrý vztah k seniorům;*
- *vstřícnost a ochota;*
- *schopnost naslouchat, být srdečný a empatický;*
- *smysl pro humor (lektor by měl být veselý, vtipný, mít nadhled);*
- *odborník v oboru, ale současně odborník „na učení“, aby dokázal vyložit látku tak, aby ji senioři pochopili a něco se naučili;*
- *kultivované vystupování a vzhled (především oblečení);*
- *kultivovaný jazykový projev bez vad výslovnosti;*
- *trpělivost a chápavost;*

- *ochota překonat špatně položenou otázku a odpověď vysvětlit;*
- *schopnost rozumět i méně srozumitelným požadavkům, protože ne každý senior se umí věcně a rychle vyjadřovat;*
- *nepřehlížet schopnosti seniorů;*
- *umění pochválit (protože to motivuje každého k většímu úsilí)“*  
(Kryštof a Špatenková, 2010, s. 122).

### 3. Kompetenční model

Podle Hroníka lze jednotlivé kompetence vybrat a uspořádat podle nějakého klíče do podoby kompetenčního modelu (Hroník, 2007, s. 68). Kompetenční model tak popisuje konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a osobnostních charakteristik, které jsou zapotřebí k efektivnímu plnění pracovních úkolů v organizaci. Pro lepší přehlednost a měřitelnost jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky seskupeny do více homogenních celků, které nazýváme kompetence. Ty lze následně uspořádat do podoby kompetenčního modelu. Výsledný kompetenční model pak může sloužit pro výběr nových zaměstnanců v organizaci nebo pro rozvoj kompetencí zaměstnanců stávajících (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 60).

Kompetenční model by měl navazovat na podnikovou strategii neboli business strategii, personální strategii a na jednotlivé personální činnosti. Návaznost kompetenčního modelu na podnikovou strategii nazýváme vertikální integrací, provázanost s jednotlivými personálními činnostmi pak označujeme horizontální integrací. Kompetenční model tedy vytváří jakýsi most mezi podnikovou či business strategií a personální strategií a převádí je do jazyka praktického chování. Kompetenční model je také mostem, který propojuje hodnoty a principy společnosti s popisem práce (Hroník, 2007, s. 68). Popis práce říká, co má člověk dělat, zatímco hodnoty a principy přesahují popis práce, neboť přinášejí jakési vodítka, jak se chovat v situacích,



kteře nejsou zahrnuty v popisu práce. Popisů práce bývá ve firmě mnoho, zatímco soubor hodnot je zde obvykle jen jeden, v tomto případě je tedy kompetenční model nástrojem spojení (Bartoňková, 2010, s. 96).

Aby byl kompetenční model funkční, musí být podle Hroníka:

- propojující – vytváří propojení či most mezi organizačními hodnotami a popisem práce;
- uživatelsky přátelský – musí být srozumitelný, sdílný, sdělitelný jednoduchý, vystihující podstatu věci;
- jednotný – funguje napříč společnostmi, sjednocuje jazyk ve společnosti;
- široce využitelný – poskytuje jedno výkladové schéma Pro výběr, rozvoj, vzdělávání, hodnocení a odměňování;
- sdílený – není předkládán jako hotový, je stále ožívován (Hroník, 2007, s. 73).

V současné době nemáme jiný nástroj, než je kompetenční model, který by umožňoval vytvořit jednotný výkladový rámec pro výběr, hodnocení, vzdělávání a rozvoj, popřípadě odměňování. Jestliže daná organizace disponuje funkčním kompetenčním modelem, může řídit výkonnost rozvíjením potřebných kompetencí. Kompetenční model vytváří kritéria, která lze uplatnit při identifikaci rozvojových potřeb a mezer (Hroník, 2007, s. 73).

### **3.1. Druhy kompetenčních modelů**

Existuje několik druhů kompetenčních modelů. Stěžejním východiskem při výběru jsou záměry dané organizace. Kubeš, Spillerová a Kurnický popisují tyto tři hlavní modely:

- Model ústředních kompetencí

- Identifikuje kompetence, které jsou nevyhnutelné a společné všem zaměstnancům dané organizace, a to bez ohledu na jejich pozici či roli.
- Specifický kompetenční model
  - Identifikuje takové kompetence zaměstnance, díky kterým je na konkrétní pozici v konkrétní firmě úspěšný. Jde většinou o velmi přesný popis charakteristik chování, neboť bere v úvahu množství specifických informací. Specifický model je cenným vodítkem při neustálém zefektivňování práce daného zaměstnance a zaručuje sladění priorit organizace s jeho rozvojem. Specifický kompetenční model vytvořený pro konkrétní pozici v určité organizaci je možné do značné míry použít úspěšně i ve firmě jiné. Je však třeba se zaměřit na obsah kompetence, který se ukrývá v různých typech chování a nikoli v názvu kompetence. Z toho vyplývá, že více kompetencí může být i přes stejný či podobný název reprezentováno v různých organizacích odlišným chováním.
- Generický kompetenční model
  - Generické kompetenční modely nabízejí osvědčený seznam kompetencí, většinou na konkrétní pozici. Představují dobrou pomůcku, jelikož často za nimi leží rozsáhlý výzkum v mnoha firmách a mají tedy vysokou vypovídající hodnotu. Chybí jim ale zohlednění specifik konkrétní organizace, která se rozhodla model aplikovat. Čím všeobecnější je skupina pracovníků, pro kterou je kompetenční model vypracován, tím nižší je jeho účinnost. Teprve poté, co se přizpůsobí konkrétní pozici v konkrétní organizaci, je možné využít jeho sílu. Východiskem je využití generického kompetenčního modelu, který je dobrým základem. Po jeho ověření a upravení pro konkrétní organizaci

se svou kvalitou přibližuje specifickému modelu s menší pracností a nižšími náklady (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 60 – 61).

### **3.2. Přístupy při tvorbě kompetenčních modelů**

Existuje několik přístupů, které organizace obvykle při tvorbě a aplikaci kompetenčních modelů používají. V zásadě jde o tři hlavní přístupy: preskriptivní, kombinovaný a přístup šitý na míru.

- **Preskriptivní (vypůjčený) přístup**

Preskriptivní přístup znamená, že se organizace rozhodne vypůjčit si již hotový model a nevytváří nové kompetenční modely, které by odrážely strategii, strukturu, kulturu a tržní podmínky dané organizace. Tento postup je časově i finančně úsporný, protože není potřeba provádět průzkum, na jehož základě by se identifikovaly specifické kompetenční modely, na druhou stranu vypůjčený model nemusí odrážet jedinečnost organizace (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 64). Jedná se o převzetí obecného, generického modelu známého například z literatury. Nevýhodou tohoto modelu je, jak už bylo uvedeno, přílišná míra obecnosti a také zde není zaručena aplikovatelnost v organizaci, tedy vhodnost a slučitelnost s kulturou organizace (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 102).

- **Kombinovaný přístup**

Kombinovaný přístup pracuje taktéž s již vypůjčeným modelem, ten však přizpůsobuje specifikům organizace, ve které bude použit. Modifikace vypůjčeného modelu bývá

realizována na základě časově nenáročných metod (řízené diskuse s projektovými skupinami, dotazník zjišťující míru potřebnosti jednotlivých kompetencí apod.) tak, aby byly zachyceny klíčové rozdíly mezi specifiky dané organizace a vypůjčeným modelem (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 64 - 65). Výhodou přístupu je možnost čerpat ze zkušeností jiných, podobných firem a z výstupů a „know-how“ externích firem které se specializují na tvorbu kompetenčních modelů (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 102).

- Přístup šitý na míru

Přístup šitý na míru nepracuje s předem známými a definovanými kompetencemi, ale znovu mapuje organizační terén. Snaží se identifikovat projevy chování zajišťující nadstandardní výkon na dané pozici. Tento přístup vyžaduje jak důkladnou znalost pozice (pro kterou se hledají modely nadstandardního výkonu), tak i celé organizace a vnějších podmínek, ve kterých působí. Přístup šitý na míru je sice časově i metodologicky náročnější, jako jediný však vytváří spolehlivý základ, který organizaci dává legitimitu přijímat závažná personální rozhodnutí (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 64 - 65).

Každý z těchto přístupů má své přednosti a omezení. Konkrétní volba přístupu závisí na mnoha faktorech – na záměru, vizi a strategii firmy, cílech a záměrech organizace, stupni rozvoje organizace, finančních a časových možnostech. Při volbě přístupu hraje roli také, jaký druh kompetencí chceme identifikovat, zda nám jde spíše o prahové kompetence nebo o kompetence vysokého výkonu, zda nám jde o kompetence generické nebo o kompetence

klíčové, zda se zaměřujeme spíše na vlastnosti nebo spíše na praktiky apod. (Bartoňková, 2010, s. 100).

### **3.3. Fáze tvorby kompetenčního modelu**

Bartoňková (2010, s. 100) uvádí, že stěžejním předpokladem pro tvorbu kompetenčního modelu je identifikace kompetencí. Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 46) rozdělují tento proces do pěti po sobě jdoucích fází:

- přípravná fáze,
- fáze získávání dat,
- fáze analýzy a klasifikace informací,
- popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,
- ověření a validizace vzniklého modelu.

#### **1) Přípravná fáze**

Cílem přípravné fáze je získat tyto výstupy:

- identifikovat klíčové pracovní pozice (tj. cílovou skupinu pro vznikající kompetenční model);
- získat informace o strategických záměrech, cílech a kritických faktorech úspěchu organizace;
- porozumět organizační struktuře, tedy způsobům, jak je firma organizována, aby dosahovala svých cílů (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 46).

Bartoňková (2010, s. 100) k těmto uvedeným cílům ještě navíc přidává:

- ujasnit si cíl, který sledujeme při tvorbě kompetenčního modelu;
- sestavit tým a časový harmonogram pro tvorbu kompetenčního modelu;

- zvolit přístup pro tvorbu kompetenčního modelu.

Po získání výstupů z této fáze můžeme přejít na rozhodnutí o koncepci sběru dat a o metodice sběru dat. Postupně tak získáme odpovědi na otázky „proč“, „jak“, „kdo“ atd. (Bartoňková, 2010, s. 100).

## 2) Fáze získávání dat

V této fázi potřebujeme získat podrobné informace o pracovním místě či roli, která je aktuálně vykonávána a pro niž bude kompetenční model vytvořen (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 257). Kubeš, Spillerová a Kurnický uvádí, že ve fázi sběru dat se používají techniky užívané také v rámci analýzy pracovního místa a analýzy práce. Mezi základní techniky získávání dat můžeme zařadit:

- rozhovor nebo metody kritických situací,
- panely expertů,
- průzkumy,
- analýza pracovních funkcí či úkolů,
- databáze kompetencí a kompetenčních modelů,
- přímé pozorování (2004, s. 48).

Podle Bartoňkové (2010, s. 101) použití jednotlivých technik závisí na finančních a časových možnostech a na zkušenostech konzultantů. Navíc je nutné kombinovat data z více zdrojů, neboť nelze spoléhat na jediný zdroj získávání informací.

V dalším textu se zaměřím na základní popis některých vybraných technik. Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 48 - 55) je panel expertů zdrojem prvotních informací o chování, které stojí za (ne)úspěšným fungováním manažera na dané pozici. Panel expertů tvoří nadřízení studované pozice, osoby, které úspěšně působily či působí na dané pozici,

nebo externí konzultanti. Panel expertů slouží ke generování projevů chování potřebného k postačujícímu, průměrnému nebo nadstandardnímu výkonu. Výhodou této techniky je schopnost generovat velké množství dat za relativně krátký čas. Nevýhodou je zase generování charakteristik, které se opírají o myšlenkové stereotypy.

Jednou z nejstarších metod získávání informací o požadavcích pracovního místa je pozorování. Pozorováním získáme informace pro pochopení širšího kontextu práce a úkolů. Díky pozorování, můžeme lépe pochopit údaje získané jinými technikami, ale také odkrýt údaje, které není možné získat jinak než pozorováním (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 48 - 55). Pozorování vyžaduje školeného pozorovatele, který bude mít přesně naplánované, co bude pozorovat, jakou formou bude pozorovat, na které prvky se zaměří, jak dlouhé budou intervaly pozorování apod. Nevýhodou této techniky je vliv ze strany pozorovatele na pozorované činnosti, další nevýhodou pak je, že je možné pozorovat pouze část pracovních aktivit (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 259).

Třetí vybranou technikou, kterou podrobněji rozeberu, je rozhovor. Výhodou rozhovoru je jeho vysoká flexibilita, dále citlivost na různé nečekané aspekty a jemné detaily týkající se požadavků pracovní pozice, které jiné metodiky neodhalí. Nevýhodou tradičních rozhovorů je nízká schopnost předpovídat, kdo bude v dané pozici doopravdy úspěšný. Osoba vedoucí rozhovor je odkázaná především na to, co o sobě dotazovaní sami řeknou, což je kámen úrazu, neboť často neexistuje vztah mezi tím, co lidé řeknou, že udělají a tím, co opravdu udělají. Techniky rozhovorů, které se zaměřují na identifikaci kompetencí, vycházejí z poznání, že to, co si lidé o svých schopnostech, postojích, motivech myslí, není spolehlivé. Důvěryhodnější je zaměřit se na poznání toho, co tázaný opravdu dělal. Technika rozhovoru s cílem analyzovat minulé události se zaměřuje na

zjištění klíčových manažerských kompetencí prostřednictvím poznání chování manažerů v kritických situacích (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 48 - 50).

### **3) Fáze analýzy a klasifikace informací**

V této fázi se provádí zpracovávání množství záznamů, přepisů rozhovorů a výstupem je seznam kompetencí neboli databáze kompetencí. Tento seznam je pouze předběžný, získaný na základě seskupení příbuzných projevů chování a je dále ještě testován (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 260). Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 55) je průběh analýzy a klasifikace informací ovlivněn záměrem identifikace, dále rozsahem a použitými technikami sběru dat. Záleží také na tom, zda získané informace posuzujeme poprvé nebo vzhledem k existujícímu kompetenčnímu modelu. Bartoňková popisuje postup v této fázi v následujících čtyřech krocích:

- Sepíšeme jednotlivé projevy chování odpovídající určité pozici, včetně uvedení zdrojů těchto údajů.
- Ze získaných informací následně identifikujeme aktivity, které přispívají k úspěšným výkonům. Do další fáze analýzy se tedy dostanou pouze ty informace, které mohou být zdrojem pro popis a tvorbu kompetencí.
- Jednotlivé výroky následně zařazujeme do skupin, které nazýváme kompetenční témata. Tyto vzniklé skupiny kompetencí v dalším procesu klasifikace dále analyzujeme, abychom vytvořili homogenní celky. Tyto homogenní celky jsou základem kompetence a jejích projevů. V této souvislosti hovoříme o kompetenčních kotvách.
- V tomto kroku je dobré získané projevy, které jsme zařadili do kompetencí, ověřit na širším vzorku respondentů. Jednotlivé



výroky, vyříděné ve třetím kroku, jsou přehodnoceny dotazníkem. Můžeme také srovnat hodnocení samotného pracovníka a jeho nadřízených, podřízených a kolegů dle charakteru profese (Bartoňková, 2010, s. 101).

Výstupem této fáze je podle Bartoňkové (2010, s. 101) seznam kompetencí, který se v poslední fázi testuje na širším vzorku respondentů.

#### **4) Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu**

V předchozích krocích šlo spíše o náčrt kompetence, získaného na základě seskupení příbuzných projevů chování. Zde jde o propracování charakteristiky kompetence, aby ve výsledku co nejlépe vystihovala a popisovala chování, které je pro ni charakteristické. Je třeba tuto kompetenci definitivně pojmenovat. Název by měl být zkráceným a souhrnným vyjádřením chování, které tvoří jádro dané kompetence. Dále je třeba vytvořit stupnici, která by popisovala její různé projevy v závislosti na úrovni rozvoje (od negativních projevů chování, až po projevy svědčící o vysoké úrovni rozvoje). Stupnice slouží k posouzení úrovně rozvoje kompetencí jednotlivých pracovníků (Bartoňková, 2010, s. 101). Pro tvorbu kompetence a stupnic uvádí Kubeš, Spillerová a Kurnický následující principy:

- Používat jednoduchý, srozumitelný jazyk, ve kterém je nutné vyvarovat se jakýchkoliv dvojznačností.
- Najít přiměřený kompromis mezi úrovní všeobecnosti a konkrétnosti popisu. Příliš všeobecné, stejně jako příliš specifické a podrobné popisy ztěžují práci hodnotitelů a snižují míru spolehlivosti výsledků.

- Kompetence by se neměla vysvětlovat a popisovat v kruhu. To znamená, že v definici nebo v popisu by se neměl objevit název kompetence (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 57).

Identifikace kompetencí následně vyústuje do vytvoření kompetenčního modelu. Kompetenční modely ukazují, co je v budoucnu potřeba a jaké chování bychom měli podporovat, rozvíjet či odměňovat, navíc vnáší do chování silný prvek měřitelnosti. Výstupem této fáze je předběžný kompetenční model. Kompetenční model může mít různou podobu – od rozsáhlého textu, tabulky popisujícími jednotlivé kompetence, až po grafickou podobu (Bartoňková, 2010, s. 102).

### 5) Ověření a validizace vzniklého modelu

Ve fázi ověření a validizace prakticky zjišťujeme, zda vytvořený kompetenční model skutečně popsal takové chování, díky kterému pracovníci dosahují vynikajících výsledků. Zároveň zjišťujeme, zda se na něj můžeme spolehnout, když jej použijeme při identifikaci potřeb rozvoje, výběru, hodnocení, apod. (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 262). Nejběžnějším způsobem validizace je podle Bartoňkové použití 360° zpětné vazby (2010, s. 102). Kubeš, Spillerová a Kurnický uvádí, že 360° zpětná vazba zahrnuje získávání informací o kvalitách zaměstnance z různých zdrojů. Jedná se o „proces, který umožňuje pohled na jeho dovednosti, prostřednictvím lidí, kteří s ním nejvíce spolupracují: přímý nadřízený, kolegové, podřízení.“ (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 89).

Výstupem této poslední fáze je podle Bartoňkové (2010, s. 102) příprava kompetenčního modelu k užívání, tedy jeho implementace do systému řízení lidských zdrojů. V této fázi je také možné rozhodnout o tom, které kompetence lze pomocí vzdělávání rozvíjet. Pro ty se následně připraví a zrealizuje vzdělávací akce.

Bartoňková připomíná, že někteří autoři chápou takto vytvořený model spíše jako statický a popisný nástroj, který je možné rozpracovat do tzv. kompetenční matice, ta nám dává do souvislosti požadavky a možnosti. Z matice kompetencí je pak možné vytvořit tzv. kompetenční profil, který se váže na danou osobu. Můžeme tedy konstatovat, že je vázaný především na danou pozici (na popis a analýzu práce daného pracovního pole) a kompetenční profil na daného konkrétního pracovníka (Bartoňková, 2010, s. 103).

### **3.4. Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů**

Pro sestavení kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů je podle Špatenkové a Smékalové (2015 s. 184) nezbytné znát specifika seniorského vzdělávání (uvedené v kapitole 1.2. *Specifika vzdělávání seniorů*), teoreticky si vymezit a charakterizovat kompetence a kompetenční model, včetně postupu a požadavků na samotnou tvorbu tohoto modelu, což jsme provedli v kapitole 2. *Lektor ve vzdělávání seniorů a jeho kompetence* a v kapitole 3. *Kompetenční model*. Jelikož máme výše zmíněné požadavky splněny a veškeré potřebné komponenty teoreticky ukotveny, můžeme přejít k samotné tvorbě kompetenčního modelu. Při jeho designování budu postupovat fázemi identifikace kompetencí, které jsem uvedla v podkapitole 3.3. *Fáze tvorby kompetenčního modelu*. Jedná se o následující kroky:

- přípravná fáze,
- fáze získávání dat,
- fáze analýzy a klasifikace informací,
- popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,
- ověření a validizace vzniklého modelu (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 46).

Veškeré potřebné informace nutné k sestavení kompetenčního modelu jsem uvedla v předešlých kapitolách spolu s odkazy na zdroje, proto již v této části budu zdroje uvádět minimálně.

### **3.4.1. Přípravná fáze**

V přípravné fázi tvorby kompetenčního modelu je třeba v první řadě identifikovat pracovní pozici, pro kterou chceme kompetenční model vytvořit. Objektem této diplomové práce je lektor seniorů působící na univerzitě třetího věku, proto jsem se rozhodla vytvořit kompetenční model právě pro něj.

Jelikož tento kompetenční model nebude vytvářen pro konkrétní pozici v konkrétní organizaci, organizační strukturou se zabývat nebudu. Nicméně pro představu lze vycházet ze základních informací o univerzitě třetího věku a virtuální univerzitě třetího věku, které jsem uvedla v kapitole *1.4. Vzdělávání seniorů v ČR*.

Informace týkající se obecných cílů těchto typů organizací se více méně shodují s obecnými funkcemi edukačních aktivit, které jsem uvedla v kapitole *1.3. Význam vzdělávání pro seniory*. Cílem univerzity třetího věku je především kvalitní naplnění volného času, aktivizace seniorů, nabývání nových poznatků, vědomostí a dovedností využitelných pro vlastní osobní rozvoj, podpora psychické i fyzické svěžesti a autonomie, eliminace sociálního vyloučení, navazování nových přátelství, překonávání pocitu osamělosti, izolovanosti či nepotřebnosti osob vyššího věku apod.

Vytvořený kompetenční model bude sloužit zejména k osobnímu rozvoji pracovníků na pozici lektora ve vzdělávání seniorů, ale také pro výběr vhodných pracovníků na tuto pozici. Zároveň bude tento kompetenční model využit také v empirické části této práce, kde se budu věnovat výzkumu.

Při tvorbě kompetenčního modelu jsem se rozhodla použít kombinovaný přístup, který jsem popsala v kapitole 3.2. *Přístupy při tvorbě kompetenčních modelů*. Kombinovaný přístup vychází z předem stanovených kompetencí a přizpůsobuje již vytvořený vypůjčený kompetenční model specifikům konkrétní organizace. Jako druh kompetenčního modelu jsem si zvolila generický kompetenční model lektora a přizpůsobím ho specifickým požadavkům na vzdělávání seniorů. Při sestavování kompetenčního modelu budu vycházet zejména z odborné literatury a informací uvedených v předchozích kapitolách.

#### **3.4.2. Fáze získávání dat**

V této fázi shromažďujeme podrobné informace o daném pracovním místě či roli prostřednictvím několika základních postupů či technik. Řadíme mezi ně:

- metody kritických situací nebo rozhovor,
- panely expertů,
- průzkumy,
- přímé pozorování,
- analýza pracovních funkcí či úkolů,
- databáze kompetencí a kompetenčních modelů (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004, s. 48).

Jak již bylo uvedeno, není dobré vycházet pouze z jednoho zdroje. Nicméně hlavním východiskem při tvorbě tohoto kompetenčního modelu bude především literatura. Budu vycházet primárně z dělení kompetencí podle Smékalové a Špatenkové, které jsem podrobněji rozpracovala a doplnila informacemi od jiných autorů. Pro připomenutí, tyto autorky rozlišují čtyři kategorie kompetencí:

- osobnostní,

- odborné,
- andragogicko-geragogické,
- lektorské.

Dále budu vycházet z dělení podle Vodáka s Kucharčíkové, ti rozlišují kompetence:

- manažerské,
- interpersonální,
- technické.

Také z rozdělení kompetencí podle Beneše do kategorií:

- odborné,
- metodické,
- sociální.

Dále pak z klíčových kompetencí podle Belze a Siegrista. Jedná se o tyto kompetence:

- komunikaci a kooperaci,
- kreativitu a schopnost řešit problémy,
- samostatnost a výkonnost,
- schopnost nést odpovědnost,
- schopnost učit se a schopnost myslet,
- argumentace a hodnocení.

Posledním hlavním zdrojem jsou kvalifikační požadavky na lektora v dalším vzdělávání podle Národního systému povolání. Všechny výše zmíněná dělení jsou podrobněji popsána v kapitole 2. *Lektor ve vzdělávání seniorů.*

### 3.4.3. Fáze analýzy a klasifikace informací

Při tvorbě kompetenčního modelu poradce pro seniory je nutné analyzovat informace, které jsem získala ze studia odborné literatury, kompetenčních modelů a seznamu kompetencí, kvalifikačních požadavků na lektora v dalším vzdělávání apod. Tyto informace uvedené v předchozích kapitolách práce vedou k vytvoření seznamu kompetencí a jejich následnému seskupení do kompetenčních skupin a témat.

#### Odborné kompetence

Základním předpokladem pro povolání lektora seniorů je **znalost daného oboru**, můžeme zde zařadit znalosti a dovednosti získané na základě všeobecného, odborného, dalšího profesního vzdělávání, ale také praxí při výkonu dané činnosti. Podle Jíry musí mít lektor seniorů dostatečný rozsah vědomostí z oboru, zkušenosti v oboru, které je schopen předávat a aplikovat, dále musí umět kreativně využívat svých dovedností a umět konfrontovat teorii s praxí (2004, s. 75). Od lektora seniorů se zároveň očekává, že bude své odborné kompetence neustále prohlubovat a že bude sledovat vývoj daného oboru a průběžně aktualizovat získané informace (Langer, 2016, s. 14).

Z důvodu značné heterogenosti seniorské populace je nutné kromě samotného oboru mít **znalost také oborového přesahu** do příbuzných disciplín a znalost souvislostí. Dle Langera (2016, s. 14) je třeba znát širší kontext svého oboru a mít tedy mezioborový přesah. Podobného názoru je také Malach (2003, s. 11), který uvádí, že od lektora se očekává, že dokáže v rámci oboru, někdy i v širším měřítku, zaujmout stanovisko k aktuálním odborným, ale také s nimi spojeným ekonomickým nebo i politickým problémům.

Pro práci se seniory je třeba disponovat také **andragogicko-geragogickou kompetencí**. Kompetence andragogická představuje penzum vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky a kompetence geragogická vyjadřuje specifické znalosti a dovednosti oboru geragogika (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187). Podle Tomczyka je nutné znát podrobné aspekty problematiky vzdělávání dospělých a seniorů (Tomczyk, 2015, s. 189). Také Národní soustava kvalifikací uvádí, že lektor seniorů by měl disponovat odbornými znalostmi z andragogiky a psychologie pro vzdělávání dospělých (2017). Senioři jsou velmi heterogenní skupinou, liší se věkem, vzděláním, společenským postavením, zájmy, motivací ke vzdělávání a v neposlední řadě fyzickým a psychickým potenciálem, který je ovlivňován involučními změnami (Špatenková a Smékalová, 2014, s. 83). To vše by měl správně lektor seniorů zohlednit při výběru vhodných metod a forem vzdělávání, při tvorbě obsahů vzdělávání apod. (Tomczyk, 2015, s. 189).

### **Osobnostní kompetence**

Základem efektivní komunikace a edukace seniorů je navázání dobrého oboustranného vztahu. Lektor by měl při práci se seniory dodržovat **etické zásady**. Měl by k seniorským účastníkům vzdělávání přistupovat jako k partnerům, zohledňovat úroveň jejich kompetencí a respektovat jejich poznávací, motivační a emocionální předpoklady (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 73). V této souvislosti hovoří Rogers o bezpodmínečném pozitivním přijetí (2014, s. 119 - 122). Lektor by měl akceptovat jejich názory a reakce i přes vlastní nesouhlasné pocity, zároveň by ale měl být také autentický a své pocity upřímně účastníkům vzdělávání sdělovat (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 202 - 207). Dále by se měl lektor vyvarovat předsudkům a stereotypům spojených s touto věkovou skupinou, měl by být zdvořilý, vyjadřovat respekt, úctu a toleranci (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188).



Malach (2003, s. 12) uvádí, že při styku s účastníkem vzdělávání, by měl lektor jednat čestně, svědomitě, s potřebnou mírou objektivitu. A také by měl zachovat mlčenlivost o všech skutečnostech, které se dozvěděl v souvislosti s přípravou a realizací vzdělávací akce, pokud by jejich zveřejněním mohla vzniknout újma.

S etickou kompetencí úzce souvisí **kompetence intersubjektivní**. Ta spočívá ve schopnosti sdílení informací a vyjádření porozumění. V dobrém edukačním vztahu má nezastupitelné místo také empatie, jedná se o schopnost vcítit se do prožívání druhého a pochopení jeho zkušeností. Na základě toho pak lektor přizpůsobuje edukační intervence potřebám seniorů. Pro empatii je důležité ne jenom vnímání, ale také komunikace, bez které nelze navázat hlubší vztah. V této souvislosti hovoří Špatenková se Smékalovou o tzv. aktivním naslouchání. Lektor by se měl snažit porozumět jak verbálnímu, tak i neverbálnímu sdělení seniorů, měl by jim dávat najevo, že poslouchá a zároveň by měl poskytovat zpětnou vazbu. V neposlední řadě zde můžeme uvést také důvěru a s ní související důvěryhodnost. Senior potřebuje věřit, že je lektor důvěryhodný, spolehlivý a že si důvěrné informace o seniorech nechává pro sebe a nemluví o účastnících seniorského vzdělávání pejorativně na veřejných místech (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 202 - 207).

Dobrý lektor by měl umět přijmout kritiku a poučit se z ní. Jinými slovy měl by být schopen **sebereflexe**. Tato kompetence umožňuje posoudit své chování a vyvodit z něj závěry. Jakákoli slabost či nedokonalost nemusí být znakem neúspěchu, ale prostorem pro zdokonalení, neboť lektor by měl mít také ochotu k celoživotnímu učení (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187 - 188). Kryštof a Špatenková (2010, s. 121) uvádí, že lektor by měl být emocionálně stabilní a odolný vůči zátěži. Špatenková a Smékalová (2015, s. 187 - 188) dále dodává, že lektor by měl být schopný reflektovat

intrapsychické procesy a v případě potřeby aplikovat pravidla psychohygieny.

### **Metodické kompetence**

K tomu, aby mohl lektor úspěšně vykonávat svoji práci, je potřeba, aby disponoval také **didaktickými kompetencemi**. Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 188) představují didaktické kompetence dovednost aplikovat při práci se seniory adekvátní metody a formy. Výběr metod je ovlivněn mnoha aspekty, například – obsahem a cílem vzdělávání, materiálními a časovými podmínkami, schopnostmi lektora a především schopnostmi seniorských účastníků vzdělávání (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 70). Petřková a Čornaničová (2004, s. 70) dále uvádí, že vhodné jsou ty postupy, které respektují individualitu a specifické potřeby seniorů, podněcují jejich motivaci, zajišťují jejich aktivní účast, zabezpečují zpětnou vazbu a umožňují využití získaných poznatků v praxi. Kromě toho, lektor by měl při své činnosti dbát dodržování didaktických zásad.

Další důležitou kompetencí při lektorování jsou **manažerské dovednosti**. Mezi základní manažerské dovednosti řadíme projektování, organizování, řízení a evaluaci vzdělávací akce (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Veteška zde řadí konkrétně time management, administrativní a organizačně-technické činnosti, znalost práce s počítačem, kontrolu a evaluaci (2017, s. 90). Tyto schopnosti a dovednosti přispívají k vynikajícímu výkonu a zajišťují plnění úkolů v souladu se strategickými plány organizace, vytvoření příznivého prostředí a rozvíjení pracovníků (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 72).

### **Sociální kompetence**

Efekt celého vzdělávacího procesu ovlivňuje kvalita komunikace. **Komunikační kompetence** vyjadřují dovednost efektivně používat verbální,

neverbální a paralingvistické formy komunikace (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188). Je to schopnost co nejjasněji a nejsrozumitelněji vypovídat o sobě před ostatními, vědomě naslouchat druhým, rozlišit co je podstatné a co ne (Belz a Siegrist, 2001, s. 168 - 353). Lektor by měl komunikaci dostatečně přizpůsobit cílové skupině seniorů. Co se týče verbální komunikace, měl by mluvit jasně, konkrétně a srozumitelně, dále by měl lektor používat kultivovaný, ale přirozený jazyk. Zároveň by si měl dávat pozor na nadměrné užívání odborné terminologie a cizích slov, také na slangové výrazy, cizojazyčné fráze, ironii a nejednoznačné sdělení (Kryštof a Špatenková, 2010, s. 119).

Velmi důležitá je taky neverbální komunikace podtrhující a zesilující účinek verbálního sdělení, která napomáhá celkovému porozumění. Lektor by měl používat odpovídající míru neverbálních projevů a měl by dbát o to, aby verbální i neverbální projevy byly v souladu. Co se týče paralingvistiky, je třeba, aby lektor užíval přiměřeně zvýšený tón hlasu a přiměřeně zpomalené řečové tempo (Drobný a Šerák, 2016, s. 23).

Pro efektivní komunikaci a budování potřebných pozitivních vztahů s druhými jsou nezbytné **interpersonální kompetence**. Tyto kompetence zajišťují synergický efekt při naplňování cílů skupiny (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 72). Špatenková a Smékalová tuto kompetenci vysvětlují jako schopnost vnímat skupinovou dynamiku, dovednost diagnostikovat, podporovat komunikaci, interaktivitu a kooperaci (2015, s. 188). Kooperativnost představuje podle Belze a Siergrista připravenost a schopnost jedince podílet se zodpovědně a aktivně na pracovních procesech skupiny, poskytovat své vědomosti, respektovat názory ostatních a být k nim vstřícný, dodržovat dohodnutá pravidla a sledovat společný cíl (2001, s. 168 - 353). Lektor by se měl snažit zajistit přátelské a kooperativní prostředí, měl

by pružně reagovat na jakékoli změny v rámci edukačního procesu (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 188).

Při práci se seniory je také nezbytné umět nastolit příznivé učební klima, které odpovídá potřebám starších účastníků a zároveň je podněcuje k aktivní účasti na učení a vzdělávání. **Psychosociální kompetence** tedy umožňuje vytvářet optimální atmosféru pro předávání učebního obsahu. K vytvoření pozitivního psychosociálního klimatu je dle Petřkové a Čornaničové zapotřebí respektovat vnitřní orientaci účastníků, znát jejich poznávací, motivační a emocionální předpoklady účastníků. A zároveň je třeba vzít na vědomí úroveň jejich kompetencí, podporovat je v autonomii a přistupovat k nim jako k rovnocenným partnerům (2004, s. 73).

Výsledkem této fáze je vytvoření čtyř kompetenčních témat, ke kterým jsem přiřadila jednotlivé dílčí kompetence. Pro lepší přehlednost a orientaci uvádím toto rozdělení v následující tabulce:

*Tabulka č. 1: Rozdělení kompetenčního modelu*

Odborné kompetence	Oborová
	Mezioborová
	andragogicko - geragogická
Osobnostní kompetence	Etická
	Intersubjektivní
	Sebereflektivní
Metodické kompetence	Didaktická
	Manažerská
Sociální kompetence	Komunikační
	Interpersonální
	Psychosociální

*Zdroj: autorka práce*

### 3.4.4. Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu

Výstupem předchozí fáze je seznam kompetencí, které jsem rozčlenila do kompetenčních témat. Nyní se zaměřím na charakteristiku a konkrétní projevy jednotlivých dílčích kompetencí.

Tabulka č. 2: Kompetenční model lektora seniorů

Kompetence	Dílčí kompetence	Kompetenční kotvy
<b>Odborné kompetence</b>	Oborová	mít odborné znalosti, dovednosti a zkušenosti z oboru
	Mezioborová	mít znalost souvislostí a oborového přesahu
	Andragogicko – geragogická	mít znalosti a dovednosti oborů andragogika a geragogika; znalost specifik seniorského vzdělávání
<b>Osobnostní kompetence</b>	Etická	dodržovat etické zásady; být spravedlivý, objektivní a přistupovat k seniorům s respektem, úctou, tolerancí
	Intersubjektivní	být schopen sdílení informací, vyjádření porozumění, empatie a aktivního naslouchání
	Seberefektivní	být schopen posoudit své chování a vyvodit z něj závěry; být schopen reflektovat intrapsychické procesy a aplikovat pravidla psychohygieny; umět přijmout kritiku; být ochotný k celoživotnímu učení
<b>Metodické kompetence</b>	Didaktická	umět aplikovat při práci se seniory adekvátní metody a formy; dodržovat didaktické zásady; umět pracovat s učebními

		pomůckami a podpůrným materiálem
	Manažerská	být schopen plánovat, organizovat, řídit a hodnotit vzdělávací proces
<b>Sociální kompetence</b>	Komunikační	umět efektivně používat verbální, neverbální a paralingvistické formy komunikace
	Interpersonální	být schopen vnímat skupinovou dynamiku; podporovat komunikaci a kooperaci; umět pružně reagovat na změny
	Psychosociální	být schopen vytvořit optimální psychosociální klima

*Zdroj: autorka práce*

### 3.4.5. Ověření a validizace vzniklého modelu

Po dokončení tvorby kompetenčního modelu by se měl tento model validizovat. Validizací zjišťujeme, zda model popisuje takové chování, díky kterému dosahuje lektor nadprůměrných výsledků. Také tak zjistíme, zda se na daný model můžeme spolehnout při identifikaci potřeb rozvoje, výběru, hodnocení apod. (Bartoňková, 2010, s. 102). Nejběžnějším způsobem je transformování popisů chování u jednotlivých kompetencí do dotazníku a vytvoření nástroje pro 360° zpětnou vazbu (Kubeš, Spillerová a Kurnický 2004, s. 89). Poté, co je kompetenční model podroben validizaci a ověřování, je připraven k užívání.

Mnou vytvořený generický kompetenční model není netvárný, pokud bychom ho spojili s konkrétní organizací, mohli bychom jej dále propracovat. Tento kompetenční model shrnuje hlavní důležité požadavky na kompetence lektora seniorů. Jak už jsem uvedla lze jej využít při výběru vhodného uchazeče na pozici lektora seniorů nebo také k jejich rozvoji kompetencí.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4. Metodika výzkumu

Empirická část diplomové práce se zabývá zkoumáním názorů seniorů na kompetence lektora seniorského vzdělávání, konkrétně se zaměřuji na to, jak senioři, jako účastníci edukace, hodnotí jednotlivé kompetence lektora, které kompetence jsou podle nich velmi důležité a které naopak nedůležité. Jelikož je výzkum orientován na seniory studující na virtuální univerzitě třetího věku, zařadila jsem do objektu zkoumání i samotné studium na VU3V.

V této kapitole se zaměřuji především na přípravu výzkumu, specifikuji zde hlavní náplň a cíl mého výzkumu, způsob sběru dat, výzkumný soubor, který je předmětem mého výzkumu apod.

### 4.1. Výzkumný problém

Přestože je lektor ve vzdělávání seniorů považován za jeden z nejdůležitějších faktorů podmiňující kvalitu vzdělávacího procesu, situace ohledně požadovaných kompetencí je stále problematická. Senioři se svými specifiky předurčují parametry edukace, na které by měl být lektor seniorského vzdělávání náležitě připraven. Problémem je, že příprava vzdělavatelů v oblasti seniorského vzdělávání výrazně absentuje. Stále máme k dispozici málo poznatků o tom, jaké požadavky by měl lektor seniorů splňovat a jakými kompetencemi by měl disponovat. Proto jsem se rozhodla věnovat se této problematice ve své práci. Na úvod uvedu některé v minulosti provedené výzkumy, které se problematikou kompetencí lektora zabývaly a ze kterých budu vycházet při tvorbě vlastního výzkumu.

Prvním uvedeným je výzkum Krystoňe, který byl realizován v roce 2014 na Univerzitě třetího věku při Univerzitě Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Jeho cílem bylo získat širší spektrum názorů na to, jakými kompetencemi by měl disponovat dobrý lektor působící na univerzitě třetího věku. Při realizaci výzkumu Krystoň vycházel z kompetenčního modelu lektora Špatenkové a Smékalové (2015, s. 188). Výzkumu se účastnily tři skupiny respondentů: studující na U3V, současní lektori a potencionální lektori na U3V. Výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření, ve kterém respondenti vyjadřovali prostřednictvím hodnotící škály své stanovisko k souboru jednotlivých kompetencí. Po uskutečnění komparativní analýzy dospěl ke zjištění, že v rámci osobnostní kompetence respondenti zdůrazňovali kompetenci etickou, intersubjektivní a empirickou, v rámci lektorské kompetence vyzdvihovali kompetence didaktické, psychodidaktické a rétorické, mezi důležité zařadili také andragogicko - geragogické kompetence. Naopak jako méně důležité se ukázaly kompetence odborné (Krystoň, 2015, s. 166 –169).

Ve stejném roce se uskutečnil také výzkum Malacha a Chmury, který byl proveden na Pedagogické fakultě Ostravské Univerzity v Ostravě. Téma výzkumu bylo Kompetence lektora vzdělávání dospělých očima studentů andragogiky. Jeho cílem bylo zjistit, jaký význam přikládají studenti andragogiky jednotlivým kompetencím a osobním vlastnostem lektora a s jakou úrovní kompetencí a osobních vlastností se v realitě setkávají. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo celkem 38 studentů kombinovaného studia oboru andragogika. Byly sestaveny dva dotazníky, ve kterých se respondenti na škále 1-5 (nevýrazná kompetence – výrazná kompetence) mohli vyjadřovat ke kompetencím, osobním vlastnostem a profesní odbornosti lektora. Nejprve byl studentům předložen dotazník číslo jedna, kde hodnotili ideální stav, jak si jej představují, s odstupem času jim byl předložen dotazník číslo dvě, kde hodnotili skutečný stav dle vlastních zkušeností. Data byla vyhodnocena



vypočítáním rozdílu mezi hodnotami průměrů ideálního stavu a reálného stavu. Výsledky výzkumu ukázaly, že dospělí účastníci vzdělávací akce preferují rovný a spravedlivý přístup lektora ke všem účastníkům a zároveň očekávají taktní a klidné jednání. Z výzkumu dále vyplynulo, že respondenti u lektorů postrádají kompetence motivační, didaktické a expresivní (Malach a Chmura, 2014, s. 207 – 210).

Kompetencemi lektora se ve svém výzkumu zabývala také Žeravíková. Cílem jejího výzkumu bylo na základě pracovní činnosti lektora identifikovat nejdůležitější profesní kompetence lektora. Analýzu činností uskutečnila rozbořením výsledků získaných z dotazníkového šetření. Dotazníky byly určeny dvěma skupinám respondentů – lektorům a účastníkům vzdělávání. Obou skupin se ptali, jak často lektor vykonává určité činnosti a jak často by je měl vykonávat v ideálním stavu. Následně byly porovnány parametry reálného a ideálního stavu podle představy lektorů i účastníků a byly identifikovány nejdůležitější profesní kompetence. Identifikované profesní kompetence byly poté využity pro návrh kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání dospělých. Navrhovaný kompetenční model obsahoval pět skupin kompetencí: andragogické, sociální, didaktické, kognitivní a osobnostní (Žeravíková, 2015, s. 185 – 201).

## **4.2. Cíl výzkumu a výzkumné otázky**

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak senioři studující na VU3V v Olomouckém kraji vnímají lektora a jeho osobnost a jak hodnotí jeho jednotlivé kompetence. Zároveň se pokusím odhalit, jaké výhody a nevýhody shledávají senioři ve vzdělávání na VU3V. Na základě tohoto cíle byly vytvořeny tyto výzkumné otázky:

- VO1: Jak senioři studující na VU3V hodnotí význam lektora v rámci edukačního procesu v porovnání s jinými faktory?

- VO2: Jaké jsou podle seniorů studujících na VU3V výhody a nevýhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku?
- VO3: Které kompetence lektora shledávají senioři studující na VU3V velmi důležitými a které naopak méně důležitými?
- VO4: Jaké vlastnosti a schopnosti lektora považují senioři studující na VU3V za nejdůležitější?

*VO1: Jak senioři studující na VU3V hodnotí význam lektora v rámci edukačního procesu v porovnání s jinými faktory?*

První výzkumnou otázku jsem vytvořila na základě prostudované literatury a zjištění, že mnoho odborníků, například Prusáková (2014), Malach (2013), Petřková a Čornaničová (2004) a další vyzdvihují význam lektora v rámci edukačního procesu a považují ho za jeden z nejdůležitějších faktorů. Ráda bych proto ověřila tento fakt a porovнала význam lektora s ostatními objektivními faktory, kterými jsou podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 69) kromě lektora také učivo (obsah, rozsah, obtížnost, metody zprostředkování) a realizační prostředí (materiální vybavení, hygienické normy, dostupnost aj.). Této výzkumné otázce odpovídají v dotazníku následující otázky:

2. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu?
3. Je pro Vás lektor důležitou součástí edukace?
4. Je pro Vás edukace pod vedením lektora ve videopřednášce přínosnější než samostudium?

*VO2: Jaké jsou podle seniorů studujících na VU3V výhody a nevýhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku?*

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na klady a zápory spojené s touto formou studia. U této výzkumné otázky jsem vycházela ze seznamu

výhod a nevýhod VU3V Kalinové (2014, s. 60 – 62). Této výzkumné otázce odpovídají v dotazníku následující otázky:

6. Jaké jsou podle Vás největší výhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku?

7. Jaké jsou podle Vás nevýhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku?

8. Co byste na přístupu lektora v tomto typu vzdělávání změnili a proč?

*VO3: Které kompetence lektora shledávají senioři studující na VU3V velmi důležitými a které naopak méně důležitými?*

Třetí výzkumná otázka je inspirovaná výzkumem Krystoňe (2015, s. 166 – 169), který jsem zmínila v předchozí kapitole. Jeho cílem bylo zjistit, jakými kompetencemi by měl disponovat dobrý lektor působící na univerzitě třetího věku. Analýza výsledků odhalila preferenci osobnostních kompetencí před odbornými. Ráda bych proto ověřila, zda tomu tak bude i v tomto případě. Této výzkumné otázce odpovídají v dotazníku následující otázky:

5. Jak si představujete ideálního lektora?

9. Ohodnoňte, prosím, jakou důležitost přikládáte následujícím kompetencím lektora (kompetence = soubor vlastností, schopností a dovedností lektora)

*VO4: Jaké vlastnosti a schopnosti lektora považují senioři studující na VU3V za nejdůležitější?*

Čtvrtá výzkumná otázka se zaměřuje na to, které konkrétní charakterové vlastnosti a schopnosti považují senioři studující na VU3V za důležité. Vlastnostmi rozumíme relativně trvalý rys osobnosti ovlivňující

chování, myšlení a prožívání (Hartl a Hartlová, 2015, s. 672). Můžeme tedy říci, že jsou méně ovlivnitelné a člověk jimi buďto disponuje, anebo ne. Schopnosti jsou považovány za soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, v našem případě lektorování. Vyvíjejí se na základě vloh a to učením, můžeme tedy říci, že v porovnání s vlastnostmi, jsou schopnosti snáz rozvinutelné (Hartl a Hartlová, 2015, s. 536). Této výzkumné otázce odpovídají v dotazníku následující otázky:

10. Ohodnoňte prosím, jakou důležitost přikládáte následujícím vlastnostem lektora.

11. Ohodnoňte prosím, jakou důležitost přikládáte následujícím schopnostem lektora.

### **4.3. Metoda a technika výzkumu**

Ve svém výzkumu jsem se rozhodla použít kvantitativní výzkum. Jako techniku sběru dat jsem si zvolila dotazníkové šetření. Dotazník jsem si vybrala především pro jeho výhody, kterými jsou dle Dismana (2008, s. 141) možnost získat data od většího počtu respondentů, relativně malé náklady, menší časová náročnost, nižší nároky na tazatele, zachování anonymity dotazovaných, standardizovaný vztah mezi výzkumníkem a respondentem apod. Dotazník má však i jisté nevýhody, můžeme zde zmínit vysoké nároky na ochotu dotazovaného, neboť někteří respondenti mají při vyplňování dotazníku tendenci některé otázky přeskočit. Navíc je možné, že nám některé otázky zodpoví někdo jiný. Nevětší nevýhodou dotazníku je velmi nízká návratnost, což se odráží v celkové reprezentativnosti výsledků dotazníkového šetření (2000, s. 141).

Můj dotazník vychází z teoretických poznatků uvedených v první části diplomové práce a především z mnou vytvořeného kompetenčního modelu. Dotazník tvoří celkem 11 otázek, z toho dvě jsou otázky otevřené, tři

polootevřené a šest uzavřených. První otázka zjišťuje pohlaví respondentů, následující čtyři otázky zkoumají hodnocení významu lektora v edukačním procesu. V šesté a sedmé otázce zkoumám, jaké jsou podle seniorů na VU3V výhody a nevýhody tohoto studia, v osmé otázce mají senioři možnost uvést, co by konkrétně na přístupu lektora v tomto typu vzdělávání změnili. U zbylých tří otázek se respondenti vyjadřují k jednotlivým kompetencím lektora a na škále velmi nedůležité – velmi důležité hodnotí jednotlivé položky vztahující se k vlastnostem, znalostem, schopnostem a dovednostem lektora seniorského vzdělávání.

#### **4.4. Výzkumný soubor a sběr dat**

Pro svůj výzkum jsme si vybrala seniory studující na virtuální univerzitě třetího věku v Olomouckém kraji. V zadání své práce mám uvedeno, že výzkum bude zaměřen na seniory studující na U3V, bohužel z důvodu šíření koronaviru a následnému zrušení výuky na U3V, jsem se rozhodla změnit výzkumný soubor tak, abych mohla i přes vzniklé potíže práci dokončit.

Dotazníkové šetření proběhlo v březnu roku 2020. Potenciální respondenty jsem oslovila prostřednictvím konzultačních středisek, jejichž seznam jsem našla na stránkách [e-senior.czu.cz](http://e-senior.czu.cz). Vybrala jsem si pouze Olomoucký kraj, ve kterém se nachází celkem 24 konzultačních středisek a to konkrétně: Jeseník, Mikulovice, Zlaté Hory, Doloplazy, Olomouc, Šternberk, Uničov, Prostějov, Bochoř, Kojetín, Přerov, Dolní Studénky, Hanušovice, Libina, Libina MK, Loučná nad Desnou, Mohelnice, Olšany, Postřelmov, Rapotín, Staré Město, Šumperk, Šumperk RIV a Záhřeb ([e-senior.czu.cz](http://e-senior.czu.cz)). Všechny tyto konzultační střediska jsem oslovila s prosbou možnosti rozeslání dotazníku seniorům studujícím na příslušné VU3V. Většina těchto středisek mi ochotně vyhověla. Sběr dat trval sedm dní a během nich se mi podařilo získat 99 vyplněných dotazníků.

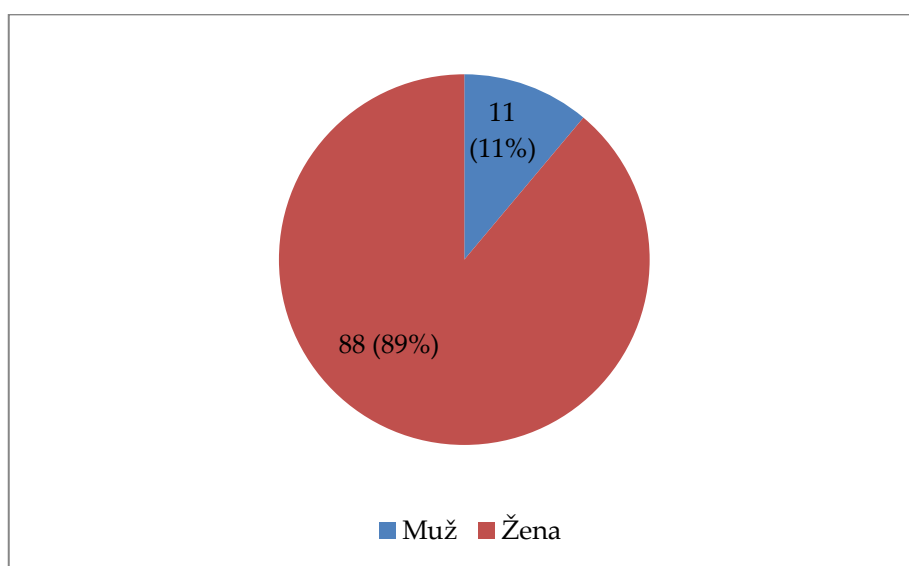
## 5. Analýza dat

V této kapitole se věnuji zpracování výsledků dotazníkového šetření, které jsem realizovala mezi seniory studujícími na virtuální univerzitě třetího věku v Olomouckém kraji. V následující části jsou rozebrány odpovědi respondentů na jednotlivé otázky v dotazníku. Pro lepší přehlednost a orientaci jsou všechny otázky doplněny odpovídajícími grafy.

### Otázka č. 1: Pohlaví

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 99 respondentů, převážná část, konkrétně 88 (88,9%) z nich, byly ženy a pouze 11 (11,1%) z nich byli muži.

*Graf č. 1: Struktura respondentů podle pohlaví*



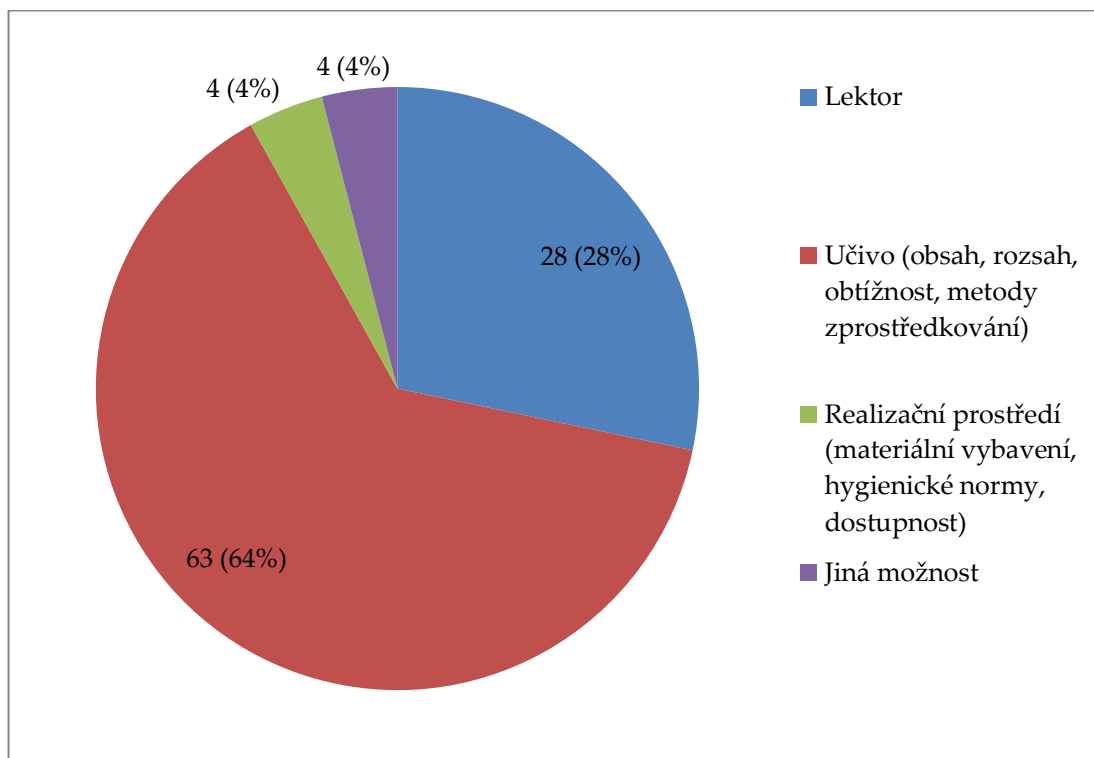
*Zdroj: autorka práce*

### Otázka č. 2: Co podle Vás nejvíce ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu?

Druhá otázka v dotazníku zjišťovala, co podle seniorů na VU3V ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Respondenti si mohli vybrat ze čtyř možností a to lektora, učivo, realizační prostředí a jinou možnost - kde dostali prostor pro odpověď vlastní. Výsledky ukázaly, že na kvalitu vzdělávacího procesu

má největší vliv probírané učivo, tuto možnost zvolilo 63 respondentů, druhým nejvýznamnějším faktorem je podle respondentů lektor s 28 hlasy a poslední dvě příčky obsadilo realizační prostředí a jiná možnost s počtem 4 odpovědí. Jako jinou možnost respondenti uvedli kolektiv naladěný na stejnou vlnu, lektora a kolektiv, moji ženu či zájem studentů.

Graf č. 2: Vliv na kvalitu vzdělávacího procesu

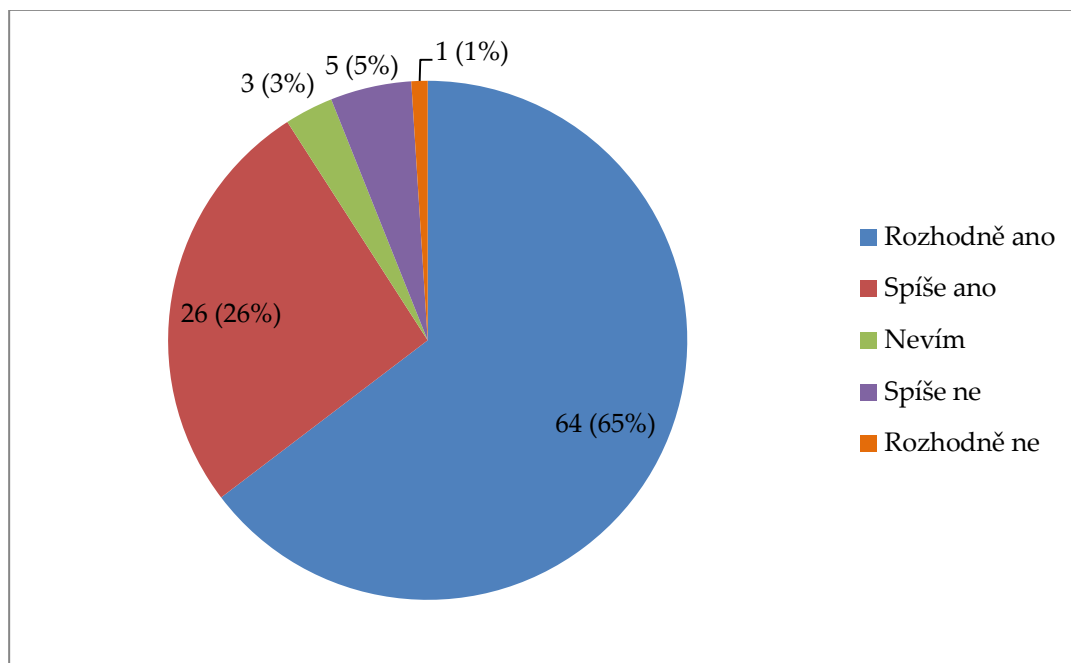


Zdroj: autorka práce

### Otázka č. 3: Je pro Vás lektor důležitou součástí edukace?

Ve třetí otázce jsem se zaměřila na důležitost lektora v rámci edukačního procesu. Respondenti zde měli zvolit jak moc je pro ně lektor důležitý a to na pětibodové škále s možnostmi rozhodně ano až rozhodně ne. Výsledky ukázaly převažující kladné odpovědi, nadpoloviční většina vybrala odpověď rozhodně ano (64). Druhé místo obsadila odpověď spíše ano (26). Nejméně zastoupená odpověď byla rozhodně ne (1).

Graf č. 3: Lektor jako důležitá součást edukace



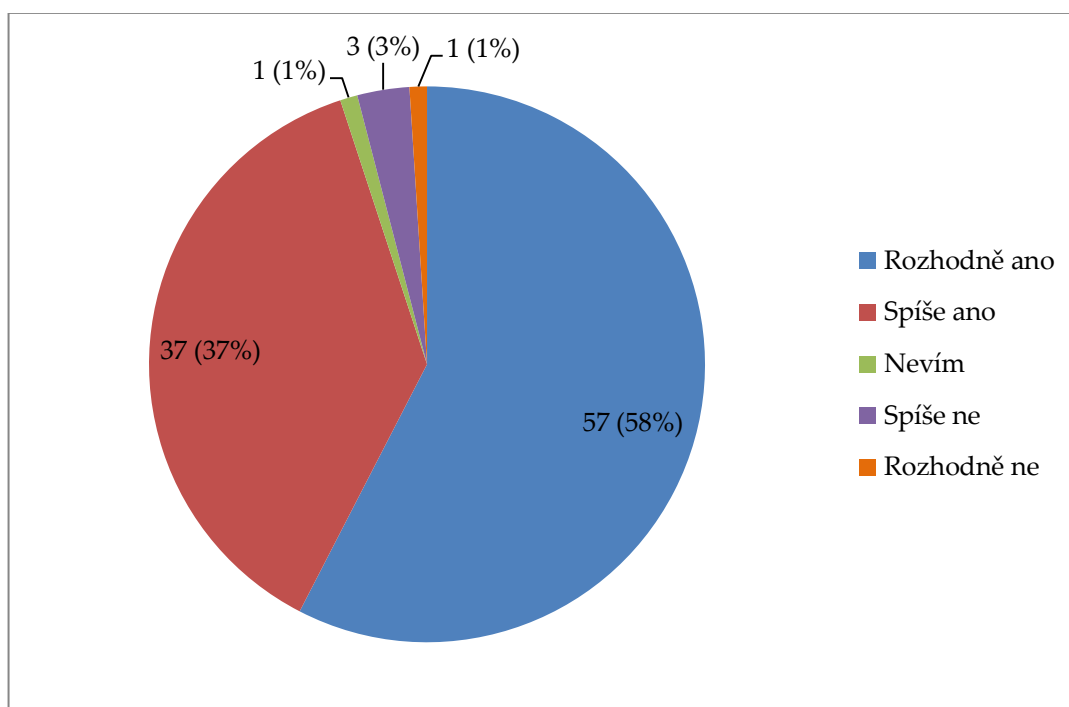
Zdroj: autorka práce

**Otázka č. 4: Je pro Vás edukace pod vedením lektora ve video-přednášce přínosnější než samostudium?**

Čtvrtá otázka navazuje na předchozí otázku a srovnává samostudium s přednáškou vedenou lektorem. Přestože se jedná o virtuální přednášky, taktéž v nich figuruje lektor. Podle výsledků respondenti volili nejčastěji odpověď rozhodně ano (57) a spíše ano (37) pouze někteří zvolili odpověď spíše ne (3), nevím (1) a rozhodně ne (1).



Graf č. 4: Přínos edukace pod vedením lektora v porovnání se samostudiem



Zdroj: autorka práce

**Otázka č. 5: Jak si představujete ideálního lektora? (uved'te 1 - 5 charakteristik z oblasti vlastností, znalostí a dovedností)**

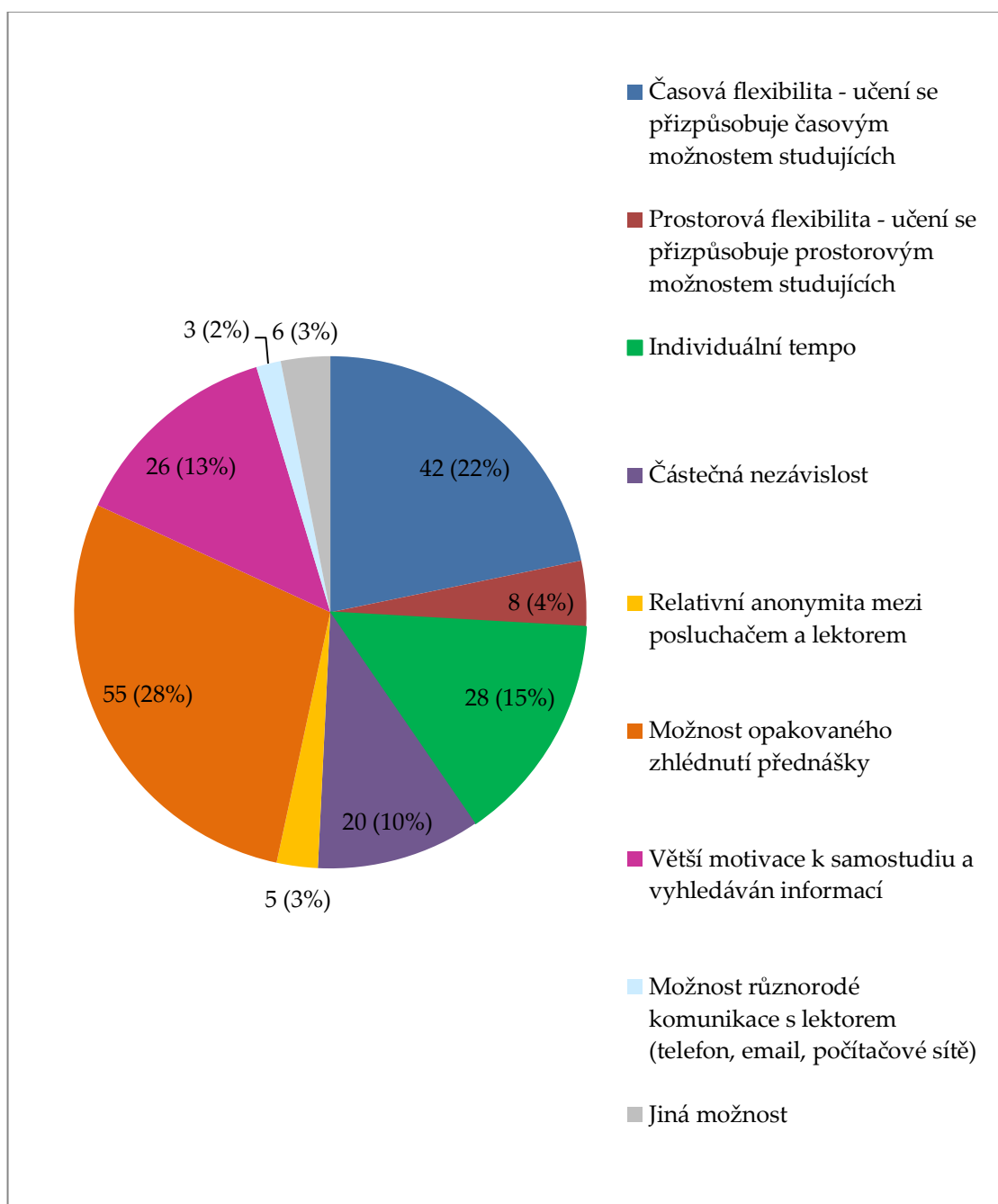
V páté otázce měli respondenti možnost odpovědět vlastními slovy, neboť tato otázka byla otevřená. Respondenti měli uvést jednu až pět charakteristik podle nich ideálního lektora. Odpovědi byly různorodé, nejčastěji zde figurovala odbornost či znalost oboru, tu uvedli respondenti celkem 43 krát, druhou nejčastější odpovědí byl pozitivní přístup k seniorům, do kterého jsem zařadila vlastnosti jako přátelský, empatický, tolerantní, příjemný, vstřícný, charizmatický, laskavý, přímý, dobrosrdečný apod., tyto vlastnosti se mezi odpověďmi objevily celkem 37 krát. Další častou odpovědí byly komunikační schopnosti, ty respondenti nazývali různě, například umění podat informace, prezentační schopnosti, slovní a výrazové podání, rétorické schopnosti apod. Tato odpověď se objevila celkem 35 krát. S komunikací úzce souvisí také způsob podání informací, a jelikož se stručnost a srozumitelnost v odpovědích objevila celkem 27 krát,

rozhodla jsem se počítat ji zvlášť. Respondenti dále vyzdvihovali optimismus a smysl pro humor. Lektor by měl být tedy zábavný, vtipný, neměl by posluchače nudit, jak uvedli respondenti v odpovědích celkem 17 krát. Častěji se zde objevilo také zapálení lektora do oboru a do práce se seniory, lektora by měla jeho práce bavit, měl by ji dělat s nadšením a zájmem. Toto tvrzení se objevilo celkem 12 krát. Poslední zmíněnou charakteristikou jsou organizační schopnosti, ty uvedlo celkem devět respondentů.

**Otázka č. 6: Jaké jsou podle Vás největší výhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku? (Můžete vybrat více možností.)**

Šestá otázka se zaměřuje na další oblast, a to na virtuální univerzitu třetího věku. Konkrétně zde zkoumám, jaké výhody spatřují senioři ve studiu na VU3V. Kromě předem zvolených možností měli respondenti i zde možnost vyjádřit vlastní názor. Překvapivě nejvíce volili respondenti možnost opakovaného zhlédnutí přednášky (55), dále časovou flexibilitu (42) a individuální tempo (28). Významný počet získala také větší motivace k samostudiu a vyhledávání informací (26) a částečná nezávislost (20). Naopak nejméně hlasů získala možnost různorodé komunikace s lektorem (3). Pro jinou možnost se rozhodlo celkem 6 respondentů. Uvedené výhody doplnili například o setkávání se s lidmi stejného věku, procvičování paměti a o možnost ovlivnit výběr tématu.

Graf č. 5: Výhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku



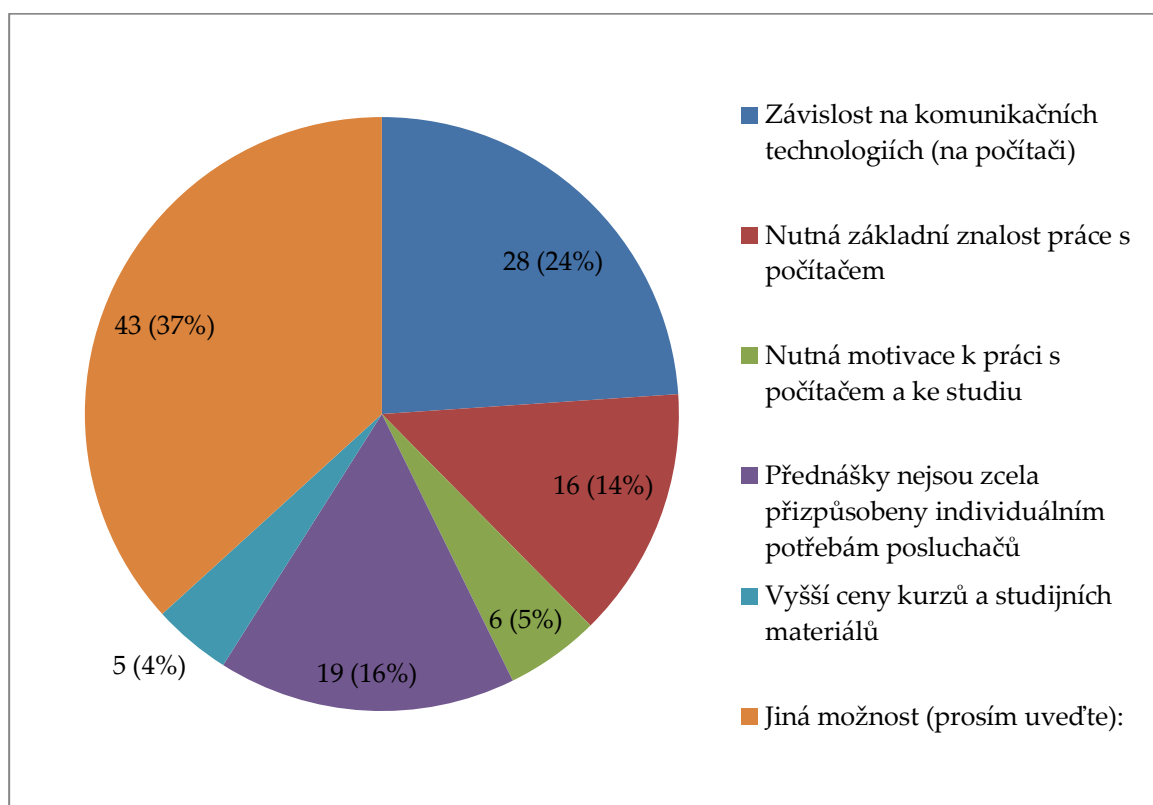
Zdroj: autorka práce

**Otázka č. 7: Jaké jsou podle Vás nevýhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku? (Můžete vybrat více možností.)**

Sedmá otázka je podobná předchozí s tím rozdílem, že zde odhalujeme nevýhody VU3V z pohledu seniorů zde studujících. Respondenti volili nejčastěji jinou možnost (43), kde mohli uvést vlastní nevýhody.

Nejčastěji zde zmiňovali, že v tomto typu vzdělávání nevidí žádné nevýhody (23), někteří zde jako nevýhodu uvedli chybějící kontakt s lektorem (8), dále nedostatečný výběr témat (5), ale i nemožnost okamžité reakce, diskuse a dotazů na lektora (3). Z mnou uvedených možností volili nejčastěji odpověď závislost na komunikačních technologiích (28), nepřizpůsobení přednášek individuálním potřebám posluchačů (19) a nutná základní znalost práce s počítačem (16). Naopak nejméně respondentů zvolilo možnost vyšší ceny kurzů a studijních materiálů (5).

Graf č. 6: Nevýhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku



Zdroj: autorka práce

**Otázka č. 8: Co byste na přístupu lektora v tomto typu vzdělávání změnili a proč? V krátkosti prosím uveďte:**

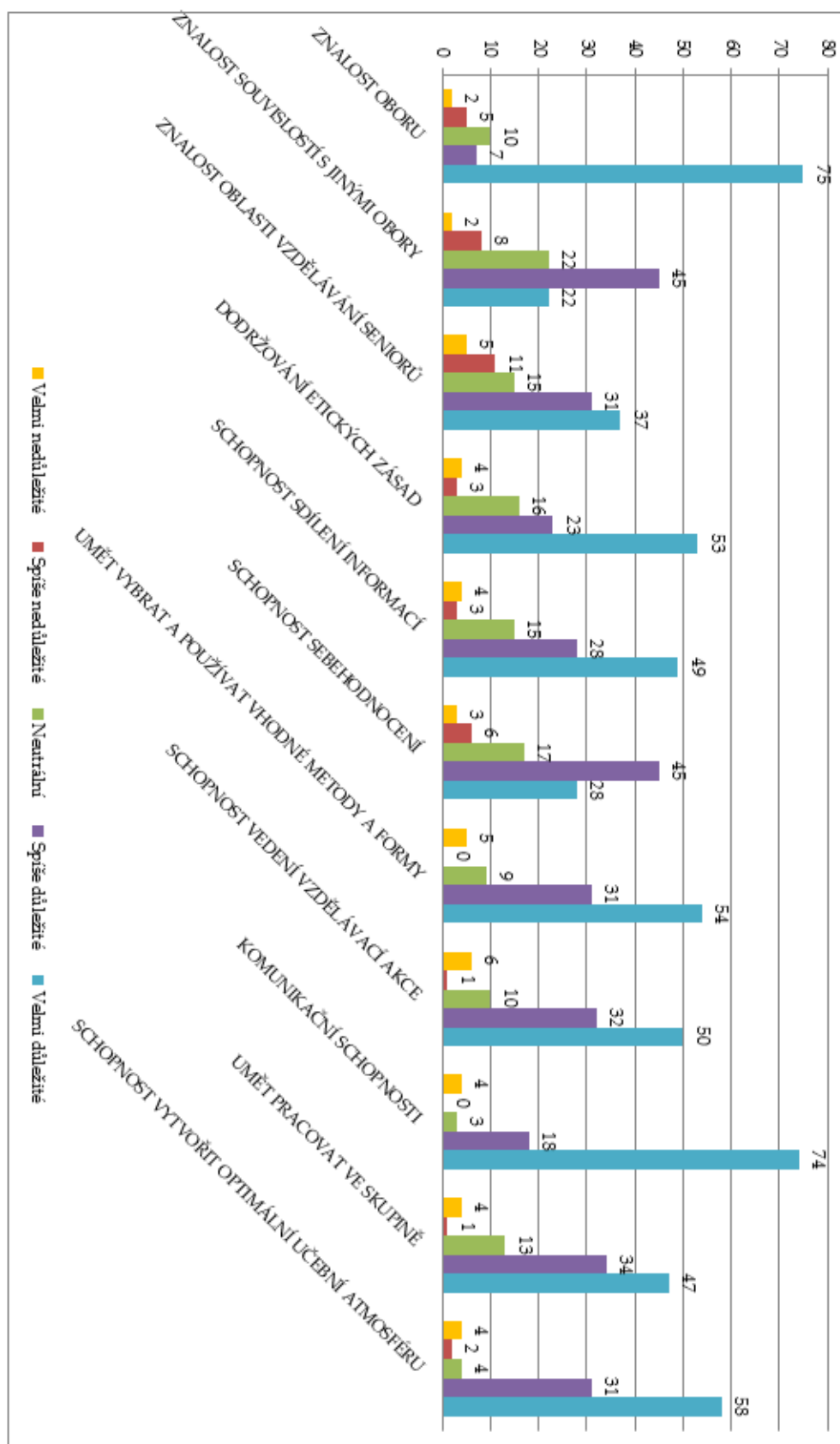
V osmé otázce měli senioři opět možnost uvést vlastní myšlenku. Měli se zde vyjádřit k tomu, co by změnili na přístupu lektora na VU3V.

Nejčastější odpovědí bylo nic (65), další častěji zmíněnou odpovědí bylo nevím (13), dále respondenti uvedli, že by změnili přednes lektorů, upozorňují na jejich monotónnost a málo energie v přednesu (5). Někteří respondenti uvedli, že jim chybí zdůraznění důležitých věcí či shrnutí podstatného (3) a diskuse s lektorem o daném tématu (2).

**Otázka č. 9: Ohodnoťte, prosím, jakou důležitost přikládáte následujícím kompetencím lektora (kompetence = soubor vlastností, znalostí, schopností a dovedností)**

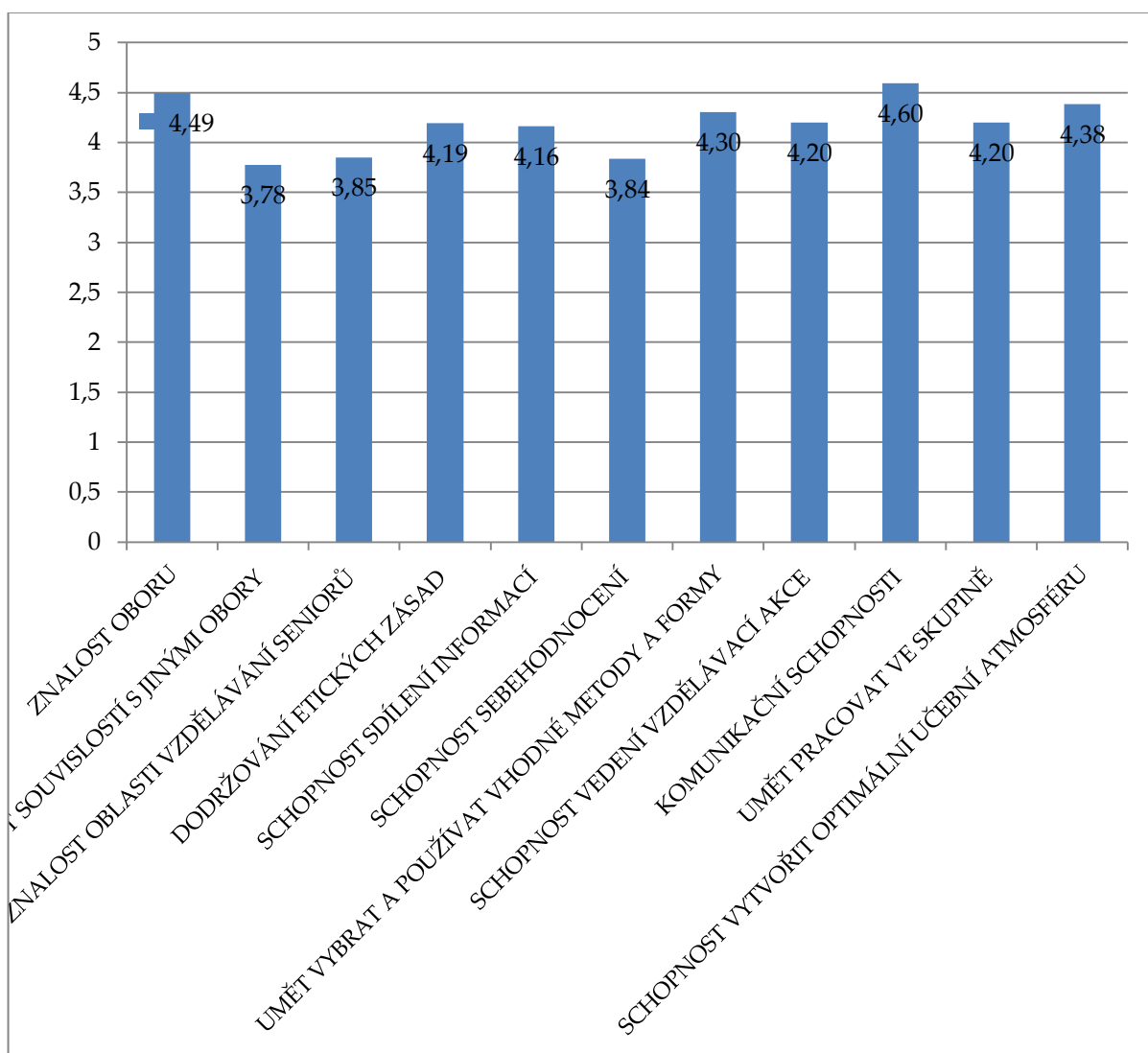
U deváté otázky se dostáváme na další hlavní oblast a tou jsou kompetence lektora. V rámci této otázky jsou rozebrány jednotlivé kompetence, kterým měli respondenti přiřadit míru důležitosti na pětibodové škále velmi nedůležité až velmi důležité. Výsledky jsou vyobrazeny v grafu č. 7. Pro lepší zhodnocení jsem si vypočítala průměrnou míru důležitosti, která nabývá hodnot od 1 – velmi nedůležité až 5 – velmi důležité, její hodnoty jsou uvedeny v grafu č. 8. Výsledky ukázaly, že nejdůležitější kompetencí jsou podle respondentů komunikační schopnosti lektora, ty dosáhly průměru 4,60. Možnost velmi důležité zde zvolilo 74 respondentů, a možnost spíše důležité 18. Druhou příčku obsadila znalost oboru s průměrem 4,49. U této kompetence odpovědělo 75 seniorů velmi důležité a 7 spíše důležité. Třetí příčku s průměrem 4,38 obsadila schopnost vytvořit optimální učební atmosféru, 58 respondentů ji ohodnotilo jako velmi důležité a 31 jako spíše důležité. Naopak nejméně důležitou kompetencí je dle výsledků znalost souvislostí s jinými obory s průměrem 3,78, podle 8 respondentů je spíše nedůležitá a podle 2 velmi nedůležitá. Druhou nejméně důležitou kompetencí je schopnost sebehodnocení s průměrem 3,84, zde se pro možnost spíše nedůležité rozhodlo 6 respondentů a pro velmi nedůležité 3.

Graf č. 7: Hodnocení důležitosti jednotlivých kompetencí lektora



Zdroj: autorka práce

Graf č. 8: Průměrná míra důležitosti jednotlivých kompetencí lektora



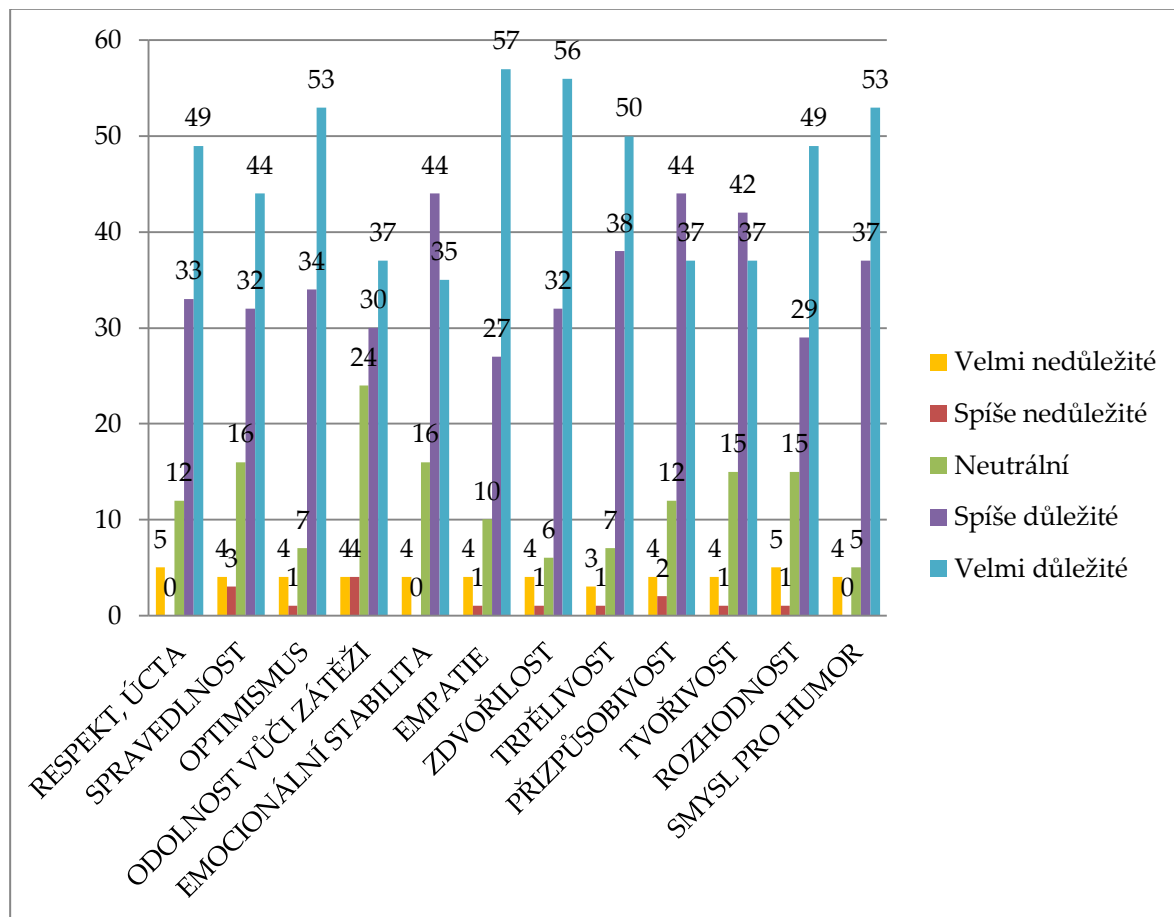
Zdroj: autorka práce

**Otázka č. 10: Ohodnoďte prosím, jakou důležitost přikládáte následujícím vlastnostem lektora:**

Desátá otázka je zaměřena na konkrétní vlastnosti lektora. Respondenti měli i zde vyjádřit míru důležitosti na škále velmi nedůležitý až velmi důležitý. Abychom mohli lépe vyhodnotit, které vlastnosti jsou důležité a které ne, rozhodla jsem se opět použít průměr zjištěných hodnot. Výsledky jsou vyobrazeny v grafu č. 9, průměrné výsledky pak v grafu č. 10. Nejdůležitější vlastností je podle výsledků smysl pro humor a zdvořilost, obě tyto odpovědi dosáhly průměru 4,36. Smysl pro humor shledává 53

respondentů jako velmi důležitou vlastnost a 37 jako spíše důležitou. Podobně je na tom zdvořilost, za velmi důležitou ji označilo 56 respondentů a 32 za spíše důležitou. Třetí nejlépe hodnocenou vlastností je empatie s průměrem 4,33 a 57 odpověďmi velmi důležitá a 27 odpověďmi spíše důležitá. Nejhoršího hodnocení dosáhla odolnost vůči zátěži s průměrem 3,93, ta je podle 4 respondentů velmi nedůležitá a 4 spíše nedůležitá. Také emocionální stabilita dosáhla nižšího ohodnocení důležitosti. Získala průměr 4,07 a 4 respondenti ji ohodnotili jako velmi nedůležitou.

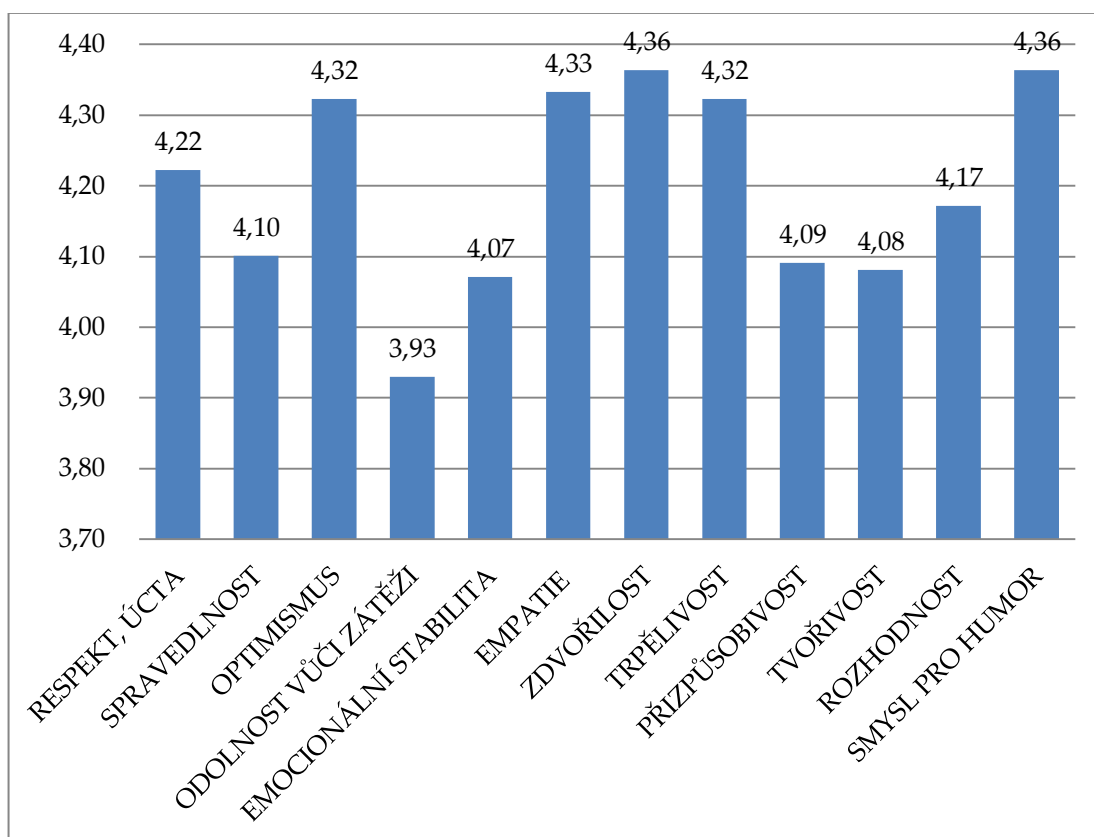
Graf č. 9: Hodnocení důležitosti jednotlivých vlastností lektora



Zdroj: autorka práce



Graf č. 10: Průměrná míra důležitosti jednotlivých vlastností lektora

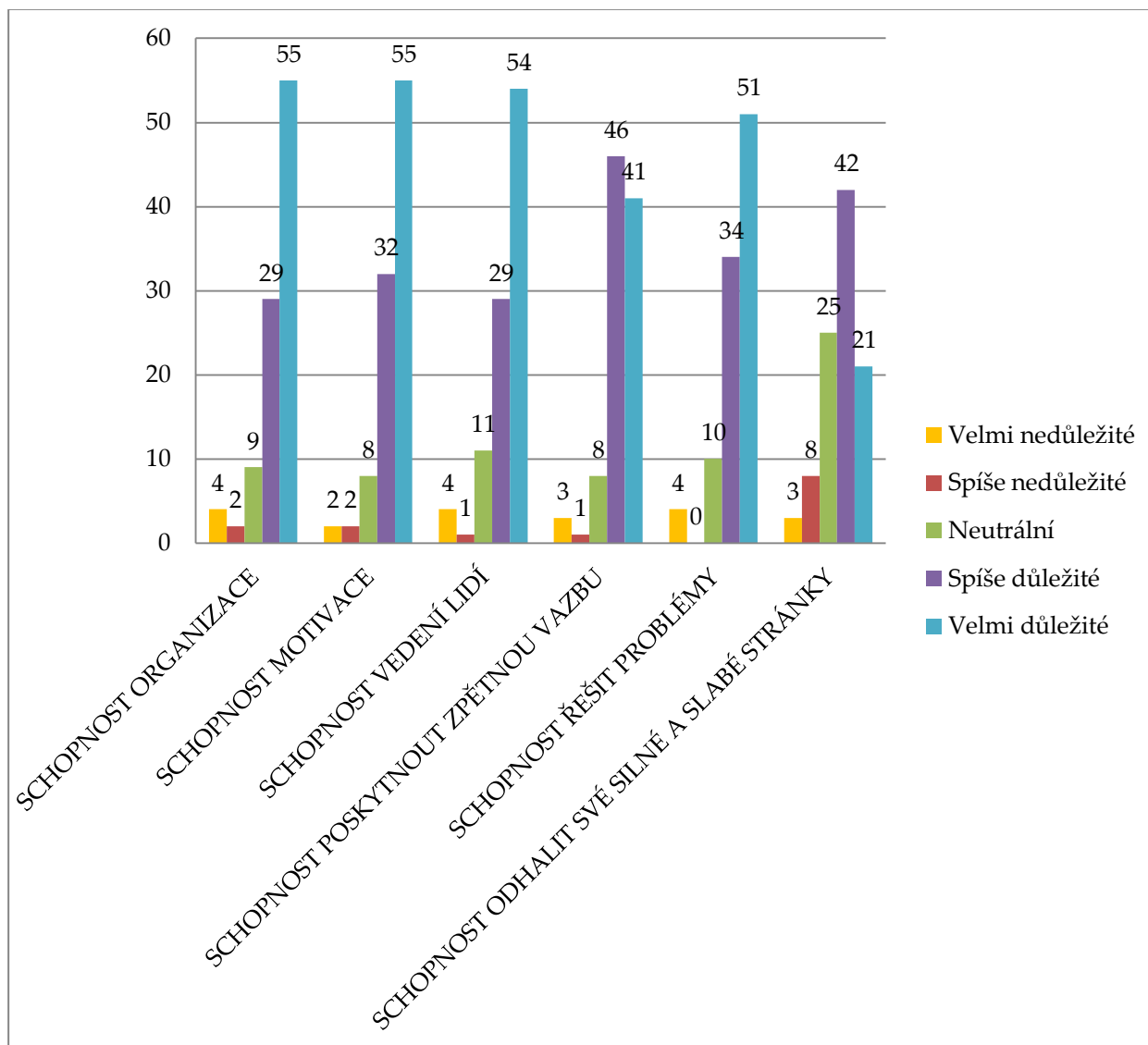


Zdroj: autorka práce

**Otázka č. 11: Ohodnoďte prosím, jakou důležitost přikládáte následujícím schopnostem lektora:**

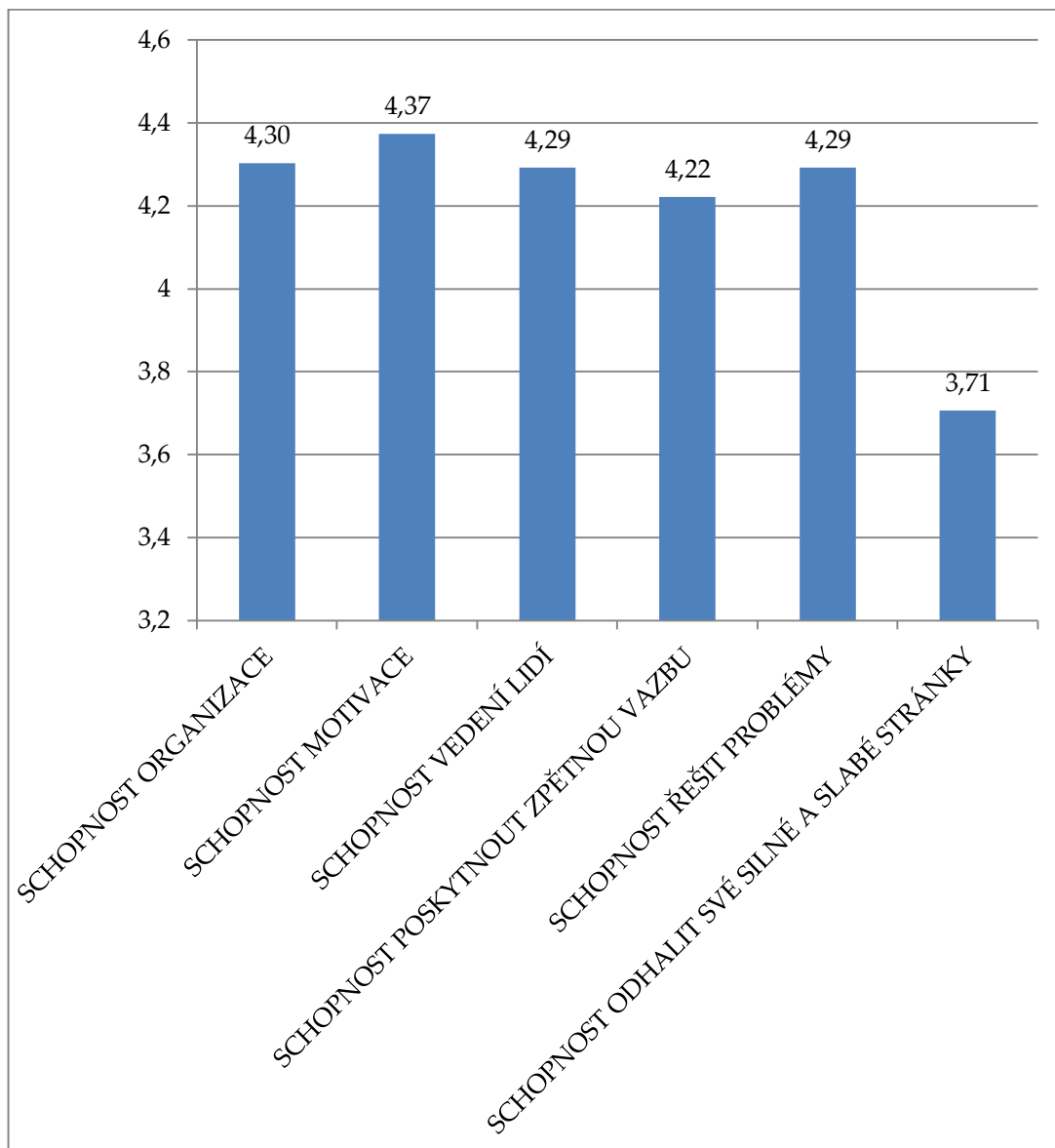
Jedenáctá a zároveň poslední otázka zkoumá, které schopnosti lektora jsou podle respondentů důležité a které ne. Je zde taktéž pěti bodová škála, opět jsem vypočítala průměrné hodnocení důležitosti. Výsledky jsou vyobrazeny v grafu č. 11, průměrné hodnoty výsledků pak v grafu č. 12. Jako nejdůležitější ohodnotili respondenti schopnost motivace s průměrným hodnocením 4,37. Jako velmi důležitou ji označilo 55 respondentů a jako spíše důležitou 32. Druhou nejdůležitější schopností je schopnost organizace s průměrem 4,30. Taktéž 55 respondentů ji ohodnotilo jako velmi důležitou a 32 jako spíše důležitou. Schopnost odhalit své silné a slabé stránky se ukázala jako nejméně důležitá, dosáhla průměru 3,71, 3 respondenti ji ohodnotili jako velmi nedůležitou a 8 jako spíše nedůležitou.

Graf č. 11: Hodnocení důležitosti jednotlivých schopností lektora



Zdroj: autorka práce

Graf č. 12: Průměrná míra důležitosti jednotlivých schopností lektora



Zdroj: autorka práce

## 6. Interpretace výsledků dotazníkového šetření

V této kapitole se zaměřuji na výsledky výzkumného šetření a vyhodnocení stanovených výzkumných otázek. V následující části práce se tedy pokusím postupně zodpovědět na mnou stanovené výzkumné otázky:

- VO1: Jak senioři studující na VU3V hodnotí význam lektora v rámci edukačního procesu v porovnání s jinými faktory?
- VO2: Jaké jsou podle seniorů studujících na VU3V výhody a nevýhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku?
- VO3: Které kompetence lektora shledávají senioři studující na VU3V velmi důležitými a které naopak méně důležitými?
- VO4: Jaké vlastnosti a schopnosti lektora považují senioři studující na VU3V za nejdůležitější?

**VO1: Jak senioři studující na VU3V hodnotí význam lektora v rámci edukačního procesu v porovnání s jinými faktory?**

Výsledky výzkumu ukázaly, že podle seniorů studujících na VU3V má na kvalitu vzdělávání největší vliv probírané učivo (63 respondentů), tedy jeho obsah, rozsah, obtížnost apod. Lektor se objevil až na druhém místě (28 resp.). Nicméně když jsem se zeptala, zda považují lektora za důležitou součást edukace, převážná část respondentů uvedla, že rozhodně ano (64 resp.) nebo spíše ano (26 resp.). V porovnání se samostudiem je dle respondentů rozhodně přínosnější edukace pod vedením lektora (57 resp.) nebo spíše přínosnější (37 resp.). Můžeme tedy konstatovat, že lektor má ve výuce velmi důležitou roli, přestože v porovnání s jinými faktory není na prvním místě. Podle výsledků lze tedy souhlasit s tvrzením, že lektor patří mezi hlavní faktory mající vliv na kvalitu edukace.

**VO2: Jaké jsou podle seniorů studujících na VU3V výhody a nevýhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku?**

Podle seniorů studujících na VU3V patří mezi hlavní výhody tohoto studia možnost opakovaného zhlédnutí přednášky (55 respondentů), ale také časová flexibilita (42 resp.), kterou rozumíme možnost poslechnout si přednášku kdykoliv chceme a hlavně kdy se nám to hodí. Za výhodu považují senioři také individuální tempo (28 resp.), vzdělávání si můžeme rozvrhnout podle potřeby. Naopak největší nevýhodou je podle seniorů závislost na komunikačních technologiích (28 resp.), neboť studium probíhá nejčastěji prostřednictvím počítače, s čímž souvisí další nevýhoda, a to nutná základní znalost práce s počítačem (16 resp.). Nevýhodou je ale také fakt, že tyto přednášky nejsou přizpůsobeny individuálním potřebám posluchačů (19 resp.), neboť přednášející lektor není v bezprostředním kontaktu s účastníky studia. Nutno podotknout, že nejčastěji senioři volili jinou možnost, kde významná část (23) z nich uvedla, že ve vzdělávání na VU3V nevidí žádné nevýhody. Většina z dotazovaných by na přístupu lektora v tomto typu vzdělávání nic nezměnila (65 resp.), z toho můžeme vyvodit, že je studium na VU3V poměrně kladně hodnoceno.

### **VO3: Které kompetence lektora shledávají senioři studující na VU3V velmi důležitými a které naopak méně důležitými?**

Nejdůležitější kompetencí lektora jsou podle odpovědí respondentů komunikační schopnosti, neboť lektor musí umět přizpůsobit styl své komunikace specifickým potřebám seniorů, důležité je mluvit například dostatečně nahlas, srozumitelně, přiměřeně rychle apod. Druhou nejdůležitější kompetencí je dle výsledků znalost oboru. Lektor musí mít odborné znalosti, dovednosti a zkušenosti z oblasti, na kterou se zaměřuje. Třetí nejdůležitější kompetencí je schopnost vytvořit optimální učební atmosféru, to znamená přátelské prostředí příznivé k vzdělávání. Naopak jako nejméně důležitá se ukázala znalost souvislostí s jinými obory, spočívající ve znalosti mezioboru, znalosti příbuzných disciplín a širokém

všeobecném rozhledu, dále pak schopnost sebehodnocení. Když jsem se zeptala formou otevřené otázky na kompetence ideálního lektora, respondenti uváděli na prvním místě znalost oboru (43 respondentů), na druhém místě se umístil pozitivní přístup lektora k seniorům (37 resp.), vyznačující se empatií, tolerancí, laskavostí, dobrosrdečností, vstřícností apod. Komunikační schopnosti se objevily až na třetím místě (35 resp.). Porovnáme-li odborné kompetence (oborová, mezioborová, andragogicko – geragogická) a osobnostní kompetence (etická, intersubjektivní, seberefektivní), výsledky ukázaly jasnou převahu v důležitosti osobnostních kompetencí. Výsledky tedy odhalily preferenci osobnostních kompetencí před odbornými, podobně jako tomu bylo u Krystoňe. Celkově však na prvním místě v hodnocení důležitosti skončily sociální kompetence, na druhém metodické kompetence, na třetím osobnostní a na posledním místě odborné kompetence.

**VO4: Jaké vlastnosti a schopnosti lektora považují senioři studující na VU3V za nejdůležitější?**

Nejdůležitější vlastností je podle respondentů smysl pro humor, zdvořilost a empatie. Naopak nejméně důležitou vlastností je podle nich odolnost vůči zátěži a emocionální stabilita. Podíváme-li se na schopnosti, zde vyhrála jako nejdůležitější schopnost motivace a schopnost organizace, jako nejméně důležitá se jeví schopnost odhalit své silné a slabé stránky.



## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak senioři studující na virtuální univerzitě třetího věku v Olomouckém kraji vnímají lektora a jeho osobnost v kontextu kvality edukačního procesu. Konkrétně jsem se zaměřila na to, jakými kompetencemi by měl podle nich lektor působící v této oblasti disponovat. Tedy které kompetence jsou podle seniorů studujících na VU3V důležité a které naopak nedůležité. Také jsem se pokusila zjistit, jaké jsou podle seniorů studujících na VU3V výhody a nevýhody této formy výuky.

K dosažení daného cíle bylo nejprve třeba vybudovat náležitou teoretickou základnu dané problematiky, v teoretické části práce jsem se zaměřila na edukaci seniorů – jeho specifika, význam a institucionální zajištění. Dále jsem se věnovala také lektorovi vzdělávání a jeho kompetencím a v neposlední řadě také kompetenčnímu modelu, který jsem se také pokusila vytvořit. V empirické části jsem popsala návrh a realizaci výzkumného šetření a následně jeho analýzu dat a interpretaci výsledků.

Z výsledků výzkumu vplynuly odpovědi na všechny stanovené výzkumné otázky. Ukázalo se, že podle seniorů studujících na VU3V má na kvalitu vzdělávacího procesu větší vliv učivo než samotný lektor, přesto však senioři považují lektora za důležitou součást edukace. Překvapivě největší výhodu ve vzdělávání na VU3V vidí senioři v možnosti zhlédnout přednášku opakovaně a v časové flexibilitě, naproti tomu největší nevýhodou je podle nich závislost na komunikačních technologiích. Co se týče kompetencí lektora, nejdůležitější kompetencí jsou podle výsledků komunikační schopnosti, druhou nejdůležitější pak znalost oboru. Naopak nejméně důležitá je znalost souvislostí s jinými obory. Při srovnání průměrných hodnot jednotlivých kompetencí a jejich zařazení do čtyř skupin podle vytvořeného kompetenčního modelu, se ukázalo, že nejdůležitější skupinou kompetencí jsou kompetence sociální, druhé metodické, třetí



osobnostní a na posledním místě skončily kompetence odborné. Čtvrtá výzkumná otázka se týkala vlastností a schopností lektora. Za nejdůležitější vlastnosti považují dotazovaní senioři smysl pro humor, zdvořilost a empatii. Za nejdůležitější schopnost považují schopnost motivace a schopnost organizace.

Výsledky výzkumu nebyly nijak zvlášť překvapující, přesto však mohou být přínosné pro zviditelnění dané problematiky. Vytvořený kompetenční model může přispět k diskusi o stanovení požadavků na kvalifikaci lektora seniorského vzdělávání a zjištění ohledně VU3V zase ke zlepšení efektivnosti tohoto vzdělávání.

## Seznam použitých zdrojů

- 1) Adamec, P., & Kryštof, D. (2011). *Univerzity třetího věku na vysokých školách*. Brno: Asociace univerzit třetího věku České republiky.
- 2) Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vydání. Praha: Alfa.
- 3) Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada.
- 4) Beneš, M. (2003). *Andragogika – teoretické základy*. 1.vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA.
- 5) Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- 6) Čornaničová, R. (1998). *Edukácia seniorov: vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- 7) Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. (3. vyd). Praha: Karolinum.
- 8) Drobný, T. & Šerák M. (2016) *Senioři v muzeu: metodický materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky.
- 9) E-senior.czu.cz. *Základní informace a podmínky studia Virtuální Univerzity třetího věku*. Citováno dne 15. 3. 2020. Dostupné z: <https://e-senior.czu.cz/course/index.php?categoryid=3>
- 10) Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Praha: Portál.
- 11) Heřmanová, E. *Lidské zdroje, celoživotní vzdělávání a vzdělávání seniorů v Česku a EU*. Citováno dne 30. října 2019. Dostupné z: [http://kdem.borec.cz/P\\_PDF/Hermanova.pdf](http://kdem.borec.cz/P_PDF/Hermanova.pdf).
- 12) Horváthová, P., Bláha, J., & Čopíková, A. (2016). *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press.
- 13) Hrapková, N. (2010). Osobnost lektora vo vzdelávaní seniorov. In *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje*. (s. 89-101). Brno: Masarykova univerzita.
- 14) Janiš, K. & Skopalová J. (2016). *Volný čas seniorů*. Praha: Grada.
- 15) Jíra, O. (2004). *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT

- 16) Kalinová, A. (2014). *Didaktické aspekty e-learningu ve vzdělávání dospělých*.  
Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická,  
Katedra primární pedagogiky.
- 17) Kalnický, J. (2018) *Od androdidaktiky ke gerontodidaktice*. Ostrava: Repronis.
- 18) Kalvach, Z. (2004). *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada.
- 19) Krystoň, M. (2015). Vzdělávatelia seniorov v kontexte geragogickej teórie. In Krystoň, M. & Prusáková, V. *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum.
- 20) Kryštof, D & Špatenková, N. (2010). Klíčové kompetence lektora v seniorském vzdělávání. In *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje*. (s. 115-123). Brno: Masarykova univerzita.
- 21) Kubeš, M., Kurnický, R. & Spillerová, D. (2004). *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing.
- 22) Kurelová, M. (2002). Didaktické zásady. In Kalhous, Z., Obst, O a kol. *Školní didaktika*. (s. 268 – 272). Praha: Portál.
- 23) Langer, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada.
- 24) Malach, J. & Chmura, M. (2014). Kompetence lektora vzdělávání dospělých očima studentů andragogiky. In Prusáková, V. *Osobnost lektora vo vzdělávání dospělých*. (s. 207 – 210). Banská Bystrica: PF UMB Belianum.
- 25) Malach, J. (2003). *Klíčové kompetence lektora: [studijní materiály pro distanční kurz Lektor vzdělávání dospělých]*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- 26) Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- 27) Národní soustava kvalifikací. (2017). *Lektor dalšího vzdělávání*. Citováno dne 21. 12. 2019. Dostupné z:  
[https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor\\_dalsiho\\_vzdelavani](https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani).

- 28) Ondráková, J. (2012). *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- 29) Petřková, A. & Čornaničová, R. (2004). *Gerontagogika: Úvod do teorie a praxe edukace seniorů. Studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 30) Petřková, A. (1994). *Vzdělávání seniorů jako aktuální problém vzdělávání dospělých*. In Bočková, V. a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. (s. 7 – 17). Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- 31) Rogers, C. (2014). *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- 32) Smékalová, L. & Špatenková, N. (2014). *Profesionalizace a profesní rozvoj lektora seniorského vzdělávání. Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*. (roč. 4, č. 2, s. 79-93).
- 33) Sternberg, Robert J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- 34) Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- 35) Špatenková, N. & Smékalová, L. (2015). *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada.
- 36) Špatenková, N. (2013). *Gerontagogika: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 37) Tomczyk, Ł. (2015). *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.
- 38) Tremblay, D. at al. (2002). *Learning throughout life*. Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation.
- 39) Univerzita třetího věku na Univerzitě Palackého v Olomouci. Citováno dne 9. Listopadu 2019. Dostupné z: <https://u3v.upol.cz/info-775/>.
- 40) Veteška, J. (2017). *Gerontagogika: psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. 2. doplněné a rozšířené vydání. Praha: Česká andragogická společnost.

- 41) Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- 42) Veteška, J., & Vacínová, T. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- 43) Vidovičová, L. & Rabušic, L. (2003). *Senioři a sociální opatření v oblasti stárnutí v pohledu české veřejnosti. Zpráva z empirického výzkumu*. Brno: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí Praha, výzkumné centrum Brno.
- 44) Vodák, J. & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada Publishing.
- 45) Žeravíková, I. (2014). *Kompetenčný model lektora vo vzdelávaní dospelých*. In Prusáková, V. (ed.) *Osobnosť lektora vovzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum.

## Seznam grafů, tabulek a příloh

### Grafy:

**Graf č. 1:** Struktura respondentů podle pohlaví

**Graf č. 2:** Vliv na kvalitu vzdělávacího procesu

**Graf č. 3:** Lektor jako důležitá součást edukace

**Graf č. 4:** Přínos edukace pod vedením lektora v porovnání se samostudiem

**Graf č. 5:** Výhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku

**Graf č. 6:** Nevýhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku

**Graf č. 7:** Hodnocení důležitosti jednotlivých kompetencí lektora

**Graf č. 8:** Průměrná míra důležitosti jednotlivých kompetencí lektora

**Graf č. 9:** Hodnocení důležitosti jednotlivých vlastností lektora

**Graf č. 10:** Průměrná míra důležitosti jednotlivých vlastností lektora

**Graf č. 11:** Hodnocení důležitosti jednotlivých schopností lektora

**Graf č. 12:** Průměrná míra důležitosti jednotlivých schopností lektora

### Tabulky:

**Tabulka č. 1:** Rozdělení kompetenčního modelu

**Tabulka č. 2:** Kompetenční model lektora seniorů

### Přílohy:

**Příloha č. 1:** Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Koláčková a jsem studentkou druhého ročníku magisterského studia oboru Sociologie – Andragogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci zakončení studia píše diplomovou práci na téma Lektor ve vzdělávání seniorů. Součástí této práce provádím výzkum, který je zaměřen na kompetence lektora. Ráda bych Vás touto cestou požádala o spolupráci na mém výzkumu, která spočívá ve vyplnění tohoto dotazníku. Předem podotýkám, že tento **dotazník je zcela anonymní** a jeho **vyplnění je dobrovolné**. Zároveň se zavazuji, že informace získané na základě tohoto šetření, budou užity pouze pro účel mé diplomové práce.

1. Iste
  - a) Muž
  - b) Žena
  
2. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu?
  - a) Lektor
  - b) Učivo (obsah, rozsah, obtížnost, metody zprostředkování)
  - c) Realizační prostředí (materiální vybavení, hygienické normy, dostupnost)
  - d) Jiná možnost (prosím uveďte): .....
  
3. Je pro Vás lektor důležitou součástí edukace?
  - a) Rozhodně ano
  - b) Spíše ano
  - c) Nevím
  - d) Spíše ne
  - e) Rozhodně ne

4. Je pro Vás edukace pod vedením lektora ve video-přednášce přínosnější než samostudium?
- a) Rozhodně ano
  - b) Spíše ano
  - c) Nevím
  - d) Spíše ne
  - e) Rozhodně ne
5. Jak si představujete ideálního lektora? (uveďte 1 - 5 charakteristik z oblasti vlastností, znalostí a dovedností):
- - 
  - 
  - 
  -
6. Jaké jsou podle Vás největší výhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku? (Můžete vybrat více možností.)
- a) Časová flexibilita - učení se přizpůsobuje časovým možnostem studujících
  - b) Prostorová flexibilita - učení se přizpůsobuje prostorovým možnostem studujících
  - c) Individuální tempo
  - d) Částečná nezávislost
  - e) Relativní anonymita mezi posluchačem a lektorem
  - f) Možnost opakovaného zhlédnutí přednášky
  - g) Větší motivace k samostudiu a vyhledávání informací
  - h) Možnost různorodé komunikace s lektorem (telefon, e-mail, počítačové sítě)
  - i) Jiná možnost (prosím uveďte): .....



7. Jaké jsou podle Vás nevýhody vzdělávání na virtuální univerzitě třetího věku? (Můžete vybrat více možností.)
- Závislost na komunikačních technologiích (na počítači)
  - Nutná základní znalost práce s počítačem
  - Nutná motivace k práci s počítačem a ke studiu
  - Nepřítomnost lektora
  - Přednášky nejsou zcela přizpůsobeny individuálním potřebám posluchačů
  - Vyšší ceny kurzů a studijních materiálů
  - Jiná možnost (prosím uveďte): .....
8. Co byste na přístupu lektora v tomto typu vzdělávání změnili a proč? V krátkosti prosím uveďte:
- .....
- .....
- .....
9. Ohodnoťte, prosím, jakou důležitost přikládáte následujícím kompetencím lektora (kompetence = soubor vlastností, znalostí, schopností a dovedností):
- (1 – nejméně důležité, 5 – nejvíce důležité)
- Znalost oboru 1 2 3 4 5  
(mít odborné znalosti, dovednosti a zkušenosti z oblasti, na kterou se lektor zaměřuje)
  - Znalost souvislostí s jinými obory 1 2 3 4 5  
(mít znalost mezioboru; mít odborné znalosti z více oblastí; mít široký rozhled)
  - Znalost oblasti vzdělávání seniorů 1 2 3 4 5

(znát problematiku vzdělávání ve starším věku; znát fyzické, psychické a sociální změny spojené s nastupujícím seniorským věkem)

- Dodržování etických zásad 1 2 3 4 5  
(být spravedlivý; objektivní a přistupovat s respektem; úctou; tolerancí)
- Schopnost sdílení informací 1 2 3 4 5  
(být schopen sdílení; vyjádření porozumění a vcítění se do druhého)
- Schopnost sebehodnocení 1 2 3 4 5  
(být schopen posoudit své chování a vyvodit z něj závěry; být schopen odhalit své silné a slabé stránky; umět přijmout kritiku; být ochotný k celoživotnímu učení)
- Umět vybrat a používat vhodné metody a formy 1 2 3 4 5  
(umět aplikovat při práci adekvátní metody a formy; dodržovat didaktické zásady; umět pracovat s učebními pomůckami a podpůrným materiálem)
- Schopnost vedení vzdělávací akce 1 2 3 4 5  
(být schopen plánovat, organizovat, řídit a hodnotit vzdělávací proces)
- Komunikační 1 2 3 4 5  
(umět efektivně komunikovat)
- Umět pracovat ve skupině 1 2 3 4 5

(podporovat komunikaci a spolupráci ve skupině; být schopen vnímat skupinovou dynamiku; umět pružně reagovat na změny)

- Schopnost vytvořit optimální učební atmosféru 1 2 3 4 5

10. Ohodnoťte prosím, jakou důležitost přikládáte následujícím vlastnostem lektora:

(1 – nejméně důležité, 5 – nejvíce důležité)

- Respekt, úcta 1 2 3 4 5
- Spravedlnost 1 2 3 4 5
- Optimismus 1 2 3 4 5
- Odolnost vůči zátěži 1 2 3 4 5
- Emocionální stabilita 1 2 3 4 5
- Empatie (umět se vcítit) 1 2 3 4 5
- Zdvořilost 1 2 3 4 5
- Trpělivost 1 2 3 4 5
- Přizpůsobivost 1 2 3 4 5
- Tvořivost 1 2 3 4 5
- Rozhodnost 1 2 3 4 5
- Smysl pro humor 1 2 3 4 5

11. Ohodnořte prosím, jakou důležitost přiřládáte následujícím schopnostem lektora:

(1 – nejméně důležité, 5 – nejvíce důležité)

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| ▪ Schopnost organizace                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ▪ Schopnost motivace                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ▪ Schopnost vedení lidí                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ▪ Schopnost poskytnout zpětnou vazbu          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ▪ Schopnost řešit problémy                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ▪ Schopnost odhalit své silné a slabé stránky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Děkuji za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.**