

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

KOMPETENČNÍ MODEL LEKTORA VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

TEACHER COMPETENCY MODEL FOR EDUCATING ELDERLY PEOPLE

Magisterská diplomová práce

Dagmar Uhlířová

Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Jitka Hanáčková

Olomouc 2013

Autorské prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 21. března 2013

Poděkování

Děkuji Mgr. Jitce Hanáčkové za odborné vedení mé diplomové práce, lektorům Univerzity třetího věku v Olomouci za cenné rady a připomínky a své rodině za podporu.

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na vytvoření kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů, což je i jejím cílem. Vychází z oblasti vzdělávání seniorů, jako samostatné sféry v systému vzdělávání dospělých, které má své společenské zacílení. Na kompetencích lektora a jeho osobnosti výrazně závisí efektivita vzdělávacího procesu seniorů. Informace vedoucí k vytvoření kompetenčního modelu jsou hledány v charakteristice lektora vzdělávání dospělých, lektora dalšího vzdělávání, jejich rolích a činnostech, v intencích zásad vzdělávání seniorů. Protože lektor ve vzdělávání dospělých působí často jako facilitátor, jsou brány v potaz i kompetence facilitátora. Všechny tyto informace jsou analyzovány a ústí do vytvoření generického kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů v prostředí akademií a univerzit třetího věku.

Klíčová slova:

kompetence, kompetenční model, senior, vzdělávání seniorů, lektor vzdělávání seniorů, lektor vzdělávání dospělých, lektor dalšího vzdělávání, facilitátor.

OBSAH

ÚVOD	6
1 KOMPETENCE A KOMPETENČNÍ MODEL	8
1.1 KRÁTKÝ POHLED DO HISTORIE V OBLASTI KOMPETENCÍ	8
1.2 DEFINICE KOMPETENCE	9
1.3 SLOŽENÍ A ZNAKY KOMPETENCE	12
1.4 PŘEDPOKLADY KOMPETENTNÍHO VÝKONU	13
1.5 ČLENĚNÍ KOMPETENCÍ VZHLEDEM K SESTAVENÍ MODELU	14
1.6 KOMPETENČNÍ MODEL	16
1.7 DESIGNOVÁNÍ KOMPETENČNÍCH MODELŮ	19
2 LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ	22
2.1 POJEM SENIOR.....	22
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....	25
2.2.1 METODY VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....	30
2.2.2 FORMY A BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....	33
2.3 LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....	36
2.3.1 LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A JEHO KOMPETENCE.....	39
2.3.2 LEKTOR DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO KOMPETENCE.....	47
2.3.3 ČINNOSTI LEKTORA.....	48
2.3.4 VZDĚLAVATEL SENIORŮ V ROLI FACILITÁTORA.....	50
3 TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU.....	53
3.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE	53
3.2 FÁZE ZÍSKÁVÁNÍ DAT	56
3.3 FÁZE ANALÝZY A KLASIFIKACE INFORMACÍ	57
3.4 POPIS A TVORBA KOMPETENCÍ	59
3.5 VYTVOŘENÍ KOMPETENČNÍHO MODELU LEKTORA VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ.....	64
ZÁVĚR	69
ANOTACE	71
SEZNAM LITERATURY A OSTATNÍCH ZDROJŮ	72
SEZNAM ZKRATEK.....	78
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	80

Úvod

I když se zpočátku zdálo, že vytvořit kompetenční model pro lektora ve vzdělávání seniorů bude rutinní práce, během jeho vytváření jsem postupně docházela k názoru, že je to něco, jako postavit nový dům na zelené louce. To však nevylučuje, že se jedná o velmi zajímavý a perspektivní cíl diplomové práce.

Téma práce jsem si vybrala nejen proto, že problematika stáří, stárnutí a života seniorů bude v následujících letech z politických, ekonomických, ale i sociálních důvodů stále aktuálnějším a diskutovaným tématem, ale i z důvodu, že pracuji v univerzitním prostředí, kde se také setkávám se vzděláváním seniorů; a někteří z mých přátel zde působí na pozici lektorů Univerzity třetího věku.

Stárnutí jednotlivce i společnosti otevírá nové oblasti nejenom pro bádání, ale především pro individuální i celospolečenský přístup k této tematické a výzvam s ní spojeným (Štěpánková, Šteinová, 2009, s. 42). Diskuse, které se ve společnosti o problému stárnutí vedou (mající převážně ekonomický a demografický charakter) jsou především lidským a tedy sociálním fenoménem. V konečném důsledku se totiž týkají nás všech (Petřková, 1999, s. 18).

Jednou z cest k řešení této problematiky je snaha o udržení soběstačnosti seniorů prostřednictvím vzdělávání a kognitivní svěžesti. Netvrdím, že vzdělávání seniorů je všelék, ale fakt, že pozitivně působí na jejich zdraví a duševní pohodu je prokázáný. V této souvislosti přináší také benefity v oblasti řešení zdravotních, sociálních a celospolečenských otázek. Vzdělávací aktivity umožňují realizovat potenciál člověka, jsou pro seniory důležité z hlediska jejich sebeaktualizace, pomáhají jim, aby se v dnešní měnící se realitě necítili jako cizinci nebo lidé z jiného století. Vzdělávání seniorů má tedy svůj makrorozměr - společnost může získávat plnohodnotné lidi až do jejich vysokého věku; lidi, kteří jsou flexibilní, lépe zvládají úlohy a problémy spojené se stárnutím, jsou méně závislí na sociálních službách, což vede ke snížení sociálně negativních jevů jako negativní postoj k seniorům, diskriminace seniorů atd. (srov. Balogová, 2008, Haškovcová, 2010, Špatenková, Kryštof, 2010a).

Lektor je jedním z nejdůležitějších činitelů v procesu vzdělávání seniorů, na jeho schopnostech a osobnosti závisí efektivita celého procesu. Role lektora ve vzdělávání seniorů je nesmírně náročná, protože senioři jako cílová skupina vzdělávání, která má své životní zkušenosti, specifické potřeby a limity, patří k nejnáročnějším posluchačům. Přesto je příprava lektorů pro seniorské vzdělávání a kultivace jejich kompetencí neustále opomíjena (Špatenková, Kryštof, 2010a, s. 118). Proto jsem se rozhodla pomocí analýzy odborné literatury vytvořit alespoň teoretický kompetenční model pro lektora ve vzdělávání seniorů (což je cíl této diplomové práce). Nástrojem pro dosažení cíle bude především práce

s českou i zahraniční odbornou literaturou, Národní soustavou povolání a kvalifikací a také internetovými zdroji, které se zabývají vzděláváním seniorů, kompetencemi lektorů a kompetenčními modely.

Věřím, že není možné spolehlivě uchopit tuto problematiku bez definování obecných pojmů. Diplomová práce bude tedy začínat terminologickým ukotvením. Nejprve se budu zabývat pojmy kompetence a kompetenční model a souvislostmi s jejich užíváním. Z informací takto získaných budu vycházet jak při definování pojmů, tak při identifikaci kompetencí a tvorbě kompetenčního modelu. Dalším tématem zkoumání je vzdělavatel seniorů. Zde budu nejprve definovat pojem senior a vzdělávání seniorů, přičemž se zaměřím také na metody, formy a bariéry v této oblasti vzdělávání. Specifikuji pojem lektor ve vzdělávání seniorů a analyzuji jeho možné role a činnosti v intencích vzdělávání seniorů v prostředí univerzit a akademií třetího věku. Závěrem získané informace zpracuji a vytvořím kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů.

1 KOMPETENCE A KOMPETENČNÍ MODEL

Úvodní kapitola se bude zabývat definováním pojmů, které se vztahují ke kompetenčnímu modelu a kompetencím, různým typům kompetenčních modelů a dělení kompetenčních kotev i samotných kompetencí. Pokusím se nastínit diskusi k tomuto tématu, která mi později pomůže k vytvoření kompetenčního modelu lektora vzdělávání seniorů.

1.1 KRÁTKÝ POHLED DO HISTORIE V OBLASTI KOMPETENCÍ

Ačkoliv je již dnes pojem kompetence většinou správně používán v souladu s jeho významem, pro splnění cíle diplomové práce je zapotřebí tento pojem definovat. Nejprve se zastavím u historie pojmu samotného. Oblast kompetencí jako způsobilostí se začíná rodit v šedesátých letech dvacátého století v souvislosti s pokrokem ve vědě a technice, se změnami v tržním prostředí i s dosavadním přístupem k rozvoji organizací a samotných pracovníků.

Prvním důležitým milníkem byl rok 1973. V tomto roce, jeden z významných představitelů americké psychologie David McClelland, upozornil na nutnost změny v oblasti personálního managementu.¹ Vyzýval, aby při výběru pracovníků nekladly organizace důraz pouze na tehdy obecně rozšířené inteligenční a osobnostní výsledky testů. Navrhoval, aby organizace najímali své pracovníky především na základě jejich kompetencí (Sanghi, 2011, s. 19).

Na rozdíl od zahraničních autorů (Sanghi, 2011, Spencer a Spencer, 2010) český autor František Hroník (2007, s. 61) uvádí, že oblast kompetencí jako způsobilostí můžeme poprvé nalézt u Henryho Mintzberga v publikaci „Povaha manažerské práce“, taktéž z roku 1973. Mintzberg ve své teorii o vlastnostech a rysech manažerů zformuloval interpersonální, informační a rozhodovací role manažerské práce.

Pojem kompetence však poprvé zpopularizoval a také definoval v roce 1982 Richard Boyatzis, v práci „Kompetentní manažer“. Považoval kompetenci jako schopnost člověka chovat se způsobem, který odpovídá požadavkům práce v parametrech, které jsou dané prostředím organizace. Jedině takové chování může přinášet žádoucí výsledky. Navrhl rozdělení kompetencí do čtyř oblastí: řízení cílů a kroků, usměrňování podřízených, řízení lidských zdrojů a vedení (Armstrong, 1999, s. 194).

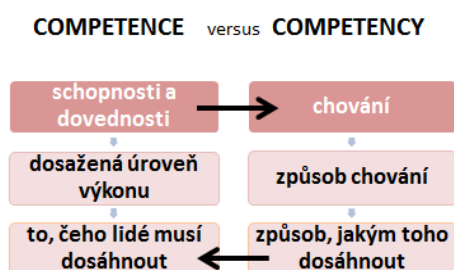
¹ Článek „Testování kompetencí spíše než inteligence“ v časopise American Psychologist (Sanghi, 2011, s. 19).

McClellandova a Boyatzisova práce vyvolala celou řadu různých výzkumů a studií zabývajících se problematikou kompetencí. Jejich snahou bylo vnést do komplexního a různorodého chování lidí systém, který dokáže identifikovat a dokonce i předvídat úspěšnost člověka na dané pracovní pozici. Slabinou, která však personální management trápila, byl nejednotný slovník (Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 21).

Proto se v následující podkapitole pokusím definovat kompetence a objasnit některé mýty či nejasnosti týkající se tohoto termínu.

1.2 DEFINICE KOMPETENCE

Od příspěvku profesora Boyatzise k této problematice vzniklo mnoho alternativních definic kompetence a bylo publikováno mnoho různých názorů, co tento pojem znamená, a jak může být uplatněn. Také seznam kompetencí se velmi rozmnožil (Armstrong, 1999, s. 194). Pojmová nejednotnost termínu kompetence byla a je evidentní také z důvodu čistě lingvistického.² V anglicky psané literatuře se objevují dva výrazy, překládané do češtiny jako kompetence – „competence“ a „competency“. Podobná výslovnost, avšak významová odlišnost může být pro českého uživatele matoucí. Autorka Sanghi (2011, s. 8) vysvětluje tyto slova následovně. „**Competence**“ znamenají schopnosti a dovednosti a také standard výkonu, který člověk při práci dosahuje, zatímco „**competency**“ jsou založeny na chování člověka a na způsobu, jakým člověk tohoto standardního výkonu dosahuje. Sanghi zjednodušeně popisuje, že „competence“ je to, co lidé umí dělat a „competency“ je zaměřeno na to, jak to dělají.



Obr. 1 Rozdíl mezi Competence a Competency (Sanghi, 2011, s. 8)

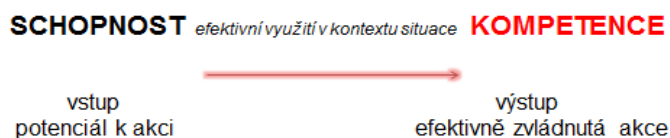
² Mimo prvního významu pojmu kompetence ve smyslu pravomoci, souhrnu pravomocí a odpovědností svěřených určitému pracovnímu místu či orgánu (Palán, 2002, s. 98); v tomto smyslu má klíčový význam především v německém a francouzském jazyce a dříve i u nás (Linhart, 2005, s. 200).

Když porovnáám původní Boyatzisovou definici kompetence (podkapitola 1.1) s významy těchto dvou anglických slov, zjistím, že profesor Boyatzis měl na mysli právě kompetenci ve vztahu k chování. Stejně tak i jeho kolegové L. M. Spencer s manželkou hovoří o „competency“ ve stejném významu (Spencer a Spencer, 2010, s. 9).³

Většina českých autorů (Hroník 2007, Vodák, Kucharčíková 2007, Veteška, Tureckiová 2008), kteří se zabývají kompetencemi z hlediska řízení a rozvoje lidských zdrojů, pak vychází z nestora personálního managementu M. Armstronga (2007, s. 152) a definuje kompetence jako:

- „competence“ = kvalifikační předpoklady vzhledem ke standardům práce – odborné nebo provozní způsobilosti (nebo minimální kvalifikační požadavky); schopnosti,
- „competency“ – pozorovatelné způsoby, kterými dosahují výkonu; chování.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 29-32) hovoří o kompetencích v systému řízení a rozvoje lidských zdrojů jako o způsobilostech. **Člověk je způsobilý (má kompetenci), jestliže dokáže efektivně propojit zdroje (znalosti, dovednosti a zkušenosti) se situací, v níž se nachází nebo úkolem, který má splnit.**



Obr. 2 Vztah schopnosti a kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008, 31)

Porovná-li grafické znázornění od Sanghi (obrázek č. 1) a znázornění od Vetešky a Tureckiové (obrázek č. 2), mohu se již v těchto termínech lépe orientovat. Toto odlišení „procesu od výsledku“ vede k definici kompetence, kterou uvádějí Kubeš, Kurnický a Spillerová, když citují Woodruffa: **„kompetence je množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl“** (Kubeš,

³ Přesto se v mnohých anglických materiálech tyto dva termíny někdy zaměňují nebo používají nejasně (pozn. autora).

Kurnický, Spillerová, 2004, s. 26-27). **Kompetence je chování, které vede k očekávanému výsledku** (tamtéž).

Ve výkladovém slovníku týkajícího se lidských zdrojů (Palán 2002, s. 98-99) je kompetence definována⁴ jako „*schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti*“. Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností. Palán (tamtéž) neupozorňuje na dva významy a náhledy na termín kompetence a uvádí, že dále je pojem v současné odborné literatuře často používán místo pojmu kvalifikace. Propojení obou významů by však mohlo vzhledem ke stanovenému cíli této diplomové práce působit vágně, proto bude zapotřebí rozlišovat oba významy slova kompetence a rozlišovat „competence“ a „competency“ podle Armstrongova rozdělení (2007, s. 152).⁵

Nyní vezmu v úvahu všechna možná předcházející vymezení pojmu kompetence a shrnu definici, která bude nejlépe sloužit pro účely diplomové práce: **Kompetence je jedinečná a pozorovatelná schopnost člověka úspěšně jednat, dosahovat efektivních výkonů a dále rozvíjet svůj potenciál na základě svých znalostí, dovedností, zkušeností a postojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a situací, za něž nese daná osoba odpovědnost** (srov. Hroník 2007, s. 61, Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

V této podkapitole jsem se poněkud obšírně věnovala vymezení pojmu kompetence, protože je vzhledem k cíli diplomové práce zapotřebí dobře jej pochopit a rozlišit. V některých organizacích dochází k promíchání pojmů „competence“ a „competency“ a následným potížím s uplatňováním namíchaných kompetenčních modelů⁶ (Hroník 2007, s. 62). V dalších podkapitolách definici krátce doplním o další podstatné informace, které také poslouží k získání informací vedoucích ke správnému vymezení kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů.

⁴ Mimo prvního významu ve smyslu pravomoci (srov. Palán 2002, 98).

⁵ Také Hroník (2007) upozorňuje na důslednost při používání těchto pojmů zejména ve vztahu ke kompetenčnímu modelu – viz dále kapitola 1.7.

⁶ Kompetenční model bude definován v kapitole 1.6.

1.3 SLOŽENÍ A ZNAKY KOMPETENCE

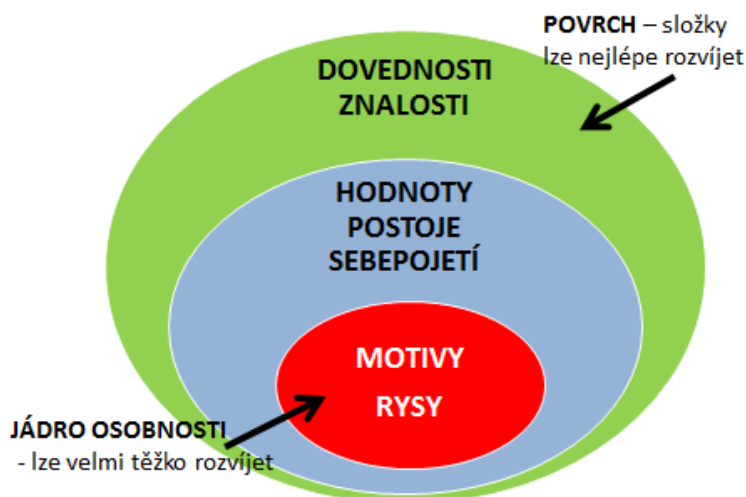
V předchozí podkapitole jsem vymezila kompetenci jako schopnost či způsobilost chovat se určitým způsobem. Chování je však výsledkem komplikovaných procesů, které nebývají vždy pozorovatelné. Je výsledkem dynamiky osobnosti a můžeme v něm najít více vrstev.

„Ve svém nitru je tedy kompetence poměrně složitý útvar a mezi odborníky panuje značná nejednotnost v tom, co do tohoto pojmu zařadit, a co nikoliv“ (Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 26).

Spencer a Spencer (2010, s. 9-11) představili složení kompetence jako vrstvený model s jádrem a povrchem, který je znázorněný na obr. č. 3. Jsou to jednotlivé složky osobnosti, které určitou měrou do kompetence vstupují, a které je možné ve větší či menší míře rozvíjet.

Jedná se o těchto pět kategorií (Spencer a Spencer, 2010, s. 9-11):

- **motiv** – podněcují, řídí a určují chování směřující k určitým cílům, činnostem či situacím,
- **rysy** – fyzické charakteristiky osobnosti, které umožňují stabilní reakce na situace nebo informace (např. temperament),
- **sebepojetí** – osobní postoje, hodnoty, vnímání sebe samotného (např. sebevědomí),
- **vědomosti** – informace z určité specifické oblasti (např. vědomosti z oboru),
- **dovednosti** – schopnost vykonat určitý fyzický nebo mentální úkol.



Obr. 3 Složky kompetence ve vztahu k rozvíjení (Spencer a Spencer, 2010, s. 11)

Všechny jednotlivé složky kompetence mají při tvorbě kompetenčního modelu nezastupitelnou roli. Abych mohla jednotlivé kompetence správně identifikovat, je nutné výše popsané jednotlivé složky kompetence více charakterizovat.

Veteška s Tureckiovou (2008, s. 31-32) uvádějí nejvýznamnější charakteristické znaky kompetence podle Treblaye a kol., kompetence je vždy:

- **kontextualizovaná** = je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace,
- **multidimenzionální** = skládá se z různorodých zdrojů – informací, znalostí, dovedností, zkušeností, postojů aj., které jsou propojeny s lidským chováním,
- **definovaná standardem** = předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je předem určená, včetně kritérií výkonu (indikátorů – pak ji lze měřit a vyhodnocovat),
- **kompetence má potenciál pro akci a rozvoj** = je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení, které jsou považovány za nepřetržité celoživotní procesy.

Tyto znaky jsou pro kompetence charakteristické a je nutné si uvědomit, že bychom je měli u každé kompetence nalézat. Pro ucelené informace je třeba ještě doplnit, jaké jsou předpoklady ke kompetentnímu výkonu.

1.4 PŘEDPOKLADY KOMPETENTNÍHO VÝKONU

Kompetentního výkonu (očekávaného žádoucího výsledku) může dosáhnout kompetentní pracovník – tedy ten, který plní svěřený úkol dobře nebo na vynikající úrovni. Znamená to, že splní tři předpoklady (Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 27):

- je vnitřně vybaven vědomostmi, schopnostmi, vlastnostmi, dovednostmi, zkušenostmi atd., které k takovému chování nezbytně potřebuje,
- je motivovaný takové chování použít, vidí v něm hodnotu a je ochoten vynaložit veškerou potřebnou energii pro dosažení očekávaného žádoucího výsledku,
- má možnost v dané situaci (prostředí) takové chování použít.

Jinými slovy a podobným způsobem lze říci (Veteška, Tureckiová 2008, s. 28-33), že předpokladem pro kompetentní výkon není v současné době jen dostatek informací a znalostí, tzv. „vědět co“ (know what), podstatné je totiž také „vědět jak“ (know how). To znamená umění využít funkční teoretické znalosti, praktické zkušenosti a dovednosti. Kromě toho se klade důraz také na „vědět proč“ (know why), což znamená porozumět významu jednotlivých dílčích znalostí i souboru lidského poznání a jejich dopadů na společnost.

V neposlední řadě se dnes často přihlíží také ke složce „vědět, kdo to ví“ (know-who), což znamená vytváření sítí zdrojů a efektivní spolupráce mezi jednotlivci, partnery, organizacemi, institucemi apod. Kompetentní výkon je tedy efektivním propojením a využíváním všech uvedených složek, tedy zdrojů toho, co, jak, proč, s kým a prostřednictvím koho máme „vědět“.

1.5 ČLENĚNÍ KOMPETENCÍ VZHLEDEM K SESTAVENÍ MODELU

Kompetence se obvykle člení podle různých přístupů. V rámci dosahování cíle diplomové práce zde řadím podkapitolu, kde uvedu členění kompetencí, podle kterých budu postupovat při tvorbě kompetenčního modelu lektora vzdělávání seniorů.

Spencer a Spencer (2010, s. 15) uvádějí členění kompetencí ve dvou kategoriích, podle toho, jak mohou předpovídat pracovní výkon v určité pozici – kompetence prahové a kompetence odlišující. **Prahové kompetence** jsou základní charakteristiky (vědomosti nebo základní dovednosti, jako např. schopnost číst), které každý ke své práci potřebuje jako minimální, aby splnil přidělené úkoly. Tyto kompetence nerozlišují průměrné a vynikající pracovníky. **Odlišující kompetence** jsou ty, které rozlišují nadprůměrné pracovní výkony od průměrných (například při dosahování cílů, kdy si pracovník nastavil vyšší cíle, než jaké požaduje organizace).

Toto dělení vychází z pracovního výkonu na určité pracovní pozici. Existují však jakési univerzální kompetence, které nejsou vázány na konkrétní pracovní místo či úkol, ale jsou garantem dobrého výkonu v mnoha profesích, v různých organizacích a dokáží odlišit nadprůměrné pracovníky od průměrných. Tyto kompetence se označují jako **generické kompetence** (Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 31).

Beneš (2008, s. 17-18) zase tvrdí, že panuje poměrná shoda v dělení na kompetence: **odborné, sociální a metodické**, které se nějakým způsobem seskupují kolem určitých osobnostních kvalit, přičemž různí autoři používají pro tyto kompetence různá označení a kladou na ně rozdílné důrazy. **Odborné** – tyto kompetence se vztahují na obsahy, předmět a prostředky práce; řadíme zde všeobecné, odborné a další odborné vzdělávání, kompetence získané při výkonu pracovní činnosti, obecné odborné kompetence (např. jazykové znalosti, znalosti ICT) a specifické znalosti a pracovní techniky. **Metodické** – tyto kompetence slouží např. k řešení problémů, řízení času, schopnosti vyhledávat a zpracovávat informace, schopnosti úsudku; rozumíme jimi určitou úroveň logického, abstraktního, deduktivního a

induktivního myšlení. **Sociální** – tyto kompetence mají zaručit zvládnání sociálních interakcí, komunikačních dovedností, spolupráce v týmu, zvládnání konfliktů apod. (Beneš, 2008, s. 18).

Obdobné členění do třech kategorií uvádějí Kubeš, Kurnický a Spillerová (2004, s. 32), když pohlíží na dělení kompetencí podle Tyrona, které je založeno na konkrétním typu práce a na něj navázaných potřebných dovednostech. Kompetence pak dělí **na manažerské (náplň práce), interpersonální (sociální) a technické (odborné znalosti)**.

Kompetence se také člení ve více rovinách, na úrovni jednotlivce, pracovního týmu a organizace jako celku, tak aby kombinace všech skupin kompetencí maximalizovala výkon jednotlivce, týmu a celé organizace (Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 34-35): **klíčové**⁷ – pro všechny zaměstnance, **týmové** – pro skupiny, které jsou vzájemně pracovní propojené, **funkční** – technické (finance, vývoj, marketing atd.) a **vůdcovské a manažerské**.

Podívám-li se, jak dělí kompetence Vodák a Kucharčíková (2007, s. 56), kteří tvrdí, že se jedná o nejjednodušší dělení kompetencí a členění je na **konceptní, sociální a technické nebo kognitivní, motivační, směrové a výkonnostní**, vidím, že v odborných kruzích panují opravdu rozličné názory na klasifikaci kompetencí. Vzhledem k cíli diplomové práce, se budu proto snažit členit kompetence tak, jak jsem je našla u Matulčíka (2009, s. 6-7), který se zabývá kompetencemi lektora ve vzdělávání dospělých a dělí je takto:

- **odborné kompetence** – vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti z oboru (včetně mezioborového přístupu),
- **metodické kompetence** - andragogické, pedagogické, didaktické,
- **komunikační a rétorické kompetence** - verbální i neverbální,
- **osobnostní kompetence** – nutné charakterové vlastnosti.

Fakt, že se můžeme setkat s řadou typologií, podle kterých lze kompetence dělit, závisí na zadání (záměrech organizace), jaké kompetence budou identifikovány a jaký kompetenční model bude následně z těchto kompetencí sestaven (Bartoňková, 2010, s. 99). V této diplomové práci se pokusím navázat na členění, které uvádí Matulčík (2009, s. 6-7), přičemž se zaměřím spíše na generické kompetence. Nebudu se zabývat základními prahovými kompetencemi ani vysoce odlišujícími, spíše budu hledat takové kompetence, které přesně charakterizují pozici lektor ve vzdělávání seniorů. S cílem najít kompetentního pracovníka

⁷ Klíčové kompetence – představují soubor znalostí, schopností, dovedností a postojů, kterou nejsou vázány na žádnou konkrétní činnost, zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností, jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Struktura klíčových kompetencí: kompetence ve vztahu k vlastní osobě, kompetence v oblasti metod, sociální kompetence (Belz, Siegrist, 2011, s. 166).

pro tuto pozici, který by byl postačujícím způsobem (dostatečně) dobrý a mohl v této pracovní pozici působit v jakékoliv organizaci (Kubeš, Kurnický Spillerová, 2004, s. 31-34).

1.6 KOMPETENČNÍ MODEL

Cílem této diplomové práce je sestavit kompetenční model lektora vzdělávání seniorů. V předchozích podkapitolách jsem specifikovala pojem kompetence, její složení a znaky, předpoklady ke kompetentnímu jednání a naznačila různá členění kompetencí. Nyní vysvětlím pojem kompetenční model, jak se vytváří a k čemu ho lze využít.

Kompetenční model popisuje kombinaci znalostí, dovedností a charakteristik, které jsou potřebné k efektivnímu zvládnutí rolí v organizaci. Používá se v personálním managementu při výběru zaměstnanců, jejich vzdělávání a rozvoji, hodnocení a následném plánování. Identifikování a mapování těchto kompetencí je dosti komplexní záležitostí, kompetence mohou být specifikovány od škály odborných znalostí a dovedností až po velmi měkké dovednosti – soft skills⁸ (Sanghi, 2011, s. 20).

Hroník (2007, s. 68) pohlíží na kompetenční model jinak a doplňuje, že kompetenční model nejčastěji obsahuje konkrétní kompetence, které jsou vybrané a uspořádané podle nějakého klíče. Tento klíč otevírá dveře různými směry a umožňuje tedy nejen jednotlivci, ale i organizaci jako celku efektivně reagovat na měnící se vnější podmínky. Důraz má být kladen na návaznost kompetenčního modelu jak na celkovou strategii organizace, tak na personální strategii a jednotlivé personální činnosti. Kompetenční model pak ve firmě vytváří jakýsi "most". Tímto mostem může propojit práci samotnou s hodnotami a principy organizace. Popis práce určuje, co má člověk dělat, zatímco hodnoty a principy představují vnitřní vodítka a říkají, jak se chovat v situacích, které nejsou zahrnuty v popisu práce. V této diplomové práci si kladu za cíl vytvořit obecný kompetenční model pro lektora vzdělávání seniorů, takže jej nemohu vázat na konkrétní organizaci, tudíž ani na určitou personální strategii a personální činnosti.

⁸ Měkké dovednosti (soft skills) jsou souborem požadavků potřebných pro kvalitní pracovní výkon, jsou nezávislé na konkrétní odbornosti, ale závisí na komplexních schopnostech člověka (Mühleisen, Oberhuber, 2008, s. 22).

Jako názorný příklad naplněného efektivního kompetenčního modelu, který vychází z organizačních strategií a je propojen s personálními procesy, uvádím na obrázku č. 4 - kompetenční model manažera z českého výrobního prostředí.



Obr. 4 Kompetenční model koncernu ZKL

Jedná se o tradičního českého výrobce ložisek s evropskou působností ZKL Group. Základem kompetenčního modelu je profesionalita, která představuje odborné znalosti manažera (competence). Každý manažer potřebuje podnikatelsky a strategicky myslet, být orientován na výkon a na cíl, a to nejen u sebe, svého týmu a společnosti. Umí řídit a motivovat své lidi, srozumitelně komunikuje a vytváří podmínky pro jejich osobní rozvoj. Svým postojem otevírá prostor pro zlepšování (to všechno jsou competencies). Pojivem v tomto modelu jsou firemní hodnoty Zákazník – Kvalita – Lidé, jejichž počáteční písmena korespondují s obchodní značkou ZKL (Kompetenční model koncernu ZKL, 2012).

Různé členění kompetencí, které jsem uvedla v předchozí podkapitole (1.5) nám evokuje různé grafické znázorňování kompetenčních modelů. Generický kompetenční model pro vůdcovské role (leadership role) předkládá Sanghi (2011, s. 165), která vytvořila tento generický kompetenční model pro pozici vedoucího (vůdcovskou roli) v jakékoliv organizaci. Skládá se ze 4 základních oblastí - shluků kompetencí. Každý tento shluk ukrývá široký rozsah způsobů chování a odráží celkový obraz zaměření různých projevů chování. Tyto shluky pak dále specifikuje na jednotlivé kompetence, které následně důkladně popisuje v konkrétních indikátorech chování.



Obr. 5 Generický kompetenční model pro pozici leadra (upraveno dle Sanghi, 2011, s. 165)

Příkladem struktury kompetenčního modelu může být model Národní soustavy povolání, který přikládám na obrázku č. 6. Tato struktura je dále naplněna konkrétními kompetencemi pro jednotlivá povolání.



Obr. č. 6 Struktura kompetenčního modelu NSP

Existuje několik druhů kompetenčních modelů, Kubeš, Kurnický a Spillerová (2004, s. 60-61) uvádějí následující typy kompetenčních modelů:

1. **Model ústředních kompetencí** – který hledá žádoucí společné kompetence pro všechny zaměstnance dané organizace, které jsou potřebné na všech úrovních organizace od top managementu po provozní pracovníky (**příklad - viz obr. 6**).
2. **Specifický kompetenční model** – je určený pro konkrétní pozici v konkrétní organizaci, jde většinou o přesný popis charakteristik v chování. Tento model pak můžeme do značné míry použít i v jiné organizaci, pokud bude mít konkrétní pracovník v mnoha aspektech podobnou práci (**příklad - viz obr. 4**).
3. **Generický kompetenční model** – vykazuje všeobecné nezbytné kompetence, které jsou společné pro každou pozici v každém typu organizace. U tohoto modelu však můžeme narazit na rozdílná behaviorální vyjádření jedné kompetence u stejných pozic, ale v různých organizacích, přesto je dobrým základem, který vystihuje to podstatné (**příklad - viz obrázek č. 5**).

Ve své diplomové práci se pokusím o vytvoření právě posledně zmiňovaného generického kompetenčního modelu lektora vzdělávání seniorů z důvodu jeho možného funkčního využití v jakékoliv organizaci. K tomu, aby byl tento model prakticky využitelný, použiji Hroníkovu charakteristiku funkčního kompetenčního modelu.

Vzniklý model by měl být (Hroník, 2007, s. 71):

- **propojující** – vytváří most mezi organizačními hodnotami na jedné straně a popisem práce na druhé straně; vytváří rámec pro personální činnosti a propojuje je,
- **uživatelsky přátelský** – jednoduchý, ale vystihující podstatné věci, obsahuje nanejvýše 10-12 jednotlivých kompetencí,
- **jednotný** – funguje napříč celou organizací a sjednocuje jazyk personalistů i manažerů,
- **široce využitelný** – poskytuje jedno výkladové schéma pro téměř všechny personální činnosti v organizaci,
- **sdílený** – není uživatelům předkládaný jako hotový, je stále oživován, shora i zdola.

Hroník (2007, s. 73) dále uvádí, že má-li organizace funkční kompetenční model, může pak řídit výkonnost organizace tím, že rozvíjí patřičné kompetence. Kompetence a kompetenční model vytváří kritéria, která lze uplatnit při identifikaci rozvojových (vzdělávacích) potřeb, vzdělávací mezery a možnosti, stejně tak jako při vyhodnocování efektivity rozvoje.

V rámci splnění cíle diplomové práce navrhnu generický kompetenční model, který bude sloužit nejen pro výběr vhodných pracovníků na pozici lektora vzdělávání seniorů, ale také k rozvoji těchto lektorů.

1.7 DESIGNOVÁNÍ KOMPETENČNÍCH MODELŮ

Než přistoupíme k designování kompetenčních modelů, je nutné identifikovat jednotlivé kompetence. Při identifikování kompetencí uvádí odborná literatura (srov. Spencer a Spencer, 2010, s. 94, Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 46) většinou následující kroky:

1. **přípravná fáze,**
2. **fáze získávání dat,**
3. **fáze analýzy a klasifikace informací,**
4. **popis a tvorba kompetencí a designování kompetenčního modelu,**
5. **validizace vzniklého kompetenčního modelu,**
6. **příprava daného kompetenčního modelu k používání v praxi.**

Konkrétně se těmito jednotlivými kroky budu zabývat v kapitole 3 Tvorba kompetenčního modelu lektora vzdělávání seniorů.

Sanghi (2011, s. 82) doporučuje položit si při designování modelu tyto otázky:

- **Co má být pracovník schopen dělat?**
- **Co má pracovník znát, aby to byl schopen dělat?**

Zdroje pro získání informací o kompetencích mohou být dané (Sanghi, 2011, s. 82):

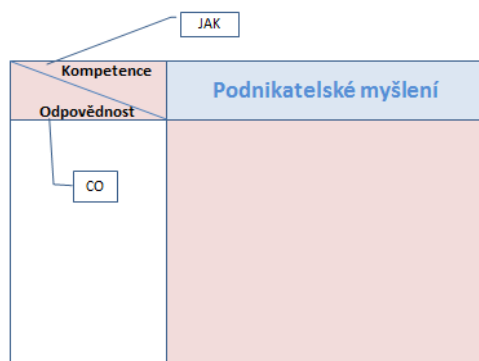
- domněnkami, předpoklady – určité kompetence potřebujeme mít v každém povolání, vztahují se k pracovnímu chování, návykům a etice,
- zákonem – nařízením naší vlády (např. zákoník práce),
- konkrétním oborem – profesní kompetenční modely, souvisí se získáváním certifikace a licence (např. pojišťovnictví, právo, policie, zdravotnictví atd.),
- organizací – vize a poslání organizace, cíle a kultura organizace,
- pracovní skupinou – jednotlivá oddělení, která mají také vlastní cíle,
- informacemi z pozadí – speciální kategorie kompetencí, které souvisí s tacitními znalostmi nebo kompetence, o kterých se domníváme, že jsou obvyklé, ale pak je často pracovníci nemají.

Při designování kompetenčních modelů můžeme uplatňovat několik přístupů (Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 63-66):

- **preskriptivní (vypůjčený) přístup** – znamená, že se organizace rozhodne nevytvářet nové kompetenční modely, které by zrcadlily její vnitřní podmínky, ale „vypůjčí“ si již hotový model. Jedná se o časově a nákladově velmi nenáročný způsob, ale neodráží nám jedinečnost a specifičnost organizace jako takové,
- **kombinovaný přístup** – přizpůsobuje už vytvořený model specifikům organizace, ve které bude aplikován. Používá se např. v situacích, kdy je třeba vybrat z většího množství kompetencí takové, které jsou pro danou organizaci (nebo její část) odlišující nebo v případě, kdy je třeba upřesnit behaviorální popis jednotlivých kompetencí z vypůjčeného modelu tak, aby přesněji odpovídaly dané pracovní pozici,
- **přístup šitý na míru** – nepracuje s předem definovanými kompetencemi, ale od počátku mapuje organizační terén a identifikuje projevy chování vedoucí k nadstandardním výkonům. Vyžaduje znalost pracovní pozice, celé organizace a vnějších podmínek, ve kterých působí. Tento přístup je metodologicky i časově náročnější než předcházející přístupy, ale jako jediný vytváří spolehlivý základ pro zefektivnění fungování organizace.

Hroník (2007, s. 62-64) upozorňuje, že při tvorbě kompetenčních modelů je třeba klást důraz na správné rozlišování pojmů „competence“ (standard práce, kvalifikační předpoklad) a

„competency“ (způsob, jakým dosáhnout výkonu), jak bylo uvedeno již v podkapitole 1.2. V této souvislosti hovoří o tzv. **hybridním přístupu v designování kompetenčních modelů**. Hybridní přístup znamená zakomponování obou výše zmíněných pojmů do kompetenčního modelu, přičemž je zapotřebí jasně je od sebe v kompetenčním modelu odlišit. Názorně je tento hybridní způsob naznačený na obrázku č. 6 Struktura job profile (matice kompetencí a odpovědnosti).



Obr. 7 Struktura job profile (Hroník, 2007, s. 64)

Volba přístupu k designování kompetenčních modelů závisí na mnoha faktorech; na záměru organizace, na cílech v oblasti lidských zdrojů, na stupni rozvoji organizace, ale i na vnějších podmínkách. Důležitými faktory jsou v praxi samozřejmě finanční zdroje a časová dotace na tvorbu kompetenčního modelu. Každý ze zmíněných přístupů může přinést organizaci užitek a přidanou hodnotu, posléze třeba konkurenční výhodu.

Odborná literatura uvádí postup tvorby kompetenčního modelu, které identifikuje především ty kompetence, které jsou předpokladem vysokého výkonu nebo specifické kompetence šité na míru organizaci nebo pracovní pozici. Při vytváření takových kompetenčních modelů by měly být využity **následující aktivity** (Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 67-68): vyjasnění cíle projektu, rozsah projektu a cílová skupina, výběr přístupu, sestavení projektového týmu, identifikace různých úrovní výkonu v dané pozici, sběr dat a analýza, validizace kompetenčního modelu a příprava kompetenčního modelu k užívání.

Ve své diplomové práci zvolím kombinovaný přístup, kdy použiji obecný kompetenční model lektora a přizpůsobím ho specifickým požadavkům na vzdělávání seniorů, přičemž nezapomenu pracovat s pojmy kompetence (týká se výkonu) a competency (týká se předpokladů ke kompetentnímu výkonu). Bude se jednat o generický kompetenční model, který bude vycházet z odborné literatury, požadavků na lektora, analýzy informací o pracovním místě a informací z databáze Národní soustavy povolání.

2 LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Dříve než začnu vyhledávat informace potřebné k designování kompetenčního modelu lektora působícího ve vzdělávání seniorů, musím vysvětlit pojmy senior, vzdělávání seniorů a uvést, kdo se skrývá pod pojmem lektor ve vzdělávání seniorů. Tyto termíny se někomu mohou jevit jako velmi jednoznačné, ale někomu znějí naprosto vágně (zejména tomu, kdo pronikl do složité oblasti edukace seniorů). Proto nejdříve vysvětlím pojmy senior a vzdělávání seniorů tak, jak budou tyto termíny v textu používány v souvislosti s dosažením cíle diplomové práce. Posléze budu definovat i pojem lektor ve vzdělávání seniorů.

2.1 POJEM SENIOR

Pojem senior je ve slovníku cizích slov vysvětlen jako *1. starší ze dvou lidí stejného jména; 2. Příslušník starší věkové kategorie; 3. Člen sboru požívající zvláštní úcty* (Linhart, 2005, s. 336).

Ještě v nedávné době byl tento pojem všeobecně používán pro osoby starší 60 let, v poslední době se však tato hranice stále častěji posouvá na 65 let (Šerák, 2009, s. 183). Termín je někdy nepřesně ztotožňován s rolí důchodce (člověk pobírající starobní důchod), ale tento ekvivalent není žádoucí, protože pevně určený začátek období stáří a nárok na odchod do starobního důchodu je sociálním konstruktem, který dobře vyhovuje pouze státní administrativě (Haškovcová, 2010, s. 25).⁹

Obecně je pojem senior kategorií spíše sociologickou, jak uvádí ve své tiskové zprávě Český statistický úřad, který pracuje v souladu s ostatními zahraničními statistickými organizacemi s věkovými skupinami 0 - 14, 15 - 64 a 65 a výše. Definice seniora podle věku není u nás ani ve světě jednotná. Také chronologický věk není jednotným kritériem pro zahrnutí osoby do kategorie „senior“ společným pro všechny statistické výstupy (Cieslar, 2012). Vedle kalendářního věku existuje také **věk biologický, psychologický a sociální** (kdy společnost očekává určité chování přisuzované určitému věku), což umožňuje nahlížet na seniory jako skupinu vnitřně velmi různorodou (Stuart – Hamilton, 1999, s. 19-21).

Ve vzdělávací praxi se pojem senior začal používat zejména proto, že je významově neutrální, charakterizuje označení člověka v celém věkovém období stáří, je jasný a flexibilní,

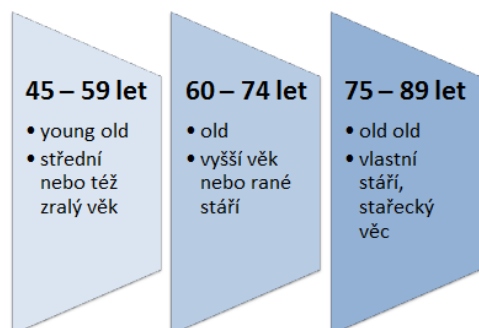
⁹ Ale tento mýtus přetrvává. Vohralíková a Rabušic (2004, s. 54) uvádějí, že člověk se sociálně i mentálně stává starým tehdy, kdy je jeho status změněn - z ekonomicky aktivního na důchodce.

systemově navazuje na pojem sénium. Pojem senior je většinou příznivě přijímán a používán i samotnými účastníky ve vzdělání (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 27).

V české odborné literatuře je pojem senior souběžně používán s pojmem starý člověk. **Není tedy konkrétně definován pojem senior, ale popisuje se pojem stáří** (srov. Dvořáčková, 2012, Haškovcová, 2010, Mühlpachr, 2009 atd.).

Stáří je obecným označením pozdních fází ontogeneze, přirozeného průběhu života, které mohou být jak vzájemně prolínající se, tak protichůdné, že jednotné vymezení a periodizace stáří se stávají velmi obtížnými. Navíc se na periodizaci stáří můžeme opět dívat z různých úhlů pohledu; např. chronologicky či sociálně nebo z hlediska biologického stáří (Mühlpachr, 2009, s. 19).

Během dějin se pohled na stáří měnil; průměrný věk se postupně prodlužoval. Např. J. A. Komenský, který rozlišil 7 věků člověka (v Orbis sensualium pictus vydaném poprvé v roce 1658), přičemž poslední dva „věky“ byly: stařec od 35 let do 42 let a od 42 let výše kmet. V dnešní době přitom nikdo nepovažuje čtyřicátníka za kmeta (Štěpánková, Šteinová, 2009, 37). V odborné literatuře najdeme mnoho periodizací stáří; Haškovcová (2010, s. 20) například uvádí, že se nyní pro druhou polovinu lidského života nejčastěji používá následující členění:



Obr. 8 Členění druhé poloviny života (srov. Haškovcová, 2010, s. 20)

Pro porovnání uvádím ještě **rozdělení podle Mühlpachera** (2009, s. 21), který **pojem senior ve svém popisu stáří přímo uvádí** a zdůrazňuje také aktuálnost tohoto členění:

- **64 - 74 let mladí senioři** (dominuje problematika zvykání na penzi, volnočasové aktivity a seberealizaci),
- **75 - 84 let staří senioři** (dochází ke změně funkční zdatnosti),
- **85 a více let velmi staří senioři** (na významu nabývá sledování soběstačnosti).

Určitou variantou uvedené kategorizace je rozdělení periody stáří jako **období tzv. třetího a čtvrtého věku** (jedná se o postproduktivní období dospělosti). K periodizaci stáří se používá také označení 50+, 60+, 70+ atd. s variantou 50plus, 60plus, 70plus a tak dále (Haškovcová, 2010, s. 20).¹⁰

Mám-li definovat **proces stárnutí**, mohu se ztotožnit se Štilcem (2004, s. 14), který stárnutí - gerontogenezi považuje za „**přirozený a biologicky zákonitý proces, který se projevuje sníženou adaptační schopností organismu a úbytkem funkčních rezerv**“. Mühlpachr (2009, s. 22) doplňuje, že se jedná o **proces individuální** daný různou genetickou výbavou, různými životními podmínkami, interakcemi s prostředím, odlišným zdravotním stavem i životním stylem. Haškovcová (2010, s. 20) upozorňuje na **diskontinuitu tohoto procesu**, což znamená, že v některých obdobích života člověk stárne rychleji a v jiných zase pomaleji. Z tohoto můžeme usoudit, že periodizace stáří – dělení pomocí kalendářního věku není příliš výstižné a je tedy pouze orientační.

Změny způsobené stářím se propojeně objevují v rovině tělesné, psychické i sociální. Tělesné a sociální změny mají spíše negativní význam, s čímž souvisí i změny psychické. Po 60. roce života se **zhoršuje smyslové vnímání** (zhoršení sluchu a zraku), dochází také ke **zhoršování paměti** (především té krátkodobé - nové události jsou těžko zapamatovatelné, naopak zážitky např. z dětství jsou v paměti dobře uschovány, mohou však být obsahově nebo emočně zkresleny, dokonce, také profesní paměť zůstává zpravidla dlouho zachována). Senioři často lpí na tom, čím byli - jaké společenské postavení měli, a co měli – ať už se jedná o majetek či zvyklosti. Ve stáří dochází k **poklesu fluidní inteligence** (geneticky podmíněná – schopnost mozku zpracovávat a organizovat informace), naopak **krystalická inteligence se zásadním způsobem nemění** (je výsledkem formálního vzdělávání). Starší lidé si uchovávají schopnost používat dříve osvojené znalosti, způsoby uvažování, strategie i naučená řešení známých situací (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 185-210).

Vágnerová (2007, s. 327) se domnívá, že ve stáří lze dosáhnout vrcholného nadhledu a schopnosti komplexního uvažování – moudrosti, ale ubývá bystrosti, flexibility a kreativity. Na druhé straně Langmeier a Krejčířová (2006, s. 193) tvrdí, že pro lidskou tvořivost neexistuje žádná hranice, nejde o věk, člověk zůstává tvořivý po celý život, přičemž nejdůležitější je

¹⁰ V jiných oblastech (např. oblast marketingu) se můžeme setkat s označením silver generation – stříbrná generace, které nemá reflektovat jen barvu vlasů, ale především značný ekonomický a společenský potenciál této cílové skupiny (pozn. autora).

motivace k tvořivosti a také vytrvalost. Ve stáří se dále snižuje intenzita emocí, senior se lehce nenadchne pro novou věc, dokáže však klidněji a racionálněji hodnotit určité situace. Stává se emočně stabilnější osobou, větší klid a trpělivost však může někdy přejít v nezájem až apatii (srov. Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 185-210, Vágnerová, 2007, s. 311 -329).

Kognitivní změny stárnutí lze rozdělit do tří stupňů (Pokorná, 2010, s. 49-50):

1. **úspěšné stárnutí** – znamená zachování funkčních schopností, kognice je neporušena, neobjevují se poruchy paměti, chování či motoriky,
2. **normální stárnutí** – objevují se jen drobné fyziologické změny v kognitivních a dalších psychických schopnostech,
3. **patologické stárnutí.**

Protože většina gerontologů stanovuje jako práh stáří věk 60 či 65 let (Štěpánková, Šteinová, 2009, 37), je výraz senior v této diplomové práci používán pro člověka od období vyššího věku, který překročil kalendářní věk 60 let. Lektor vzdělávání seniorů musí znát všechny typické znaky pozdních fází ontogeneze, tak aby seniorům zcela rozuměl a dokázal jim poskytnout možnost dalšího rozvoje (bio-psycho-sociálního). K úspěšnému stárnutí je zapotřebí být aktivní a produktivní, zachovat si své zájmy, uspořádat novou životní náplň, která zahrnuje duševní i fyzickou činnost, nebránit se novým poznatkům, udržovat a navazovat nové společenské vztahy. K tomu právě adekvátně přispívají určité možnosti v oblasti vzdělávání seniorů.

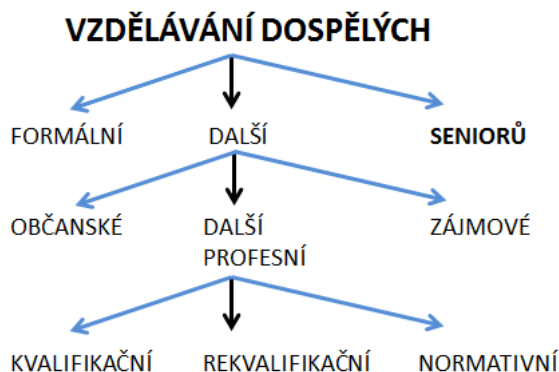
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Problematika vzdělávání seniorů zahrnuje dosti obsáhlé spektrum souvislostí, proto je zapotřebí zmínit se o ní v širším kontextu a to i z důvodu hledání všech informací pro definování kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů. Argumentem, proč v této kapitole obecně **zasazují oblast vzdělávání seniorů do širšího rámce**, je i fakt, že informací o kompetencích lektora vzdělávání seniorů je v odborné literatuře nedostatek.

Vzdělávání seniorů má podle Šeráka (2009, s. 183) mnohé společné znaky se zájmovým vzděláváním – např. dobrovolnost, orientace na volný čas. Zároveň se však některými typickými znaky výrazně odlišuje – motivy, cíle, dramaturgie, výhradní zaměření na osoby v postproduktivním věku. Haškovcová (2010, s. 129) upřesňuje, že“ *cílem seniorského*

vzdělávání je smysluplně kultivovat čas stárnoucích lidí“. Vzdelávání seniorů, na rozdíl od vzdělávání dospělých všeobecně, není primárně zaměřeno na profesní vzdělávání.

Vzdělávání seniorů je samostatná sféra v systému vzdělávání dospělých. Graficky lze zařadit vzdělávání seniorů takto:



Obr. 9 Systém vzdělávání dospělých (Šerák, 2009, s. 20)

Jedná se o cílevědomý proces, který má své poslání, celkové směřování – individuální a společenské zacílení. Za posledních dvacet let se objevila celá řada modifikací seniorského vzdělávání, které, jak uvádí Haškovcová (2010, s. 137, bychom měli kvitovat s povděkem.

V současné době má vzdělávání seniorů tyto stupně (Klevetová, Dlabalová, 2008, s. 52-53):

1. **všeobecné seniorské vzdělávání** – má neprofesní charakter a je zaměřené např. na výuku z oblasti informatiky a jazyků, cvičení paměti aj.
2. **inovace odborných znalostí a dovedností** – je zaměřeno na rozvoj nebo udržení kvalifikace s cílem dosáhnout reaktivizace seniorů.

Vzdělávání seniorů plní také řadu důležitých funkcí (Haškovcová, 2010, s. 129):

- **funkce preventivní** – ovlivňuje pozitivně kvalitu života a proces stárnutí,
- **funkce rehabilitační** – udržuje a rozvíjí duševní síly seniorů,
- **funkce posilovací** – nejvýznamnější; podporuje kultivovaný obsah volného času, podporuje aktivity seniorů, můžeme ji též nazvat kultivační funkcí,
- **funkce komunikační** – rozvíjení přátelských vztahů ve stejném společenství lidí.

Pacovský (2010, s. 128) hovoří také o **funkci kompenzační** – kdy senioři ve vzdělávání nacházejí to, co jim chybí.

V souvislosti s hledáním kompetencí lektora ve vzdělávání dospělých uvedu hlavní **didaktické zásady při vzdělávání seniorů** (srov. Klevetová, Dlabalová, 2008, Palán, 2003, Čornaničová, Petřková, 2004):

- při výběru učiva je potřeba přihlížet k aktuálním potřebám a zájmům účastníků, aby jim případně absolvování vzdělávacích aktivit pomohlo při řešení jejich osobních či existenciálních problémů,
- lektor se musí vyjadřovat pomalu a srozumitelně a ptát se, zda byl výklad podán srozumitelně, používat přiměřenou slovní zásobu, hlavně ve vztahu k odborné terminologii,
- senior potřebuje k pochopení nového svůj vlastní způsob a vlastní tempo,
- senior potřebuje mít k dispozici logické uspořádání a vzájemné provázání výuky v jeden celek, obsah učiva musí odpovídat současnému stavu vědeckého poznání,
- senior potřebuje přehledné a názorné písemné informace, nedokáže přijmout mnoho informací najednou, je třeba je rozdělit na několik částí, časté opakování a shrnování základních myšlenek, opakované zdůrazňování podstatného,
- lektor musí zabezpečit zpětnou vazbu - formou diskuze či dotazování, poskytování prostoru pro komunikaci,
- doporučuje se poskytování emoční podpory a empatické jednání,
- při nácviku používání nových pomůcek je nutné jednotlivé kroky opakovat a dbát na to, aby je senior sám zkoušel,
- není vhodné dávat seniorovi příliš mnoho úkolů najednou,
- po seniorovi nelze chtít, aby se učil nazpaměť, naučené je nutné opakováním uložit do dlouhodobé paměti,
- senior potřebuje znát limity svých možností, vědět, proč něco dělá a k čemu to směřuje, zařadit modelové příklady, které usnadní proces porozumění učivu,
- při vzdělávání seniorů je třeba objevit jejich schopnosti a opírat se o jejich možnosti a dovednosti, co nejčastější zapojování účastníků (participace na vzdělávacím procesu),
- podporovat aktivitu seniorů, motivovat je k nezávislému a kreativnímu životu,
- senior potřebuje za svou snahu a píli ocenění, pocit úspěchu přináší motivaci a pomoc při překovávání nedůvěry ve vlastní schopnosti a schopnost učit se.

Co se týká **komunikace se seniorem**, uvádí Pokorná (2010, s. 49-51), že v obecné rovině není potřeba respektovat žádná zvláštní omezení, věkem podmíněné změny v kognici jsou u zdravých seniorů zanedbatelné, nemění se ani inteligence. Komunikace se zdravými seniory nevyžaduje specifickou modifikaci, je pouze zapotřebí poskytnout určitý čas pro umožnění úspěšné efektivní komunikace (např. více času pro sestavení verbální odpovědi nebo pro vyhledávání informací z dlouhodobé paměti), respektovat princip zpomalení, častějšího opakování, respektovat identitu seniora, vyhýbat se infantilizaci, komunikovat srozumitelně, přiměřeně jejich sluchu – bez ověření nedoslýchavosti nezesilovat hlas, nepřekřikovat atd. (Zimermanová, 2010, s. 243). Potřeby v komunikaci u seniorů jsou zejména (Pokorná, 2010,

s. 49): potřeba sociálního kontaktu a interakce, potřeba vysvětlení, potvrzení a ujištění, potřeba rady, podpora a edukace, potřeba komfortu a útěchy, uklidnění.

Pokud hledáme informace vedoucí k identifikování kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů, měli bychom oblast vzdělávání seniorů uchopit poněkud **komplexněji**. Odborná literatura často hovoří o pojmu edukace seniorů, který je nadřazeným pojmem pro vzdělávání seniorů a zahrnuje výchovu, vzdělávání a výcvik, kterým prochází člověk v seniorském věku. **Edukace seniorů** je zaměřena primárně na udržování, znovuoobnovení, a rozvíjení somatické, psychické, sociální, emocionální a duchovní stránky osobnosti seniora. Tato edukace je významným prostředkem oddalování stáří a efektivnějšího naplnění života seniora smysluplnými aktivitami či programem (Čornaničová, 2007, s. 5-9).

Základem pro edukaci seniorů je **gerontagogika**, která se profiluje od poloviny 20. století a v různých souvislostech se modifikuje jako **gerontopedagogika**, **gerontagogika**, slovenští autoři uvádějí **geragogika**.¹¹

Původně byla koncipovaná jako gerontopedagogika - teorie výchovy a vzdělávání pro stáří a ve stáří (Livečka 1979, in: Čornaničová, 2007, s. 26). V současné době se tato oblast jeví z pohledu moderní doby i pohledu celoživotního vzdělávání jako nezbytná. Gerontagogika se snaží etablovat jako samostatná vědní disciplína, která se orientuje na vlastní seniorskou edukaci, na preseniorskou edukaci = příprava člověka na stáří a na proseniorskou edukaci = celoživotní formování pozitivního vztahu ke stáří, stárnutí a starším lidem (Balogová, 2010, s. 12-13). To znamená (např. podle Határa, 2009, s. 51), že gerontagogika není určena jen starším lidem, ale i dětem, mládeži a dospělým v produktivním věku, protože podrobně analyzuje přirozené procesy stárnutí, potřeby, zájmy a práva starších spoluobčanů, poukazuje na mezigenerační vztahy a způsoby, jak jich optimalizovat a vylepšovat. Zahrnuje kulturně-osvětovou edukaci ve vztahu k seniorskému věku, sociálně zaměřené edukační programy pro seniory a profesně orientované edukační aktivity pro seniory.

Šerák (2009, s. 189) specifikuje, že edukační aktivity jsou zaměřeny na prevenci hrozících deficitů nebo na jejich odstranění a kompenzaci. Hlavním cílem tohoto působení je udržení tělesných a intelektuálních sil, snaha o zajištění kvalitnějšího a důstojnějšího života.

¹¹ Česká andragogická škola používá pojem **gerontagogika** (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 18), proto bude i takto užíván v této diplomové práci.

Podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 36) lze cíl edukačního působení vyjádřit pomocí Srncova¹² hesla ROSA:

R – *racionální postoj* (porozumět stárnutí, mít dostatek informací),

O – *orientace na budoucnost* (vůle k plánování, umění se na něco těšit),

S – *sociální kontakty* (mít dostatek přátel, účast na společenských aktivitách),

A – *aktivita* (koníčky, záliby, pravidelná duševní i tělesná činnost).

Při edukační práci se seniory se vychází podle Čornaničové (2007, s. 23) z následujících **potřeb**:

- *nezávislost* (přístup ke vzdělání a ke službám),
- *participace* (zapojení do procesů vzdělávání),
- *seberealizace* (rozvoj potenciálu),
- *důstojnost* (problémy ageismu, zneužívání atd.),
- *dostupnost péče* (přístup ke službám).

Z těchto potřeb vychází i **motivy seniorů k dalšímu vzdělávání** jako jsou např. udržení psychické a sociální aktivity, snížení pocitu osamění, sociální integrace, udržování soběstačnosti, naplnění osobních zájmů či uskutečnění toho, co lidé nestihli v dobách své ekonomické aktivity (Šerák, 2009, s. 193-194).

Problematika vzdělávání seniorů má širokou základnu, mimo jiné i proto, že z hlediska andragogiky je **gerontagogika specializovanou andragogickou disciplínou**, protože senior jako cílová skupina gerontagogiky je současně dospělým člověkem, tedy objektem andragogiky. **Andragogika je vědecká disciplína zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých. Objektem současné andragogiky je dospělý jedinec (biologicky, psychicky, sociálně a ekonomicky zralý); předmětem je celková edukační realita dospělých, tedy především proces organizovaného (intencionálního) učení a sociálně-ekonomické souvislosti tohoto učení, sebeřízené (zkušenostní) učení a kooperativní učení, které vytváří podmínky pro vznik moderní a učící se společnosti (Průcha, Veteška, 2012, s. 33).** Bartoňková a Šimek (2002, s. 12-23) uvádí, že na andragogiku lze pohlížet různě; jako na vědu o mobilizaci lidského kapitálu, na vědu o individuálních a sociálních souvislostech změn syntetického statusu, ale zejména jako na integrující vědu o animaci dospělého, což znamená nikdy nekončící humanizaci člověka (enkulturaci, socializaci a resocializaci a edukaci). Neméně důležité je také psychologizující pojetí andragogiky jako aplikované vědy o orientování člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy či při problémovém průběhu jeho

¹² Jan Srnec – klinický psycholog, který stál u zrodu U3V na FF UK v Praze (Pacovský, 2010, s. 128).

životní dráhy. Objektem andragogiky je dospělý člověk (biologicky, psychicky, sociálně a ekonomicky zralý jedinec) v průběhu své životní dráhy (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 12-23).

V odborné literatuře však existuje i jiný pohled na začlenění gerontagogiky.

Gerontagogika je chápána jako edukační proces v biodromálním kontextu, a je tedy i **gerontologickou disciplínou** (Čornaničová, 2007, s. 27). Gerontagogikou a jejím terminologickým ukotvením se zabývá například Švec (1998, s. 110), který ji také považuje za součást gerontologie. **Gerontologie** je nauka zabývající se stárnutím a stáří lidí, je to multidisciplinární souhrn poznatků o stárnutí a stáří z pohledu biologického, demografického, psychosociálního a z mnoha dalších aspektů (Průcha, Veteška, 2012, s. 110).

V souvislosti s již zmíněnými motivy, které vedou seniory ke vzdělávání, je možné **další zdroje informací, potřebných pro vytvoření kompetenčního modelu**, hledat také v oblasti **integrální andragogiky** a **sociální andragogiky**, pokud je zaměřená na cílovou skupinu seniorů - ve vztahu k edukaci jako smyslu života seniorů (srov. Balogová, 2010, s. 7, Határ, 2010, s. 69).

Z výše uvedených informací vyplývá jasný **mezioborový přesah** oblastí týkajících se vzdělávání seniorů. Všechny tyto dimenze se mohou stát základem pro sběr dat a informací týkajících se potřebných kompetencí lektora vzdělávání seniorů. Sestavit kompetenční model z takto širokého úhlu pohledu na pozici lektora vzdělávání seniorů, by však mohlo být mnohoznačné, i vzhledem k informacím, které jsem o sestavování kompetenčního modelu získala (má popisovat kombinaci znalostí, dovedností a charakteristik potřebných k efektivnímu zvládnutí rolí v organizaci – viz podkapitola 1.6). **Bude nutné, abych více specifikovala oblast vzdělávání seniorů, na kterou se budu v rámci cíle diplomové práce zaměřovat. Zaměřím se tedy na všeobecné seniorské vzdělávání, kdy obvyklou motivací seniorů je rozšíření obzorů a sociálních kontaktů.**

Nejen v této souvislosti, ale i celkově při sestavování kompetenčního modelu je třeba charakterizovat, jaké metody, techniky, formy a i bariéry se ve vzdělávání seniorů vyskytují, protože to také vypovídá o kompetencích lektora.

2.2.1 METODY VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Ve vzdělávání seniorů je třeba se specificky zaměřit nejen obsahově, ale i v oblasti metodických postupů je třeba přihlížet ke zvláštnostem, které vyplývají z odlišností této cílové skupiny vzdělávání. Jaké metody se využívají ve vzdělávání seniorů? A co je to vlastně metoda? Podle Bartáka (2003, s. 37) je metoda cesta za určitým vzdělávacím cílem;

v tomto případě jde o záměrný, cílevědomě řízený a koordinovaný systém vyučovací činnosti lektora a učební činnosti seniorů. Je zaměřený na aktivní osvojování učiva a směřuje k dosažení vzdělávacích cílů. Výběr metod je ovlivňován podle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 70) nejenom vzdělávacím cílem, vzdělávacím obsahem, ale i schopností seniorů se učit, heterogenitou skupiny, přístupem ke vzdělávání (ochotou participovat), časovými a materiálními podmínkami a osobností vzdělavatele. Z hlediska efektivity vzdělávání jsou účinné zejména ty metodické postupy, které podněcují motivaci účastníků z řad seniorů, zajišťují jejich aktivní účast, respektují jejich specifika, zabezpečují zpětnou vazbu, ale také umožňují využití získaných poznatků v praxi. Smékal (2010, s. 153) pak upozorňuje, že lektor ve vzdělávání seniorů musí být seznámen se základní psychosociální a zdravotní charakteristikou účastníků; a na základě těchto znalostí a s přihlédnutím k tématice kurzů by měl přizpůsobit svůj výklad a svůj vyučovací styl. Smékal (tamtéž) apeluje na znalost psychodidaktiky věku seniorů¹³ nejen ve smyslu znalosti teorie vyučování seniorů a psychologie učení; např. skladby posluchačů, jejich motivace pro studium, ale třeba i akceptace faktu, že mnozí posluchači potřebují zažít psychosociální a duchovní oporu, potřebují cítit, že lektor mluví přímo k jednotlivci, chce mu pomoci atd.

Malach (2003, s. 7-8) uvádí, že ve vzdělávání dospělých neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda; každá má své klady a zápory a nevhodnější je tyto metody kombinovat. Metod vzdělávání dospělých, tedy i seniorů, je celá řada, proto je důležité, aby se v nich lektori dobře orientovali a uměli zvolit vhodnou metodu. Dělení metod (Malach, 2003, s. 8):

- podle fází osvojování látky např. motivační, fixační či aplikační;
- podle logického zřetele např. analytická, syntetická, srovnávací apod.;
- podle role lektora a účastníků např. autodidaktická;
- podle zdroje informací např. slovní, praktická;
- podle vztahu metody k praxi účastníků školení např. teoretické či praktické.

Ve vzdělávání seniorů lze vybírat ze široké škály metodických postupů – Petřková a Čornaničová (2004, s. 70) uvádějí, že nejfrekventovanější jsou tyto metody:

1. výkladové metody,
2. dialogické metody,
3. metody řešení problému v malých skupinách,
4. metody výcvikové.

¹³ Pro psychodidaktiku U3V jsou významné vzdělávací cíle formulované v tzv. Bloomově taxonomii didaktických cílů
1. Znalost. 2. Porozumění. 3. Aplikace. 4. Analýza. 5. Syntéza. 6. Hodnocení (Smékal, 2010, s. 157).

Ad 1) **Výkladové metody – přednáška** = kultivovaný monologický projev lektora, jako doplňující prostředek je pak využívána diskuze, ilustrace apod. Ve vzdělávání seniorů je zapotřebí dbát na jasné vymezení cíle, na formulaci hlavní myšlenky a výběr základních poznatků, na postup, logiku výkladu (skládat po kostkách), na využití audiovizuálních prostředků (dataprojektor), na výběr vhodných příkladů a praktických problémů a na častější opakování důležitých myšlenek a jejich shrnutí v závěru.

Ad 2) **Dialogické metody** – podstatou dialogických metod je komunikace mezi lektorem a účastníky z řad seniorů; typická je tedy větší aktivita účastníků. Nejčastěji používanými metodami jsou rozhovor a diskuze, které můžeme kombinovat s výkladovými metodami (rozhovor jako vstupní část přednášky a diskuze pak jako doplnění přednášky). Dialogické metody kladou na lektora velké nároky; lektor musí dialog podněcovat i usměrňovat – dobře promyslet obsahovou stránku, připravit strategii postupu, aktivně naslouchat, citlivě zasahovat a stimulovat.

Ad 3) **Metody řešení problémů v malých skupinách** – problémová situace, kterou seniorům předkládáme k řešení, by měla být blízká realitě, přehledná a srozumitelná a také přiměřena náročná, měla by se opírat o jejich životní zkušenosti (např. vzájemné setkávání generací, řešení mezigeneračních konfliktů, rozhodování v obtížných situacích, zvládání zátěžových situací apod.).

Ad 4) **Výcvikové metody** – uplatňují se zejména při aktivitách vyžadujících motorické a senzomotorické dovednosti, osvojování těchto dovedností není ovlivněno jen zdravotním stavem, tělesnou zdatností seniorů, ale i vnějšími podmínkami, v nichž výcvik probíhá. Je třeba vzít na zřetel, že nejdříve senior ztrácí obratnost, pak rychlost a sílu pohybu. Jeho předností je naopak vytrvalost – houževnatost. Při realizaci výcviku je vhodné dodržovat tento cyklus – přípravná fáze – plán výcviku, fáze počátečního vykonávání činnosti a fáze dalšího opakování činnosti s rozbořením chyb.

Balogová (2009, s. 96) připojuje k nejčastěji využívaným metodám ještě **případové studie a inscenační metody**. Petřková a Čornaničová (2004, s. 72) uvádějí, že ve vzdělávání seniorů jsou využívány i další metody, které přispívají k participaci, aktivizaci, případně k revitalizaci kognitivních funkcí a využívají nové informační a komunikační technologie a speciální metodické postupy.

Smékal (2010, s. 158) metody dále rozvádí a specifikuje didaktické postupy, které je ve vzdělávání seniorů vhodné používat:

- výklad realizovaný interaktivní formou,
- cvičení v menších skupinách – řešení úkolů formou např. 6-6-6 (šest problémových okruhů po dobu šesti minut ve skupinách po šesti studentech, jejich mluvčí pak přednesou závěry debaty),
- vyprávění, např. popisy uměleckých děl, četba úryvků, promítání sekvencí filmů, besedy apod.

A jak to vypadá v praxi? Otázkám metody a možností vzdělávání seniorů se v praktickém průzkumu věnovala Hrapková (2007) v rámci projektu EFOSEC Evropské federace starších studentů. Při dotazníkovém šetření u studentů - seniorů na 9 institucích v Evropě¹⁴ uvedli respondenti, že navštěvují zejména přednášky (88%), diskuze (38%) a exkurze (32%). Navzdory informacím, které považují za účinné zejména ty metodické postupy zajišťující aktivní účast seniorů, bylo zjištěno, že v učebním procesu jsou využívány nejvíce metody přednášení (73%), dále pak diskutování (40%) vysvětlování (29%), ale i demonstrování, trénování a opakování (cca 15%). Z technologických pomůcek ve vzdělávání využívají dotazovaní senioři především počítač, sluchátka, mikrofony, dataprojektor nebo beamer (Hrapková, 2007).

V této podkapitole jsem popsala, jaké metody se ve vzdělávání seniorů vyskytují, protože to také vypovídá o nezbytných kompetencích lektora. Výběr vhodných metod výuky je velice důležitý a to ve všech formách vzdělávání seniorů, o kterých pak pojednává i následující podkapitola.

2.2.2 FORMY A BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Kořeny organizovaného vzdělávání seniorů lze podle Šeráka (2009, s. 194) nalézt ve Francii, kde byla k dispozici první nabídka seniorského studia na vysoké škole. Vzdělávání seniorů probíhá dlouhodobě v prostředí knihoven, divadel, muzeí, tělovýchovných spolků, a to různou formou. V našich podmínkách mají dobrou tradici tzv. Akademie třetího věku a Kluby aktivního stáří, které organizují přednášky a kurzy pro seniory a jsou většinou organizovány pod záštitou různých organizací a institucí. Všechny tyto aktivity uspokojují vzdělávací potřeby občanů v postproduktivním věku zejména v regionech, kde nejsou vysoké školy.

¹⁴ Česká republika, Slovensko, Rakousko, Polsko, Německo, Nizozemsko (srov. Hrapková, 2007).

Náročnější formou vzdělávání seniorů jsou **Univerzity třetího věku tzv. U3V**, na Slovensku UTV.

Jedná se o oficiálně uznané instituce, které umožňují občanům v postproduktivním věku studium vysokoškolské úrovně v nejrůznějších oborech (Mühlpachr, 2009, s. 139). Pedagogický slovník popisuje tuto vzdělávání takto: „*Univerzita třetího věku je specifická forma vzdělávání dospělých, určená pro vzdělávání seniorů. Realizuje se jako cykly přednášek nebo jako ucelené studium (i několikasedmestrové) v různých oborech humanitních, společenskovedních i přírodních. Vyučují vysokoškolští a jiní odborníci. Neposkytuje akademické tituly, vzdělání je zde hlavně prostředkem aktivního naplnění života*“ (Průcha, 2001, s. 265).

Vzdělávání seniorů na univerzitách třetího věku bylo vytvořeno jako druhý životní program pro ty seniory, kteří se nechtěli spokojit jen se svými zájmovými koníčky. Přesto, že je dnes systém celoživotního vzdělávání akceptovatelnou realitou, ne každý senior je studijní typ a favorizuje tento způsob druhého životního programu nehledě k tomu, že je reálně uskutečnitelný pouze v sídlech univerzit (Špatenková, 2012, s. 3).¹⁵ Akademičtí pracovníci, kteří na U3V přednášejí, včetně lektorů kurzů, se shodují, že předávat vědomosti posluchačům seniorům je zážitek už sám o sobě, neboť neznají vděčnější a pozornější publikum. Samotná atmosféra při výuce, nadšení posluchačů a jejich zájem jsou zcela výjimečné a liší se od přístupu studentů prezenčního studia. Mnozí z pedagogů pak po takové zkušenosti ani nechtějí za svou práci honorář, což svým způsobem vypovídá i o tom, že senioři samotní přinášejí na vysokoškolskou půdu své vlastní hodnoty, které by se daly označit jako určitá **kultura vzdělávání** (Adamec, Kryštof, 2011, s. 8).

Jak však tvrdí Špatenková (2012, s. 3), není vzdělávání jako vzdělávání. Ve vzdělávání starších lidí existují určité diskrepance, tj. někteří dospělí jsou totiž ještě úspěšnějšími, mají různou fyzickou zralost, psychologické a sociální charakteristiky a odlišují se svými kompetencemi a svou motivací ke vzdělávání. Dospělí (potažmo starší) účastníci ve vzdělávání se liší od mládeže nejenom a především věkem, úrovní vzdělání, druhem profese, životními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi a vlastnostmi. Ale také růzností motivů ke studiu, vzdělávacími potřebami, zájmy, životními postoji, odlišnostmi v rozvíjení

¹⁵ Novou alternativou je tzv. **Virtuální Univerzita třetího věku**, založena na využití nových komunikačních technologií a internetu, má prvky distančního vzdělávání a e-learningu. Je didakticky přizpůsobena seniorům se zájmem o vzdělávání na vysokoškolské úrovni; v regionech, které jsou vzdáleny od sídel vysokých škol a univerzit. Garantem může být jakákoliv organizace, která projeví zájem a splní určité podmínky (Univerzita třetího věku a virtuální univerzita).

poznávacích zájmů – tak jak je subjektivně považují za významné, a v neposlední řadě množstvím volného času a zdravotním stavem (Barták, 2003, s. 17).

Lidé starší střední generace musí před vstupem do vzdělávacího procesu a během něj překonávat **mnohem více bariér** – např. psychologických, andragogických a organizačních. Barták (2003, s. 19-24) tyto bariéry dělí do skupin:

- **percepční bariéry** – překážky vnímání, těžkosti v chápání, negativní vliv stereotypů, návyků, neschopnost vidět problém z různých hledisek, apriorní představy, nasycení – saturace (už všechno ví, všechno zná), nevyužívání všech smyslových podnětů (zhoršující se smysly),
- **bariéry kultury a prostředí** – dospělý „hraje“ požadované sociální role příslušné jeho věku, předsudky typu hravost je jen pro děti, fantazie a reflexe jsou ztrátou času nebo bláznovstvím apod., nedostatek spolupráce, nedůvěra, konzervatismus, ignorance, formalismus, výmluvy apod.
- **intelektuální a výrazové bariéry** – nedostatečné intelektuální vybavení, nesprávné výrazové prostředky (lze odstranit praktickým, logickým a názorným myšlením),
- **emocionální bariéry** – strach ze selhání, neschopnost reagovat na výzvu ke změně, nedostatečná pružnost, dynamičnost, kreativita atd.

S přibývajícím věkem se bariéry sice mohou jevit jako obtížnější, ale přesto jsou překonatelné. Institucionalizované seniorské vzdělávání na U3V má totiž i zdravotně-pečovatelský rozměr, který spočívá v tom, že studium přispívá k oddalování nemocí typických pro vyšší věk a pomáhá ke zpomalení involučních procesů ve stáří (Adamec, Kryštof, 2011, s. 9).¹⁶

Cílová skupina vzdělávání seniorů má jednak specifické potřeby a požadavky a jednak patří k nejnáročnějším posluchačům, protože na rozdíl od ostatních účastníků vzdělávání, např. žáků a studentů, kteří některé kompetence lektora mohou posoudit jen obtížně, posuzují senioři rádi, často a velmi kriticky kompetence lektora v celém širokém spektru. Navíc je tato cílová skupina v různých aspektech vysoce heterogenní (srov. Mužík, 2005, s. 48, Špatenková, Kryštof, 2010a, s. 117).

Seznámení s formami a bariérami ve vzdělávání seniorů bylo důležité i z toho důvodu, že se v diplomové práci **zaměřím na kompetence lektora pracujícího především v prostředí**

¹⁶ Je dokázáno, že pokud senioři studují a aktivně se účastní některého z odborně garantovaných programů, méně si všímají existujících osobních problémů, lépe je překonávají a jsou například i méně nemocní (Haškovcová, 2010, s. 127-128).

akademií a univerzit třetího věku. Jak jsem již uvedla v podkapitole 1.2, kompetence se projeví pouze v interakci člověka s konkrétním úkolem, proto se budou vyžadované kompetence vztahovat ke konkrétním pracovním úkolům, v našem případě ke vzdělávacím cílům. Je třeba uvést, že každý výchovně vzdělávací proces je dialogem dvou rovnoprávných subjektů - učitele a žáka. V seniorském vzdělávání navíc platí, že každý starší člověk, který se do tohoto dialogu dostává, obohacuje nejenom sám sebe, ale obohacuje i svého učitele o svoje životní zkušenosti a poznatky. Pedagog ve vzdělávání seniorů na U3V a A3V je iniciátorem a organizátorem výchovně vzdělávacího procesu a primárně na jeho osobnosti a jeho kompetencích výrazně závisí i celá efektivita tohoto vzdělávacího procesu (Hrapková, 2010, s. 91-95).

2.3 LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Vzhledem k široké škále informací týkajících se vzdělávání seniorů nebude vymezení pojmu lektor ve vzdělávání seniorů lehkým úkolem. V odborné literatuře ani v profesních kruzích nenajdeme přesnou charakteristiku této pozice. Přestože se jedná o klíčovou pozici, která determinuje kvalitu vzdělávacího procesu pro cílovou skupinu seniorů, nebyla zatím tato oblast odborně zpracována.

Petřková s Čornaničovou (2004, s. 72-73) zastávají názor, že vzdělavatel seniorů plní často roli motivátora, facilitátora a poradce. Co se týká kompetencí vzdělavatele seniorů, zdůrazňují **psychologicko-didaktické kompetence** - sociální, psychosociální a komunikativní, které jsou předpokladem vytvoření takového učebního klimatu, které odpovídá potřebám seniorů a zároveň je podněcuje k aktivní účasti na učení a vzdělávání. Nesmíme zapomínat především na **osobnostní kompetence**; s důrazem na autentičnost, vřelost, empatii, schopnost sebereflexe a autoregulace, dále pak integritu osobnosti a dynamismus – schopnost rychle postihovat změny v edukačních situacích a přizpůsobovat se jim.

Tematikou kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů se v současnosti zabývají v rámci odborných přednášek, konferencí a diskuzních platforem na půdě vzdělávání dospělých zejména představitelé Univerzit třetího věku, v ČR zejména Špatenková a Kryštof (2010a), na Slovensku např. Hrapková (2010). Proto také uvedu názory těchto autorů, kteří tvrdí, že role lektora ve vzdělávání seniorů je nesmírně náročná, protože **dobry lektor ve vzdělávání seniorů by měl** (srov. Hrapková, 2010, s. 95, Špatenková, Kryštof, 2010a, s. 118):

- akceptovat seniory jako účastníky vzdělávacího procesu, projevovat jim úctu a respekt, mít kladný vztah ke starším lidem, mít schopnost empatie a trpělivosti při jednání s nimi,
- umět pozorně seniorům naslouchat, tolerovat jejich odlišnosti (vzdělanostní úroveň, rodinnou situaci, zdravotní stav),
- být dostatečně vybaven znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, aby uměl zvládat širokou paletu činností, které zahrnují umění komunikace, analytickou práci s informacemi, dovednosti z oblasti pomoci, podpory, intervence, organizování, konzultací a lektorské dovednosti,
- umět konfrontovat se seniory své názory, životní zkušenosti, otevřeně s nimi diskutovat o rozličných tématech,
- umět seniory motivovat, facilitovat a radit jim při překonávání nových životních orientací, při překonávání nedůvěry ve vlastní schopnost učit se.

Čeho si na svých lektorech cení samotní studenti U3V při Univerzitě Palackého v Olomouci a studenti UTV při Univerzitě Komenského v Bratislavě? Podle Hrapkové (2010, s. 94) a Špatenkové a Kryštofa (2010a, s. 122) **studenti senioři preferují u svých lektorů nejvíce tyto osobnostní a charakterové vlastnosti:**

- vysokou odbornost, fundovanost a profesionalitu,
- přístupnou a srozumitelnou techniku přednášení,
- dochvilnost, přesnost, seriózní přístup, odpovědnost,
- umění aplikovat poznatky do praxe, používání názorných ukázek,
- umění předat jednoduše složité věci, jasně koncipovat přednášku,
- ochotu přednášet posluchačům v seniorském věku, dobrý vztah k seniorům,
- kultivovaný jazykový projev bez vad výslovnosti, kultivované vystupování a vzhled (především oblečení),
- kolegiálnost, rovnocennost, nenadřazenost, demokratický přístup v diskusích,
- umění pochválit (motivuje to k většímu úsilí),
- srdečnost, pozornost, milý a přátelský přístup k posluchačům,
- lidskost, trpělivost, klid a rozvahu, vstřícnost a ochota
- smysl pro humor, nadhled, radost ze života,
- upřímnost a radost z předávání vědomostí atp.

I přes dlouhou historii působení univerzit třetího věku¹⁷ v České republice poukazují Špatenková a Kryštof (2010a, s. 119-121) na tristní stav ve vzdělávání lektorů pro seniorské vzdělávání a intervnují na nutnost kvalitní přípravy lektorů a kultivaci jejich kompetencí.

¹⁷ Např. U3V v Olomouci je nejstarší univerzitou svého druhu v ČR, vznikla v roce 1986 (Špatenková, Kryštof, 2010b, s. 28).

Popisují následující klíčové kompetence lektora ve vzdělávání seniorů (Špatenková, Kryštof, 2010a, s. 119-121) :

- **komunikační dovednosti,**
- **schopnost vytvoření optimálního učebního klimatu,**
- **prezentační dovednosti,**
- **motivační a organizační schopnosti**
- **vhodné osobnostní charakteristiky** – osobní zralost, autentičnost, vřelost, emocionální stabilita, odolnost vůči zátěži, samostatnost, schopnost sebereflexe a autoregulace, ochota k osobnostnímu rozvoji, tvůrčí schopnosti, sebeúcta, ochota ke kompromisu a pomoci druhým i sobě k němu dospět, otevřenost vůči změnám a rozmanitostem názorů apod.

Obecná pozice lektora (nikoliv lektora seniorů) se už začíná objevovat i v Národní soustavě povolání ¹⁸, i když například Prusáková (2012, s. 7) upozorňuje, že je stále sporné, zda je „lektor“ profese či semiprofese.¹⁹ Protože však hledám kompetence lektora ve vzdělávání seniorů, je zapotřebí zaměřit se i na **další možné struktury této pozice**, protože dle mého názoru pohled na pozici lektora ve vzdělávání seniorů nabývá, vzhledem k uvedeným informacím stran vzdělávání seniorů, výrazně interdisciplinárního a multidimenzionálního charakteru.

Petřková (2004, s. 32) poukazuje na to, že jakékoliv instituce mohou realizovat rozmanité edukační aktivity pro seniory prostřednictvím nejrůznějších typů vzdělavatelů, např. to mohou být:

- poradci, facilitátoři,
- animátoři,
- vzdělavatelé (odborníci s pedagogickou kvalifikací, ale i bez ní),
- další profesionálové (lékaři, psychologové, teologové, sociální pracovníci apod.),
- odborní pracovníci (manažeři, odborní referenti apod.).

¹⁸ Vysvětlím blíže později (pozn. autora).

¹⁹ Povolání existují v podobě řemesla, semiprofese a profese, naplnění podmínek profese lektor není jednoduché. Profese představují vzorce povolání, které mají rozvinuté soustavy norem, odvozených z jejich specifické role ve společnosti. Profese tak utváří společenský status člověka, který je charakterizován těmito určitými charakteristickými znaky (Balogová, 2010, s. 15-17, Beneš, 2008, s. 91-92).

Představitelka UTV na Slovensku Hrapková (2010, s. 91-93) také uvádí, že se v současné době mění pohled na roli vzdělavatele seniorů, které podle obsahu studia a konkrétního zaměření práce nazývá **pedagogové ve vzdělávání dospělých**. Následně je pak kategorizuje takto:

- lektori, vzdělavatelé, učitelé seniorského vzdělávání,
- trenéři seniorského vzdělávání (při praktických oborech),
- průvodci ve vzdělávání seniorů (na odborných exkurzích),
- supervizoři (vedoucí učitelé),
- konzultanti (tutoři),
- poradci, facilitátoři,
- projektoví manažeři (v projektech pro seniory).

Tato kategorizace mě může dovést k popisu hlavních pracovních činností a posléze i jednotlivých kompetencí. Přestože se v diplomové práci zaměřím na lektory ve vzdělávání seniorů, kteří mohou působit v rámci U3V a A3V, ze všech již uvedených informací lze chápat, že pro získání potřebných informací k sestavení funkčního kompetenčního modelu, bude zapotřebí nahlédnout také pod pokličku obecným lektorským profesím nebo lektorským profesím, které již mají své kompetence definované. Tento základ pak mohu pro identifikaci kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů využít.

2.3.1 LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A JEHO KOMPETENCE

Abychom došli kýženého cíle této diplomové práce, je zapotřebí vycházet nejprve z obecných pojmů. Podle Bartáka (2008, s. 117-118) je zapotřebí primárně vycházet z pojmu **pedagog**, protože pedagogická činnost je hlavní náplní pozici lektora. Pedagog je pedagogický pracovník; učitel na jakémkoli stupni a druhu škol, včetně vysokoškolských učitelů. Pedagogický pracovník²⁰ je pak v andragogickém kontextu odborník, který vykonává pedagogickou činnost ve vzdělávání dospělých, zejména lektor, mentor, tutor, atd. (Průcha, Veteška, 2012, s. 194).

²⁰ Pojem **pedagogický pracovník a pedagogická způsobilost** je přesně vymezen tzv. školským zákonem č. 563/2005 Sb., pro cíl naší diplomové práce, však tyto informace nevyužiji (pozn. autora).

Problematikou vymezení pedagogických kompetencí se zabývali hlavně H. Belz, M. Siegrist (2001) ²¹, u nás např. J. Vašutová (2004), která identifikovala následující pedagogické kompetence:

- oborově – předmětová,
- didaktická a psychodidaktická,
- obecně pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobně kultivující,
- ostatní kompetence.

Shrneme-li krátce informace o pedagogických kompetencích, je základním předpokladem pro práci pedagoga příslušné vzdělání; jeho odbornost se týká jednak předmětu, který vyučuje a jednak znalostí pedagogických. Pedagog by měl být také dobrý organizátor, psycholog a metodik. Důležité jsou i osobní vlastnosti a dobrá schopnost zvládnout životní realitu – kladné morální vlastnosti, pochopení pro problémy druhých, značná trpělivost a schopnost připustit možnost omylu. Žádané vlastnosti jsou také spravedlnost, nezajatost při vedení a hodnocení studentů, schopnost objektivně hodnotit. Zcela nezbytnou kompetencí je pak komunikativnost – schopnost plynule se vyjadřovat, používat vhodnou a spisovnou terminologii, přiměřené tempo a hlasitost řeči a schopnost řídit diskuzi. Pedagog by měl své studenty vést, měl by tedy mít schopnost být vedoucím pracovníkem a umět ostatní správně motivovat. Všichni studenti, zejména pak ti na univerzitách 3. věku potřebují vedení učitele, jeho pomoc, povzbuzení, laskavé slovo a ocenění (Barták, 2008, s. 118).

Ve vzdělávání dospělých se pro pedagoga používá **obecný pojem lektor**, který byl poprvé charakterizován na světové konferenci vzdělávání dospělých v Torontu – 1972. Původně označoval externího univerzitního učitele, dnes je to osoba, která řídí vzdělávací programy ve vzdělávání dospělých (Barták, 2008, s. 118). S ohledem na skutečnost, že mezi odborníky nepanuje plná shoda na označení role lektora, je možné pojem lektor považovat za různorodý pojem. Odborná literatura používá pojem buď jako obecný pojem pro vzdělavatele dospělých nebo jej rozlišuje na určité podrole podle vzdělávacího cíle, učební situace, prostředí ve kterém vzdělávání probíhá apod. **Pokusím se tedy definovat pojem**

²¹ **Klíčové kompetence** – obecnější schopnosti člověka překračující hranice profese a hrající důležitou úlohu pro jeho uplatnění na trhu práce (Belz, Siegrist, 2001, s. 17).

lektor tak, aby vzájemně souvisel s informacemi získanými v podkapitole 2.3 Lektor ve vzdělávání seniorů.

Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2012, s. 162-163) definuje **lektora** jako **vzdělavatele dospělých**, který působí v oblasti dalšího vzdělávání, vede vzdělávací proces v různých odborných oblastech. Pojem se začal používat po druhé světové válce proto, aby odlišil školní vzdělávání od mimoškolního. Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů v andragogické interakci. Trdá (2011, s. 12) specifikuje, že lektor je „*ten, kdo se vědomě podílí na změnách přístupů, znalostí a dovedností. Učí lidi pracovat či uvažovat novým způsobem, dělat něco jinak*“. Lektor je tedy vzdělavatel – pedagogický pracovník, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání.²² Očekává se od něj stejně tak **vysokoškolské vzdělání a znalost andragogiky**, jako všeobecný přehled a schopnost širšího vnímání celé problematiky (často jde o lidi znalé více oborů). Průcha a Veteška (2012, s. 163) také uvádějí, že vedle kvalifikačních nároků by měl disponovat andragogickým vzděláním, případně akreditovaným rekvalifikačním vzděláním pro pracovní činnost lektora. Předpokládá se jisté **andragogické mistrovství** – tedy hlubokou úroveň teoretických i praktických zkušeností, doplněných lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme základní znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní.

Lektor by měl být vždy **osobnost**, a to z hlediska znalostí, zkušeností a morálních vlastností (srov. Medlíková, 2010, s. 14, Palán, 2002, s. 97). Zajímavý pohled poskytuje Plamínek (2010, s. 274), který zjistil, že největší předpoklady pro výborné lektorské výkony mají tzv. „**extravertoformní introverti**“, což jsou introverti, kteří si osvojili návyky extrovertů, protože si zvykli být středem pozornosti a ústředním uzlem komunikace navzdory svému založení, i když pak po výkonu trpí zvýšeným vyčerpáním a potřebou s nikým nekomunikovat.

Podle Brookfielda (In Dvořáková, 2011, s. 24) byl dříve lektor expertem na určitou oblast – informátorem, který přinášel cenné a málo dostupné informace a zaměřoval se především na obsah vzdělávání. Dnes se jeho role výrazně mění, role informátora přechází směrem k roli facilitátora, který je zaměřený na potřeby učícího se a na jeho podporu dále pak k roli kritického animátora, zaměřeného hlavně na rozvíjení kritického myšlení účastníků.

Ze stejného důvodu se v současné době se vedle obecného pojmu lektor používá i dalších pojmů, které blíže specifikují jeho činnost. Lektor vykonává funkci facilitátora, instruktora,

²² Další význam pojmu lektor je *odborný pracovník působící na akademické půdě* (Průcha, Veteška, 2012, s. 163).

konzultanta, kouče, mentora, moderátora a trenéra nebo tutora (Barták, 2008, s. 118-119). Pro účely této diplomové práce se budu držet obecného vymezení pojmu lektor, které jsem výše uvedla v obecné charakteristice lektora, protože se domnívám, že v sobě již zahrnuje multidimenzionální rozměr této pozice.

Co se týká **vymezení lektorských kompetencí**, zaměřím se na rozdělení, které uvádí Matulčík, jak jsem již nastínila v podkapitole 1.5 a nyní je budu více specifikovat. Aby mohl lektor efektivně vykonávat lektorskou práci, musí disponovat určitým souborem kompetencí (Matulčík, 2009, s. 6-7):

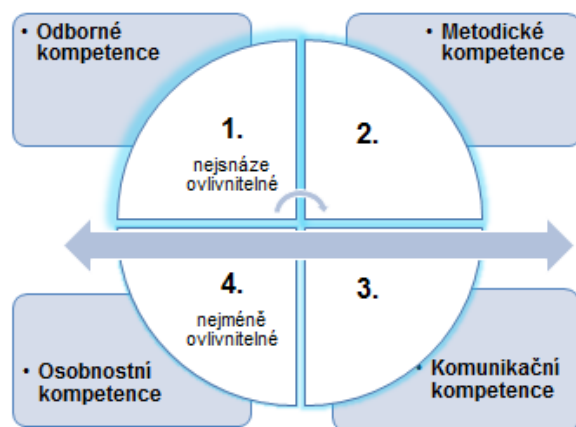
Odborné kompetence – vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti jak z oboru, tak i schopnost mezioborového přístupu, předpokladem je široké všeobecné vzdělání a následná oborová specializace. K tomu je nutné doplnit, že lektor je dnes součástí „turbulentního“ světa neustálých změn a tudíž i on musí sledovat trendy, a to nejenom ve smyslu pouhého přizpůsobování se, ale také ve smyslu vlastního vytváření a inovování. To předpokládá, že se bude neustále – celoživotně vzdělávat a získávat potřebné kompetence (srov. Dvořáková, Langer, 2012, s. 5, Kříž, 2011, s. 8).

Metodické kompetence - andragogické, pedagogické, didaktické – zde se jedná o multidisciplinární komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosahování cílů vzdělávání, v tomto případě znalost problematiky vzdělávání dospělých, strategií vzdělávání, znalost a respektování didaktických principů, schopnost stanovovat cíle, vytvářet obsah vzdělávání, používat adekvátní formy, metody a prostředky výuky, získávat a poskytovat zpětnou vazbu, analyzovat a hodnotit výsledky vzdělávání.

Komunikační a rétorické kompetence - dávání a přijímání zpětné vazby, aktivní naslouchání, technika kladení otázek, verbální a neverbální komunikace. Někteří autoři zde uvádějí i tzv. **sociální kompetence** (Prusáková, 2012, s. 7), kam řadí kooperační kompetence – spolupráci s účastníkem vzdělávání, s manažerem vzdělávání a s ostatními lektory a řízení skupinové dynamiky, emocionální pružnost spojenou se schopností empatie a pedagogickým taktem a schopnost řídit a rozhodovat a asertivně jednat.

Osobnostní kompetence – smysl pro odpovědnost, tvořivost, flexibilita, čestnost, smysl pro spravedlnost, důslednost, rozhodnost, trpělivost, zásadovost, duševní vyrovnanost, sebeovládání, optimismus, pozitivní myšlení vzhledem k sobě i účastníkům, tolerance, takt a klid, smysl pro humor, kreativita atd. (Dvořáková, Langer, 2012, s. 5).

V první kapitole jsem uvedla, že jednou z charakteristických znaků kompetence je potenciál pro rozvoj. Rozvoj výše jmenovaných kompetencí je nutný ve vzájemném souladu, který charakterizuje následující matice (Dvořáková, Langer, 2012, s. 6).



Obr. 10 Kompetence lektora a jejich rozvíjení (Dvořáková, Langer, 2012, s. 6)

Jinak nahlíží na kompetence lektora například Malach (2003, s. 10), který navrhuje rozdělit kompetence lektora takto:

1. **Motivační kompetence** – umění pozitivně ovlivňovat snahu a zájem účastníků o vzdělávání, snažit se poznat motivační strukturu účastníků a podněcovat, aktivizovat, usilovat o vyváženost individuálního i sociálního rozměru motivace.
2. **Perceptivní kompetence** – umět vyhodnocovat aktuální klima ve vzdělávané skupině, schopnost empatie.
3. **Expresivní kompetence** – umět sdělovat jakékoliv informace adekvátními rétorickými formami (mohou být podřazovány pod kompetence komunikativní nebo uvažovány jako zvláštní skupina činností lektora).
4. **Komunikační kompetence** – umět používat základní pravidla komunikace verbální, neverbální, obrazové komunikace, komunikace jednáním.
5. **Didaktické kompetence** – dodržovat andragogické didaktické zásady.
6. **Organizační kompetence.**
7. **Diagnostické a evaluační kompetence.**

Různí autoři člení kompetence lektora různě. Naopak autorka knihy *Lektorské dovednosti* Medlíková (2010, s. 27) kompetence do skupin nečlení a uvádí celkem **13 klíčových kompetencí lektora**: schopnost učit se, aktivita a angažovanost, odborný růst, jasné

definování cílů vzdělávání, srozumitelnost, komunikativnost, prezentace a sebeprezentace, schopnost řešit konflikty, empatie, individuální přístup, kreativita a inovativnost, akceptování rozdílnosti, práce v zátěži.

Pro doplnění informací uvedu ještě **charakteristiku kompetentního lektora**, jak ji formuluje Barták (2003, s. 129-130):

- odborná připravenost,
- zkušenosti, praxe,
- pedagogické schopnosti a dovednosti ve vztahu ke vzdělávání dospělých,
- schopnost veřejně vystupovat,
- schopnost řídit interaktivní vzdělávací formy,
- metodická způsobilost,
- adaptabilita a otevřenost,
- aktivita, iniciativa, pozitivní přístup a kolegialita,
- analytické schopnosti (schopnost věci rozebrat, utřídit, rozdělit problém, na části, rozlišit, co je hlavní a co okrajové, kategorizovat),
- logické myšlení (schopnost myslet v logických krocích, od konkrétního k obecnému, od obecného ke konkrétnímu),
- syntetická schopnost (schopnost sestavovat z částí funkční celek),
- celostní myšlení (schopnost pochopit a prakticky uplatňovat, že celek je víc než souhrn jeho částí – synergický efekt),
- hodnotící schopnost (soudnost – schopnost přesně hodnotit trénink i účastníky podle předem stanovených a akceptovaných hodnotových měřítek),
- intuice (instinktivní schopnost podvědomě analyzovat, syntetizovat, hodnotit atd.),
- empatie (vcítění se do způsobu myšlení a cítění druhých, schopnost naslouchat atd.).

Také Malach (2003, s. 10) uvádí, že lektorská činnost vyžaduje odborné znalosti a dovednosti a znalosti andragogické didaktiky; z osobních kvalit lektora pak vyzdvihuje především široký rozhled, etické vlastnosti, optimismus, takt a klid, didaktickou angažovanost, rozhodnost, spravedlnost, tvořivost, flexibilitu a smyslu pro humor. Plamínek (2010, s. 272-280) hovoří o kompetencích lektora zcela odlišně, vyzdvihuje vlastní zkušenosti z praxe a hovoří o různých typologiích lektorů apod. Poukazuje na **klíčové znalosti**, které musí úspěšný lektor mít a to – znalost tématu, znalost učení (znalost skupinové dynamiky, znalost myšlenkových schémat atd.) a znalost souvislostí (analogie mimo obor).

Pro lektora jsou zásadní tyto **dovednosti a návyky** (Plamínek, 2010, s. 277):

- dovednost učit (umět zvolit správný poměr mezi poučením, zábavou a motivací),
- říkat jen to, co prospěje účastníkům,
- schopnost depersonifikace (schopnost najít pod emocemi racionální zájmy),
- empatické dovednosti a návyky (stále monitorovat klima ve skupině, facilitace),
- umění ptát se a mlčet (dát prostor k odpovědi a čas k přemýšlení),
- odolávání setrvačnosti.

Plamínek (2010, s. 277) se vyjadřuje také k **postojům**, když míní, že je obrovskou výhodou, dokáže-li lektor projevit zájem o účastníky a nepředstíranou potřebu jim pomáhat (účastníci vzdělávání pochopitelně předstíraní zájmu vycítí). Harmonie mezi tím to vyjadřujeme komunikačními kanály (kongruentní projev) je předpokladem důvěryhodnosti v očích účastníků vzdělávání. Lektor by měl mít samozřejmě **znalost charakteristiky studentů**, tj. měl by znát, v jaké oblasti pracují, v jakých podmínkách žijí, jaké je jejich postavení a životní úroveň, znát jejich intelektuální potenciál a jejich zájmy (srov. Kříž, 2011, s. 8). Podle zkušené lektorky z praxe Trdé (2011, s. 12) ještě doplním, že být dobrý lektor neznamena jen umět naučit lidi něco nového. Lektor musí zvládat mnoho dalších, neméně důležitých úkolů, např. naplnit cíle vzdělávání, motivovat, vtáhnout účastníky do vzdělávání, naučit je aplikovat teorii do praxe, zhodnotit objektivně jejich výkon, podávat jim zpětnou vazbu, **vzdělávat tak, aby vzdělávání lidi bavilo a aby se sami chtěli zlepšovat**.

Z informací uvedených v této kapitole již můžeme definovat, jak se chová ideální lektor. Na druhé straně je třeba uvažovat o jistých vývojových změnách v chování lektora a souhlasit s Plamínkem (2010, s. 270-271), který míní, že lektoři se stále vyvíjejí a zrají. Ti nejlepší procházejí třemi fázemi, v nichž postupně věnují přednostní pozornost sobě (preferují v procesu vzdělávání sebe), dále pak účastníkům (preferují lidi a vztahy) až nakonec dojdou k cílům vzdělávání (preferují věc a užitky). Velmi těžké je především opustit druhou fázi, protože v ní je lektor u účastníků nejoblíbenější. V rozhovoru pro časopis *Andragogika* Plamínek říká (Langer, 2012, s. 4): *„Ideální lektor podřizuje své chování především smyslu učení – to kvůli dosažení cíle vzdělávání – a respektuje účastníky – to kvůli hladké cestě k příslušným změnám postojů či schopností. Lidé, se kterými mám tu čest spolupracovat, kladou na lektory naštěstí i značné etické nároky. Vzhledem k tomu, že se učitel často dostává do role vzoru, připadá mi to důležité – zvláště když uvážíme, že různé postoje a hodnotová orientace se přece jen napodobují snadněji, než se získávají vynikající znalosti, dovednosti a zkušenosti.“*

Při hledání vhodných kompetencí pro lektora se můžeme také **inspirovat vytvořeným Desaterem kvalitního lektora** podle Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD), které přikládám **do přílohy č. 1 této diplomové práce**. V souvislosti s AIVD nemohu nezmínit trend posledních let – rostoucí zájem o řešení problematiky kompetencí vzdělavatelů dospělých.

Profesionalizace je v současné době hojně diskutované téma, proto také diskuze o profesionalizaci andragogických povolání, o požadovaných andragogických kompetencích jsou jádrem diskuzí v oblasti vzdělávání dospělých. Profese utváří společenský status člověka, který je charakterizován těmito znaky (srov. Balogová, 2010, s. 15-17, Beneš, 2008, s. 91-92):

- silný ideál služby společnosti – prestiž, povolání je vykonávané ve prospěch společnosti,
- profesní identita – profesní autonomie a socializace, vytváření odborných asociací, profesních norem, etického kodexu, zodpovědnost vůči klientovi,
- vysoká míra autonomie při výkonu povolání,
- náročné expertní schopnosti, které vlastní jen členové profese,
- vlastní instance pro řešení konfliktů a pochybení atd.

Předpoklady k výkonu některých profesí jsou většinou legislativně regulovány (tj. zákony, předpisy EU aj.). Odborníci působící ve vzdělávání dospělých dosáhli prvního úspěchu, když v srpnu 2012 byla projednána a schválena Sektorovou radou pro veřejnou službu a správu a zařazena do Národní soustavy povolání ²³ nová typová pozice **povolání Lektora dalšího vzdělávání**. Tento kvalifikační standard typové pozice lektora dalšího vzdělávání mi také pomůže získat další informace potřebné pro identifikaci kompetencí lektora v dalším vzdělávání seniorů, proto se v následující podkapitole zaměřím na charakteristiku kompetencí lektora dalšího vzdělávání.

²³ **Národní soustava povolání (NSP)** je aktuální systém, který obsahuje informace o povoláních uplatnitelných na trhu práce a požadovaných kompetencích. Obsahuje především popis podrobných požadavků na vykonavatele práce ve formě obecných a odborných kompetencí. Základním zdrojem pro zpracování těchto informací je práce Sektorových rad. Sektorové rady tvoří zkušení odborníci jednotlivých oblastí trhu práce (zaměstnavatelé, profesní organizace, svazy, cechy aj.). V této databázi nalezneme vše, co potřebujeme vědět o povoláních, např. jejich pracovní náplň, požadovanou kvalifikaci, kompetence, potřebné odborné dovednosti a znalosti, údaje o mzdovém ohodnocení atd. (Národní soustava povolání).

2.3.2 LEKTOR DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO KOMPETENCE

Národní soustava povolání (dále NSP) definuje základní požadavky pro výkon v profesní kvalifikaci – **Lektor dalšího vzdělávání** (pod kódem NSP ID 102195). *Lektor dalšího vzdělávání řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání. Nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje magisterský studijní program v oboru pedagogika. Jinou alternativu představuje magisterský studijní program (Katalog národní soustavy povolání). NSP specifikuje **teoretické znalosti** z těchto oblastí:*

- *andragogika,*
- *didaktika a didaktická technika,*
- *psychologie pro vzdělávání dospělých,*
- *hodnocení, testování a měření ve vzdělávání dospělých,*
- *metody a postupy lektorství v odborných kurzech,*
- *výuka odborných disciplín (Katalog národní soustavy povolání).*

Pro výkon typové pozice Lektora dalšího vzdělávání uvádí NSP obvyklé požadované **praktické dovednosti**:

- *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 rozbory příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek,*
- *příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou,*
- *zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu,*
- *hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí (Katalog národní soustavy povolání).*

NSP dále popisuje **měkké kompetence**, kterými by měl jedinec na dané pozici disponovat (v různých úrovních 1 – 5). Nejvíce požadované kompetence jsou na úrovni 5; a to:

- *efektivní komunikace,*
- *flexibilita,*
- *uspokojování zákaznických potřeb,*
- *samostatnost,*
- *celoživotní učení,*

- aktivní přístup.

Na úrovni 4 se požadují tyto měkké kompetence:

- počítačová způsobilost,
- jazyková způsobilost v češtině.

Na úrovni 2 požaduje NSP numerickou způsobilost, ekonomické a právní povědomí a jazykovou způsobilost v angličtině a na úrovni 1 ještě způsobilost k řízení osobního automobilu.²⁴

V návaznosti na Národní soustavu povolání existuje příbuzný systém tzv. **Národní soustava kvalifikací** = ucelený přehled kvalifikací celostátně uznávaných v ČR, která podrobně popisuje požadavky na jednotlivé kvalifikace umožňující jejich uznávání podle zákona č.179/2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, který zdůrazňuje, že důležité jsou skutečné znalosti a dovednosti, nikoliv způsob jejich získání (Národní soustava kvalifikací). **Od 1. 2. 2013 je v této databázi pod oborem „Pedagogika, učitelství a sociální péče“ jako první kvalifikační standard zveřejněn hodnotící standard dílčí kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání.**

Dle obecného vymezení kompetencí (kapitola 1) je lektor kompetentní, pokud má komplexní seskupení určitých znalostí, dovedností a schopností a jeho chování se projevuje v efektivním pracovním výkonu. Na základě definice lektora lze říci, že lektor by měl být schopen vykonávat složité pracovní funkce, role a povinnosti. Je proto důležité se soustředit nejen na znalosti, dovednosti a schopnosti lektora, ale i na funkce a úkoly, které při své práci lektor musí plnit (Pejatovič, 2012, s. 98). I když jsem si dle odborné literatury a profesního standardu definovala lektora a lektora dalšího vzdělávání, uvedla funkce, které zastává, charakterizovala kompetence a zdůraznila kvality dobrého lektora, je neméně důležité znát také **všechny jeho činnosti**, a těm bude věnována následující podkapitola.

2.3.3 ČINNOSTI LEKTORA

Předpokladem úspěšné činnosti lektora je nejen odborná znalost andragogiky a pedagogiky, ale i pedagogické schopnosti, znalost psychologie osobnosti, motivační, organizační, rétorické, komunikační, didaktické a kreativní schopnosti. Lektor musí mít přehled o učebních formách, metodách, pomůckách a umět je všechny vhodně využívat (Barták, 2008, s. 118).

²⁴ V příloze č. 2 této diplomové práce nalezneme obsah karty povolání Lektora dalšího vzdělávání.

Průcha a Veteška (2012, s. 163) doplňují ještě, že se sám metodicky podílí i na přípravě vzdělávacího projektu, stanovuje adekvátní formy a metody vzdělávání a zajišťuje evaluaci. Ale činností, které lektor musí vykonávat je mnohem více.

Podle Bartáka (2003, s. 131-132) je důležité si nejdříve ujasnit cíl vzdělávání, z něhož pak lektor odvíjí jednotlivé činnosti; jako např.:

- **pomáhá lidem učit se a rozvíjet** (identifikuje, navrhuje a uskutečňuje nejvhodnější učební aktivity, provádí osobní instruktáže a evaluaci),
- **pomáhá dospělým řešit problémy s výkonem** (identifikuje problémy s výkonem, provádí výběr a navrhuje strategii zásahů, vyhodnocuje zásahy)
- **pomáhá účastníkům předvídat problémy a vymýšlet přístupy** (identifikuje budoucí potřeby, předvídá budoucí problémy, formuluje vstřícné strategie a politiky, učí frekventanty plánovat s ohledem na budoucí potřeby nebo problémy),
- **rozvíjet obecně vzdělávací procesy** (řídí vzdělávací proces, vyhodnocuje dosažené výsledky, zabezpečuje svůj vlastní osobní rozvoj, administruje vzdělávací proces).

Karta povolání Lektora dalšího vzdělávání uvádí tyto příklady činností (Katalog národní soustavy povolání):

- prezentace učiva, ověřování znalostí, dovedností a kompetencí účastníků, poskytování individuálních konzultací, řízení tréninku dovedností a kompetencí,
- volba a příprava didaktické techniky a její efektivní využívání, učebních textů a dalších učebních pomůcek,
- zpracování vlastních učebních nebo podpůrných textů,
- příprava a sestavování prezentací, prezentace učiva s přizpůsobením účastníků kurzů,
- příprava scénářů a modelových situací a dalších činností,
- navazování vztahu s účastníky dalšího vzdělávání a dohody pravidel a průběhu vzdělávání, motivování účastníků,
- vstupní hodnocení kompetencí a dalších charakteristik účastníků kurzu,
- vedení a řízení tréninku a procvičování dovedností a kompetencí,
- zadávání a hodnocení samostatných a skupinových prací,
- vedení a řízení diskuzí,
- ověřování znalostí, dovedností a kompetencí účastníků,
- hodnocení účinnosti vzdělávání a tréninku,
- poskytování individuálních konzultací,
- vedení dokumentace kurzu,
- instruktáže účastníků vzdělávacího programu o BOZP a PO.

Na závěr této podkapitoly ještě jednou zmíním Bartáka (2003, s. 133), který krátce a věcně shrnuje, že dobrý lektor **odbourává bariéry a závislost účastníka a směřuje k posílení jeho sebedůvěry, vytváří rovné, partnerské podmínky, vede lekci se zřetelem ke stanoveným cílům**, soustředí se na proces a jeho realizaci, je pružný a nedogmatický.

Vzhledem k vyjmenovaným činnostem i vzhledem k tomu, že mnozí autoři (Petřková, Čornaničová 2004, Hrapková 2010, Špatenková, Kryštof, 2010a) tvrdí, že **dobrý lektor by měl umět seniory facilitovat**, budu při hledání kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů částečně vycházet i z kompetencí facilitátora, které představím v následující podkapitole.

2.3.4 VZDĚLAVATEL SENIORŮ V ROLI FACILITÁTORA

Pozice lektora ve vzdělávání seniorů nabývá, vzhledem k uvedeným informacím stran vzdělávání seniorů, výrazně interdisciplinárního a multidimenzionálního charakteru. Je zapotřebí zaměřit se i na **další možné struktury této pozice**, protože podle mého názoru, musím mít představu, co vše mohu v roli lektora hledat. Nejen Brokfield (In Dvořáková, 2011, s. 24), ale i Plamínek (Langer, 2012, s. 4) hovoří i výrazně proměně role lektora, která se v posledních letech děje. Plamínek, kterého považuji za gurma v oblasti českého vzdělávání dospělých, vždy vyhledává lektory, kteří vnímají účastníky vzdělávání jako partnery a jejich proces učení spíše facilitují. Skutečné vzdělání podle něj vzniká v diskusích, nikoliv jednostrannými toky informací, protože pokud člověk poznatek v procesu učení sám generuje, pak mu i rozumí, užívá jej tvořivě a dokáže vnímat meze jeho platnosti a také jej modifikovat podle situace (Langer, 2012, s. 4). Proto se ještě v této poslední podkapitole hledání informací zaměřím na roli lektora jako facilitátora.

Facilitace (pojem z latiny) obecně znamená ulehčování; usnadňování procesů, v užším smyslu se jedná o styl vedení komunikace, který je typický facilitátorovými postoji a chováním vůči facilitovaným. Cílem je zapojovat účastníky do diskuze a rozhodování, podporovat je ve tvořivosti a uvažování ve prospěch cílů, jichž chtějí na společném setkání dosáhnout. Je to tedy participativní strukturovaný proces vedení skupinových diskusí, kdy je potřeba spojit síly a potenciál skupiny, užívá se také v oblasti osobního růstu a sebepoznání, rovněž jako podpora efektivní komunikace (Bednařík, 2008, s. 8).

Využití facilitace je široké; kromě pracovních porad, vedení týmu, konferencí a veřejných setkání se může aplikovat také do oblasti vzdělávání dospělých. Je zřejmé, že když se setkává skupina lidí, jsou v jejich diskusi přítomny dva základní aspekty – subjektivní

prožívání jednotlivců a věcná stránka záležitosti, kvůli které se setkali. Facilitátor by neměl zanedbávat ani jeden z aspektů. Facilitace tedy může být zaměřená na osobní aspekty (emoce, osobní významy, vztahové aspekty vyjádření) a věcné aspekty (definování problémů, pojmenování myšlenek, pestrost návrhů atd.).

Facilitace je vhodným nástrojem zejména když chceme (Bednařík, 2008, s. 11-15):

- poskytnout prostor pro rovnocennou diskusi lidí s různým postavením,
- utvořit konsensuální dohodu ke spokojenosti všech účastníků,
- vytvořit společné výstupy zájmové skupiny,
- podpořit motivaci pracovníků při plnění úloh,
- iniciovat spolupráci a otevřenost mezi účastníky,
- zvětšit vzájemné porozumění mezi účastníky,
- podpořit aktivní zapojování se účastníků během procesu učení se atd.

Plamínek vytvořil desatero facilitátora, které po čase působení v praxi snížil na tzv. facilitační pultučet (Plamínek, 2007, s. 51-52): facilitátor pomáhá ostatním, ne sobě, tlumočí z češtiny do češtiny, je přísně nestranný, navrhuje proces, dbá o orientaci a věcně rozhoduje.

Co se týká kompetencí facilitátora, **základní kompetence facilitátora** přehledně zpracovala Mezinárodní asociace facilitátorů (IAF Core Competencies) ²⁵ a jedná se o následující kompetence:

- **vytvoření spolupracujících vztahů s klientem** (rozvíjení pracovních vztahů, vytvoření a přizpůsobení vzdělávacího programu tak, aby vyhovoval potřebám klientů, efektivní vedení několikadenních programů),
- **plánování vhodných skupinových procesů** (výběr jasné metody a procesu, příprava času a prostoru pro podporu skupinových procesů),
- **vytváření a udržování podporujícího účastnického prostředí** (umění demonstrovat efektivní interpersonální komunikační dovednosti spojené s účastí všech, umění poznat a respektovat odlišnosti, které zajišťují zapojení všech účastníků, řídit konflikt ve skupině, vyvolávat ve skupině kreativitu, vést skupiny směrem ke shodě a k odpovídajícím a žádoucím výsledkům),
- **budování a udržování profesionální znalosti** (základní znalosti – managementu, psychologie, vzdělávací teorie, metody facilitace..),

²⁵ IAF – International Association of Facilitators – podporuje a integruje regionální skupiny facilitátorů po celém světě a tím pomáhá k propagaci profese facilitace jako nejdůležitější soubor dovedností v globální společnosti 21. století. V roce 2003 vytvořila **kompetenční model, který přikládám jako přílohu č. 3** této diplomové práce (IAF Core Competencies).

- **vytváření pozitivního profesionálního přístupu** (sebehodnocení, vlastní styl chování, porozumění vlastním hodnotám, jednání v duchu integrity, snaha o vytvoření profesionální etiky, uctívání moudrosti skupiny, podporování důvěry ve schopnost a zkušenost druhých, vyvarování se soudům atp.).

Vzhledem k dosavadním informacím o vzdělávání dospělých v intencích facilitace je nanejvýš žádoucí, aby lektor ve vzdělávání seniorů usnadňoval procesy vzdělávání, respektoval moudrost skupiny, podporoval důvěru ve schopnost a zkušenost druhých, podporoval efektivní skupinovou komunikaci, rozvíjel vztah s účastníky, vytvořil klima bezpečí a důvěry, akceptoval všechny účastníky a směřoval skupinu potřebnou cestou k žádoucímu cíli.

Přestože, je pozice lektora ve vzdělávání seniorů zahrnuje široké spektrum znalostí, dovedností, osobnostních charakteristik a postojů, vymezila jsem si zdroje, ze kterých budu při designování kompetenčního modelu vycházet. Jsou to:

- specifické požadavky a limity ve vzdělávání seniorů v prostředí univerzit a akademií třetího věku,
- metody uplatňované ve vzdělávání seniorů,
- charakteristika činností a kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů (dle Špatenkové a Kryštofa 2010a a Hrapkové 2010),
- charakteristika činností a kompetencí lektora ve vzdělávání dospělých (podle různých autorů),
- a kvalifikační požadavky na lektora v dalším vzdělávání (podle Národního systému povolání),
- charakteristika práce facilitátora.

Kvůli multidimenzionalitě pozice lektora ve vzdělávání seniorů a nedostatku odborné literatury týkající se jeho kompetencí, považuji za přínosné, že jsem vymezila směr, kterým se budu při sestavování kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů ubírat.

3 TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU

V předchozích částech jsem teoreticky definovala kompetence a kompetenční modely, definovala seniora a vzdělávání seniorů a poté vymezila objekt práce – lektora vzdělávání seniorů. Protože toto vymezení není v odborné literatuře náležitě prezentováno, analyzovala jsem postupně nejprve obecně lektora, lektora v dalším vzdělávání a také roli facilitátora.

Nyní mohu přejít ke splnění cíle diplomové práce – vytvoření kompetenčního modelu lektora vzdělávání seniorů. Při jeho designování projdu všemi fázemi identifikace kompetencí, jak jsem je uvedla v podkapitole 1.7. Jedná se o následující kroky (Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 46):

1. přípravná fáze.
2. fáze získávání dat.
3. fáze analýzy a klasifikace informací.
4. popis a tvorba kompetencí a designování kompetenčního modelu.
5. validizace vzniklého kompetenčního modelu.
6. příprava daného kompetenčního modelu k používání v praxi.

3.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE

Prioritou přípravné fáze je podle Spencera a Spencera (2010, s. 93): identifikování klíčových pracovních pozic, ideálně pracovních pozic, které přináší organizaci vysokou přidanou hodnotu v souvislosti se strategickými plány organizace a organizační strukturou. Znamená to získat informace o strategických záměrech organizace, o cílech organizace, o organizační struktuře. Obvykle se tak děje prostřednictvím revize organizačních dokumentů a strukturovanými rozhovory s leadry a manažery organizace. Definování organizační strategie je důležitým krokem v této fázi a znamená identifikování cílů a kritických faktorů úspěchu a rozvíjení strategických plánů pro dosahování cílů.

Kubeš, Kurnický a Spillerová (2004, s. 47) však v této fázi zvažují i další aspekty, které bychom měli odhalit. Zjišťují se odpovědi na tyto otázky: proč právě identifikace kompetencí, jak na to jít – jaký přístup zvolit, jak získávat informace, co a kdo bude zdrojem informací atd.

V této diplomové práci jsou nástrojem pro zjišťování uvedených aspektů studium odborné literatury a analýza dokumentů vztahujících se k tématu. Doporučované strukturované rozhovory s leadry a manažery nejsou z kapacitních důvodů diplomové práce prováděny.

V přípravné fázi je **nezbytné ujasnění cíle - proč chci vytvořit daný kompetenční model a k čemu bude sloužit**. Pozice lektora ve vzdělávání seniorů nefiguruje v našich podmínkách jako samostatná profese na pracovním trhu a nikde nejsou uvedeny kvalifikační předpoklady pro tuto pozici. Je zarážející, že vzdělávací aktivity pro seniory, které přinášejí výrazné sociální i psychologické poslání, prospívající nejen jedinci – seniorovi, ale potažmo celé společnosti, může vykonávat prakticky kdokoliv.²⁶ Ale tato otázka není předmětem diplomové práce a ani vzniklý kompetenční model nebude mít ambice vyřešit tento problém, o který se už delší dobu zajímají odborníci z řad představitelů univerzit třetího věku, ale i z dalších sociálně – edukačních institucí pro seniory. Kvalifikační předpoklady lektorů seniorského vzdělávání jsou zkrátka v plenkách a je otázkou času a úsilí legislativní obce a odborné veřejnosti, zda dojde k jeho plné profesionalizaci. **Mnou vytvořený kompetenční model bude tedy sloužit zejména k osobnímu rozvoji pracovníků na pozici lektora ve vzdělávání seniorů²⁷ a také pro výběr vhodných pracovníků na tuto pozici v prostředí univerzit a akademií třetího věku.**

Jak jsem naznačila již v úvodu kapitoly, odborná literatura pojednává o této přípravné fázi zejména z pozice organizačního prostředí, kdy apeluje na získání **dostatečných informací o strategických cílech organizace a také porozumění organizační kultuře**. Přestože připravovaný kompetenční model nebude určený pro konkrétní organizaci, uvedla jsem v podkapitole 2.2.2, bude vytvořen pro lektora ve vzdělávání seniorů v prostředí univerzit a akademií třetího věku.

V této chvíli tedy musím doplnit alespoň informace týkající se obecných cílů těchto typů organizací. Hlavními cíli U3V je seznámit starší občany s vědeckými poznatky, prohloubit jejich sebepoznání, pomoci jim získat nadhled a tím ulehčit jejich přizpůsobování a orientaci ve stále rychleji měnícím se světě. Aktuálně vystupuje do popředí také sociálně psychologický cíl, který klade důraz na prevenci možného sociálního napětí mezi mladou a starší generací (tzv. ageismus). U3V se tedy snaží vytvářet předpoklady pro setkávání generací, nalezení báze pro výměnu zkušeností, pro smysluplný dialog mezi mladšími a staršími lidmi (Mühlpachr, 2009, s. 138-140).

²⁶ „Kdo je kompetentní k tomu, aby vzdělával seniory?... Seniorsky snad může učit kdokoliv!“ (Špatenková, Kryštof, 2010a, s. 118).

²⁷ tj. k odhalení vlastních silných a slabých stránek a následnému rozvoji požadovaných kompetencí (pozn.autora).

Důležité cíle univerzit třetího věku (Dlouhodobý záměr seniorského vzdělávání, 2008, s. 4-6):

- uspokojování pokračujícího zájmu účastníků z řad seniorů o celoživotní vzdělávání,
- podpora jejich adaptace na dynamicky rozvíjející se a měnící se životní a sociální podmínky s akcentem na rozvoj technologií a jejich používání v každodenním životě,
- posilování mezigeneračního dialogu a budování pozitivního mezigeneračního klimatu,
- důraz na zvyšování kvality seniorského vzdělávání se záměrem přispívat ke společenskému a současně individuálnímu zacílení.

Obdobné cíle akademií třetího věku (Babinský, Hrapková, 2010, s. 22):

- přimět seniory, aby po skončení aktivního zaměstnání nebyli pasivní, aby si uvědomovali, že dobrá duševní kondice je stejně důležitá jako fyzická a že je nutné učit se třeba po celý život,
- integrovat starších lidí do současného dění, podpořit vzdělávání, seznamovat seniory s vývojem ve všech oblastech života,
- rozvíjet společenské kontakty seniorů, dát jim pocit naplnění, seberealizace, aby se cítili užitečnými členy společnosti a mohli své zkušenosti předávat mladším generacím.

V souvislosti s organizací bývá cílem přípravné fáze také **identifikování klíčové pracovní pozice** v organizaci - tj. cílové skupiny pro vznikající kompetenční model. Pro tuto diplomovou práci se jedná o pozici **lektor ve vzdělávání seniorů**. V kapitole 2 jsem uvedla všechny možné známé nároky, které mohou být na tuto pozici kladeny a také všechny **možné kategorie pozic**, které si pod lektorem ve vzdělávání seniorů po prostudování odborné literatury představuji.

S tím souvisí, **z jakých zdrojů budu vycházet** – jak budu získávat potřebné informace, pomocí jakých technik a metod. Při sestavování kompetenčního modelu budu vycházet zejména z odborné literatury, ze specifických požadavků na vzdělávání seniorů, z analýzy jednotlivých kategorií pozic, které může lektor ve vzdělávání zastávat, z analýzy činností lektora a požadavků lektora (vše kapitola 2).

Dalším návazným krokem v přípravné fázi je **volba přístupu pro tvorbu** kompetenčního modelu. Zvolila jsem kombinovaný přístup, kdy použiji obecný generický kompetenční model lektora a přizpůsobím ho specifickým požadavkům na vzdělávání seniorů. Budu tedy kombinovat následující existující kompetenční systémy:

- lektora ve vzdělávání seniorů (dle Špatenkové a Kryštofa, 2010 a Hrapkové, 2010),
- lektora ve vzdělávání dospělých (podle různých autorů),

- kvalifikační požadavky na lektora v dalším vzdělávání (podle Národního systému povolání),
- kompetenční systém facilitátora (dle informací uvedených v kapitole 2.3.4).

To vše s přihlédnutím ke specifickým požadavkům a limitům ve vzdělávání seniorů v prostředí univerzit a akademií třetího věku.

3.2 FÁZE ZÍSKÁVÁNÍ DAT

V rámci této fáze jsou zpravidla používány techniky aplikované při analýze práce a pracovního místa, jejichž cílem je získat podrobné informace o pracovním místě nebo vykonávané roli. Koubek (2003, s. 40-66) vysvětluje, že **analýza pracovního místa** nám poskytuje představu o pracovním místě; zjišťujeme, zaznamenáváme a analyzujeme informace o úkolech, metodách, odpovědnosti, vazbách na jiná pracovní místa, ale také informace o podmínkách, za nichž se práce vykonává; i o dalších možných souvislostech. Cílem této analýzy je aktuální zpracování všech informací do podoby popisu pracovního místa, ze kterého se odvozují požadavky, které dané pracovní místo klade na konkrétního pracovníka. Armstrong (2007, s. 171) však kritizuje analýzy a popisy pracovních míst, pro jejich preskriptivnost a nepružnost; zejména proto, že nejsou zaměřeny na výsledky nebo na schopnosti potřebné k dosažení výsledků. Nově tak hovoří o **analýze role a profilu role**, zdůrazňuje chování pracovníků, kdy se termín role týká úlohy, kterou lidé hrají při své práci, důraz klade na jejich chování. Profil role je orientován na výkon, výsledky a požadavky na znalosti a dovednosti.

V této fázi získávání dat se v podstatě jedná o sběr dat, která můžeme získat pomocí následujících technik (Spencer a Spencer, 2010, s. 97-104):

- **rozhovor** (BEI – Behavioral Event Interviews) - interview s cílem analyzovat minulé události s akcentem na to, jak se lidé chovají v důležitých momentech, jak řeší náročné situace (výhodou je, že umožňuje nejen specifikovat projevy chování, které vedou k úspěchu, ale také pochopit další souvislosti spojené s daným chováním, výsledky lze kvalitativně zpracovat a jsou cenným zdrojem pro přípravu na míru šitých rozvojových aktivit atd., nevýhodou je časová a profesionální náročnost),
- **panely expertů** – experti – osoby, které úspěšně působí nebo působili na dané pozici, panel slouží k vygenerování projevů chování, potřebného k nadstandartnímu výkonu, získané charakteristiky se dále klasifikují (výhodou je schopnost generovat v krátkém čase velké množství dat, nevýhodou je produkování myšlenkových stereotypů, které nemají reálné opodstatnění),

- **průzkumy** – členové panelu expertů nebo další lidé v organizaci hodnotí jednotlivé položky (kompetence nebo projevy chování) podle důležitosti, efektivnosti, četnosti apod. (rychlá a levná metoda sběru dat, vhodná pro statistické analýzy; má své limity, průzkumy nedokáží identifikovat nové kompetence nebo detailně členit kompetence, různí lidé v různých organizacích mají různá vyjádření pro jednotlivé kompetence),
- ✓ **databáze kompetenčních modelů** – autoři zde míní, zejména informačně-technologickou databázi, která může expertním pracovníkům pokládat otázky. Tyto otázky jsou zadávány na základě rozsáhlé znalostní báze kompetencí identifikované v předchozích studiích (výhodou je rychlost získání dat, záleží však na přesnosti odpovědí),
- **analýza pracovních funkcí a úkolů** – na základě kompletního seznamu zaměstnanců detailní analýza jejich funkcí, včetně všech jejich činností a úkolů, prováděná v daném časovém období, údaje jsou shromažďovány pomocí písemných dotazníků, jsou zpracovávány protokoly,
- **přímé pozorování** – umožňuje lépe pochopit údaje získané jinými technikami, někdy dokáže odkrýt takové údaje, které není možné získat jinou technikou (vyžaduje školeného pozorovatele, formu vedení zápisu, pochopení hlubších kategorií pozorovaného chování, jinak může mít vliv pozorovatele zkreslující důsledky).

Použití jednotlivých technik záleží na záměru projektu tvorby kompetenčního modelu a na finančních a časových možnostech a na zkušenostech konzultantů, v každém případě platí základní pravidlo: není možné spoléhat na jediný zdroj získávání informací, připomíná např. Kubeš, Kurnický a Spillerová (2004, s. 48).

Jak už jsem uvedla v předchozí kapitole, při sestavování kompetenčního modelu jsem vycházela zejména z analýzy odborné literatury, z analýzy kompetenčních modelů různých kategorií lektora, z analýzy specifických požadavků na vzdělávání seniorů, z analýzy jednotlivých kategorií pozic, které může lektor ve vzdělávání zastávat, z analýzy činností lektora a požadavků na lektora. Tento sběr dat byl proveden v kapitole 2.

3.3 FÁZE ANALÝZY A KLASIFIKACE INFORMACÍ

Podle Kubeše, Kurnického a Spillerové (2004, s. 55) je tato fáze ovlivněna záměrem v přípravné fázi (proč), ale také rozsahem a použitými technikami sběru dat. Záleží také, zda získané informace posuzujeme vzhledem k existujícímu kompetenčnímu modelu nebo se kompetence posuzují poprvé (jde o specifickou profesi, pro kterou kompetence ještě nebyly

definovány nebo chceme vytvořit zcela nový seznam kompetencí se záměrem nenechat se ovlivnit stávajícími kompetenčními modely).

V této fázi se tedy začíná zpracovávat množství záznamů, přepisů rozhovorů, diferencujících projevů chování a výstupem je seznam kompetencí, který by se měl ještě testovat na širším vzorku respondentů.

Kubeš, Kurnický a Spillerová (2004, s. 55) navrhuji v této fázi dodržovat následující principy:

1. Popsat jednotlivé projevy chování na jednotlivé lístky papíru (případně podtrhávat výroky behaviorálních projevů z rozhovorů), označit zdroj těchto údajů, abychom je mohli později podle potřeby kombinovat.
2. Ze všech získaných informací identifikovat ty, které přímo popisují pozorovatelné projevy chování nebo aktivity přispívající k úspěšným nebo neúspěšným výkonům. Tomuto kroku je zapotřebí věnovat větší pozornost, výsledkem je, že do další fáze analýzy se dostanou pouze ty záznamy, které mohou být zdrojem pro tvorbu a popis kompetencí. I po tomto filtru většinou zůstává přibližně sto výroků pro další zpracování (v průměrně rozsáhlých projektech). Je důležité zajistit objektivitu těchto výroků (například princip triangulace).
3. Jednotlivé výroky poté zařadíme do skupin, nazývaných **kompetenční témata**, někdy nazývaná též **kompetenční kotvy**. Jedná se o výroky, které mají společné téma. Vzniklé skupiny kompetencí se dále analyzují s cílem vytvořit homogenní celky, ty pak tvoří základ kompetence a jejích projevů. Vytvořené kompetenční skupiny by pak měli být diskutovány v odborném kruhu (s účastí nezávislého experta). Chování, které reprezentuje kompetence, by mělo poskytovat základ pro kompaktní dimenzi a mělo by být homogenní.
4. Posledním krokem v této fázi je ověření získaných projevů na širším vzorku respondentů – např. přehodnocení dotazníkovou metodou s pomocí stupnice významnosti (respondenti odpovídají pomocí stupnice na to, jak často je třeba uplatňovat dané chování při plnění úkolů v určité pozici, respektive, jak důležité je dané chování pro úspěšné fungování v této pozici). Výsledky z tohoto dotazníkového průzkumu jsou důležité pro konečné rozhodnutí o zařazení kompetence do kompetenčního modelu.

V této diplomové práci budu postupovat obdobně, od daného teoretického postupu se můj postup bude lišit tím, kompetenční témata budu diskutovat pouze konzultativně s odborníky ve vzdělávání seniorů, a že z kapacitních důvodů vynechám dotazníkové ověřování. Identifikované kompetence budu konzultovat s lektory na U3V UP v Olomouci a některými seniory studenty, které mám ve svém okolí.

Ad 1-2) Ze všech nashromážděných informací v kapitole 2 týkajících se vzdělávání seniorů, doporučených metod ve vzdělávání seniorů, zásad a limitů ve vzdělávání seniorů, dále informací o kompetencích lektora ve vzdělávání seniorů, kompetencích facilitátora, kompetencích lektora ve vzdělávání dospělých a v dalším vzdělávání jsem vyhledala takové informace, které popisují pozorovatelné projevy chování nebo aktivity přispívající k úspěšným výkonům lektora. Data jsem zpracovala do pomocné přehledné tabulky a vytvořila přehled kompetencí potřebných pro kvalitní výkon profese lektora ve vzdělávání seniorů. Řada kompetencí se prolínala nebo objevovala vícekrát. Za **objektivní tvrzení** pro účely této diplomové práce jsem považovala taková tvrzení, která se objevila ve více než dvou zdrojích a která jsem ověřila v interních konzultacích (s lektory U3V při Univerzitě Palackého v Olomouci a částečně i samotnými studenty seniory, které ve svém okolí mám). Samozřejmě měl vliv také můj osobní pohled na kompetence lektora ve vzdělávání seniorů, který jsem získala studiem odborné literatury. Domnívám se, že uvedené zdroje jsou pro účely této diplomové práce dostačující.

Ad 3) Přehled kompetencí jsem se poté snažila **rozčlenit do skupin**, ze kterých jsem následně vytvořila **základní kompetenční kotvy**. Zároveň jsem je srovnávala s kompetenčními tématy, které uvádí odborná literatura (Malach 2003, Matulčík 2009, Medlíková 2010, Dvořáková, Langer 2012 a systémy IAF a NSP). **V této fázi nastal problém s dvojnásobností jednak kompetenčních témat, ale i samotných kompetencí.** Musela jsem se opět vrátit k odborné literatuře a porovnat, jak jednotliví autoři člení skupiny kompetencí. Byla jsem nucena přehodnotit původní záměr využít Matulčíkovo členění lektorských kompetencí (kapitola 2.3.1) - kvůli identifikaci informací, které popisovaly aktivity nebo projevy chování lektora ve vzdělávání seniorů v prostředí univerzit a akademií třetího věku, a vytvořit jiné členění, které lépe vyhovovalo mému pojetí systému kompetencí.

3.4 POPIS A TVORBA KOMPETENCÍ

V této fázi doporučuji Kubeš, Kurnický a Spillerová (2004, s. 56-57) ještě důkladnější propracování charakteristik kompetence (aby co nejpřesněji a srozumitelně popisovala chování, které ji charakterizuje). Kompetence se definitivně pojmenuje a vytvoří stupnice, která slouží k tomu, aby bylo možné posoudit úroveň rozvoje kompetencí jednotlivých pracovníků např. v assessment centru. Stupnice popisuje různé projevy kompetence podle úrovně jejího rozvoje, začíná zpravidla negativními projevy chování v rámci dané kompetence, pokračuje přes slabě rozvinutou úroveň až po projevy svědčící o vysoké úrovni rozvoje kompetence, přičemž každý stupeň na stupnici musí být jednoznačně odlišitelný od

předcházejícího stupně. Pro tvorbu kompetence i pro tvorbu stupnice platí následující principy (Kubeš, Kurnický, Spillerová 2004, s. 57):

- používání jednoduchého a srozumitelného jazyka (vyvarování se dvojznačností),
- nalezení přiměřeného kompromisu mezi úrovní a všeobecností a konkrétností popisu (příliš všeobecné, stejně tak příliš specifické popisy ztěžují práci hodnotitelů a snižují míru spolehlivosti výsledků),
- kompetence se nesmí vysvětlovat a popisovat v kruhu (v definici nebo v popisu by se neměl objevit název kompetence, např. vliv se projevuje schopností ovlivnit lidi atd.).

Přestože předmětem této diplomové práce již **není sestavování stupnice projevů kompetence (úroveň rozvinutí kompetence)**, propracovala jsem, dle analýzy a klasifikace informací získaných v předchozích fázích, systém kompetencí pro lektora ve vzdělávání seniorů, který zahrnuje nejen profesní dovednosti, znalosti, osobnostní vlastnosti nutné k výkonu na této pozici, ale i **projevy chování těchto kompetencí**. V popisu projevu chování jsem používala **aktivní slovesa**, která definují projev chování, případně jsem používala pojmy schopnost a dovednost. **Schopnost** označuje vlastnosti osobnosti, které jsou předpokladem pro úspěšné vykonávání určité činnosti. **Dovednost** je učením získaná dispozice k úspěšnému vykonávání určité činnosti. Nyní uvedu, jak jsem popsala a utvořila systém kompetencí.

ODBORNÉ KOMPETENCE

Základními kameny systému kompetencí jsou **odborné kompetence**, bez nichž by lektor nebyl schopen vykonávat tuto profesi. Jedná se o obor, kterému se lektor věnuje. *Má v dostatečném rozsahu vědomosti, dovednosti, zkušenosti z oboru, ale také schopnost tyto vědomosti, dovednosti a zkušenosti předávat dál*, přičemž je nezanedbatelné další sebevzdělávání v oboru. Znalost teorie umožňuje lektorovi sestavit si vlastní know-how - obsahovou náplň výukového programu. Kompetence „předávat dál“ by měla být založena na schopnosti předávat informace v jazyce srozumitelném pro účastníky vzdělávání.

Vzhledem k cílové skupině seniorů, která má svá specifika (nejen věk, ale i heterogenita; různorodé vzdělání, profese, životní zkušenosti atd.), je nutné, aby lektor dokázal konfrontovat se seniory své názory a diskutovat s nimi o rozličných tématech atd. Je nutné, aby jeho odborné znalosti měly i *mezioborový přesah*, s tím je spojený požadavek na *celoživotní neformální sebevzdělávání lektora*.

Samozřejmostí, kterou jsem také zařadila do odborných znalostí je *schopnost lektora udržet krok s novými způsoby ICT* v souvislosti s novými možnostmi využití informačně

komunikačních technologií ve vzdělávání, což znamená dovednost pracovat s didaktickou technikou – počítačem, dataprojektorem, kamerou, diktafonem atd.

Průcha a Veteška (2012, s. 163) uvádějí, že vedle kvalifikačních nároků by měl disponovat andragogickým vzděláním, případně akreditovaným rekvalifikačním vzděláním pro pracovní činnost lektora, ale tato podmínka zatím není legislativně stanovena a ani není běžnou praxí v lektorské činnosti. Proto andragogické vzdělání zařazují zatím pouze jako samostatnou kompetenci nepodléhající kvalifikačním požadavkům.

Lektor ve vzdělávání seniorů musí být vzdělán v **andragogice**, protože objektem vzdělávání je dospělý člověk, ale stejně tak musí být vzdělán v **gerontagogice**, protože se jedná o staršího člověka – seniora. Přestože je gerontagogika logicky uváděna jako součást andragogiky, někteří autoři mají jiné mínění. V podkapitole 2. 2 jsem uvedla názory Čornaničové (2007, s. 27) a Švece (1998, s. 110), kteří gerontagogiku považují za součást gerontologie. **Z tohoto důvodu jsem tyto dva obory rozdělila i jako dvě samostatné kompetenční kotvy.** K rozdělení kompetencí jsem se přiklonila také proto, že systém vzdělávání dospělých je propracovanější než systém vzdělávání seniorů, gerontagogika například neobsahuje propracovanou didaktiku (pouze zásady a doporučení). Základní témata kompetencí (kompetenční kotvy) jsem tedy nazvala *andragogické kompetence a gerontagogické kompetence*.

ANDRAGOGICKÉ KOMPETENCE

Z prostudovaných informačních zdrojů vyplývá, že u lektora se předpokládá jisté andragogické vzdělání, tuto oblast kompetencí jsem nazvala *andragogické minimum*. Lektor musí mít znalosti alespoň z několika andragogických okruhů:

- znalost průběhu androdidaktického procesu - prvky, fáze, formy a průběh procesu a znalost androdidaktických principů a dovednost aplikovat tyto poznatky do výukového procesu,
- znalost současných trendů ve vzdělávání dospělých a dovednost je aplikovat v návaznosti na potřeby cílové skupiny,
- znalost a dovednost aplikovat poznatky z psychologie vzdělávání dospělých základní znalost psychologie osobnosti (zejména orientace člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy či při problémovém průběhu jeho životní dráhy) a dovednost využít tyto poznatky při práci s cílovou skupinou vzdělávání,
- znalost a pochopení andragogiky jako vědy o animaci dospělého člověka – o nikdy nekončící humanizaci člověka (záměrná i nezáměrná).

Pro lektora ve vzdělávání seniorů je důležitá i dovednost efektivně plánovat, vytvářet, realizovat, porovnávat a evaluovat vzdělávací program. Zkonstruovat funkční vzdělávací program je vysoce specializovaná činnost, Prášilová (2006, s. 9-10) hovoří o tzv. projektování, proto jsem tuto oblast nazvala *projektovací kompetence*.

GERONTAGOGICKÉ KOMPETENCE

Lektor ve vzdělávání seniorů musí **znát a respektovat**:

- procesy stárnutí tak, aby seniorům zcela rozuměl a dokázal jim v rámci své výuky poskytnout možnost dalšího bio-psycho-sociálního rozvoje,
- cíle edukačního působení (heslo ROSA) a cíle U3V, případně A3V,
- potřeby seniorů v komunikaci (potřeba sociálního kontaktu a interakce, potřeba vysvětlení, potvrzení a ujištění, potřeba rady, podpory, potřeba komfortu a uklidnění),
- potřeby a motivy seniorů vzhledem k jejich vlastnímu vzdělávání,

Základem je naprostá akceptace seniorů jako účastníků vzdělávacího procesu na vysokých školách a projevení úcty a respektu ke starším lidem a schopnost porozumění pro těžkosti a problémy seniorů. Tuto oblast jsem nazvala *proseniorské kompetence*.

Dále je nezbytné, aby lektor ve vzdělávání seniorů:

- znal a přizpůsobil výuku specifikům vzdělávacích možností seniorů,
- znal a přizpůsobil vzdělávací obsah konkrétní skladbě posluchačů (heterogenita),
- znal a uměl pomáhat překonávat bariéry ve vzdělávání seniorů,
- znal didaktické zásady při vzdělávání seniorů a uměl je efektivně využívat, používat metody a techniky vhodné pro vzdělávání seniorů,
- vytvořil optimální učební klima a atmosféru důvěry,
- disponoval schopností motivovat a aktivizovat seniory.

Tuto oblast kompetencí jsem nazvala podle Smékala (2010, s. 156) *psychodidaktika věku seniorů*.

LEKTORSKÉ KOMPETENCE

Práci lektora ve vzdělávání seniorů dále charakterizují jeho čistě **lektorské kompetence**.

Zde se jedná o *profesionální kompetence*, kdy by měl lektor ve vzdělávání seniorů:

- rozvíjet svůj profesionální přístup (kontakty s ostatními lektory, odbornou veřejností, např. asociacemi), dodržovat Desatero kvalitního lektora,
- mít schopnost sebereflexe a autoregulace (schopnost diagnostikovat vlastní výukovou činnost, schopnost přijmout kritiku),
- ovládat základní manažerské kompetence - dovednost řízení, organizování, rozhodování a dovednost time managementu,

- dodržovat zásady správné psychohygieny (lektorské povolání je velice náročné – neobejde se bez schopnosti odolávat stresu),
- respektuje časový harmonogram v závislosti na požadavcích a schopnostech účastníků (diagnostikuje mikroklima ve třídě, dodržuje přednáškové bloky, přestávky).

Nezbytná je také **dovednost učit**, ale ta je obsažena již v základní odborné kompetenci (základní kvalifikační předpoklad práce lektora) – jako schopnost předávat znalosti, dovednosti a zkušenosti z oboru dál. **Nezařazují ji tedy do lektorských kompetencí.**

Protože lektor ve vzdělávání seniorů plní často **roli facilitátora**, potřebuje znát základní facilitační zásady a nástroje facilitace skupiny. Tato schopnost je podložena tvrzením lektorů U3V v Olomouci, kteří v konzultacích uvedli, že jedním z nejtěžších úkolů lektora na U3V je vytvořit z účastníků vzdělávání skupinu, stmelit kolektiv, usnadnit vznik nových vztahů a interakcí (zejména z důvodu heterogenity skupiny a specifík seniorského věku). Oblast těchto kompetencí jsem nazvala *facilitační kompetence* a lektor by měl mít teoretickou znalost facilitace a praktickou dovednost provádět ji ve výuce:

- usnadňovat proces vzdělávání,
- respektovat moudrost skupiny,
- podporovat efektivní skupinovou komunikace,
- rozvíjet vztahy a interakce mezi účastníky,
- dovednost zvládat kreativně a flexibilně problémy vznikající v průběhu výuky.

Naprosto nezbytné jsou pro lektora *komunikační kompetence*. Jedná se o následující požadavky:

- dovednost efektivně používat verbální i neverbální způsoby komunikace,
- dovednost prezentovat,
- znalost a dovednost využívat poznatky z oblasti paralingvistiky²⁸,
- znalost a dovednost rétoriky – dovednost zaujmout a jednoduše předat složité věci,

Všichni autoři prostudované literatury týkající se kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů se shodují na **nezbytnosti osobnostních předpokladů** pro efektivní vykonávání činnosti lektora ve vzdělávání seniorů. Lektor by měl být vždy **osobnost** i z hlediska morálních vlastností (srov. Medlíková, 2010, Palán, 2002, Plamínek, 2010), proto neuvádím osobnostní kompetence samostatně, ale v rámci lektorských kompetencí. Bylo obtížné vyčlenit nejdůležitější stránky osobnostních předpokladů, přesto jsem vybrala ty, o nichž se

²⁸ Paralingvistika tvoří přechod od neverbálních projevů k verbálním projevům, paralingvistické složky mluvy pomáhají vyjádřit pravost sdělované informace, tak i správně rozpoznat význam sdělení a postoj řečníka (Křivohlavý, 1988, s. 135).

domnívám, že představují podstatné osobnostní kompetence. Lektor by v rámci tohoto pohledu měl být:

- sociálně zralý,
- emocionálně vyrovnaný,
- srdečný k účastníkům,
- svědomitý,
- dochvilný,
- rozvážný,
- trpělivý,
- dostatečně dynamický.

Lektor by měl mít:

- schopnost sociability,
- schopnost empatického jednání,
- schopnost autentického vystupování,
- ochotu ke kompromisu,
- smysl pro humor,
- schopnost odpovědného chování za sebe i za účastníky vzdělávání, schopnost jednat podle požadavků a norem, svého přesvědčení a hodnot.

Lektor by měl být zajímavou charismatickou osobností, měla by z něj vyzařovat energie a měl by celkově působit dobrým dojmem. Tento aspekt však nemohu zařadit do vznikajícího kompetenčního modelu, protože se jedná o vrozenou dispozici, kterou nemůžeme rozvíjet, neboť touto důležitou dispozicí buď oplýváme či nikoliv.

3.5 VYTVOŘENÍ KOMPETENČNÍHO MODELU LEKTORA VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

Vytvořila jsem tři základní kompetenční kotvy lektora ve vzdělávání seniorů: **andragogické kompetence**, **gerontagogické kompetence**, **lektorské kompetence**. Vše rámuje **kompetence odborná**, která je v rámci Hroníkova hybridního přístupu k tvorbě kompetenčního modelu kvalifikačním předpokladem výkonu práce lektora ve vzdělávání seniorů (podkapitola 1.2 - důraz na správné rozlišování pojmů „competence“ - standard práce a „competency“ - způsob, jakým dosáhnout výkonu).

Poslední kroky při designování kompetenčního modelu, kterými jsou validizace vzniklého kompetenčního modelu a příprava daného kompetenčního modelu k používání v praxi, již nejsou předmětem této diplomové práce.

OBECNÝ KOMPETENČNÍ MODEL LEKTORA VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ V PROSTŘEDÍ U3V a A3V:

ODBORNÉ KOMPETENCE

➤ Znalost oboru

- ✓ *má v dostatečném rozsahu vědomosti, dovednosti, zkušenosti z oboru,*
- ✓ *má schopnost tyto vědomosti, dovednosti a zkušenosti předávat dál v jazyce srozumitelném pro účastníky vzdělávání,*
- ✓ *dále se ve svém oboru vzdělává.*

➤ Znalost souvislostí

- ✓ *má ve svých znalostech značný mezioborový přesah,*
- ✓ *má schopnost celoživotního formálního či neformálního vzdělávání a sebevzdělávání.*

➤ Znalost ICT

- ✓ *je schopný udržet krok s novými způsoby ICT v souvislosti s novými možnostmi využití informačně komunikačních technologií ve vzdělávání a využívá je v praxi.*

ANDRAGOGICKÉ KOMPETENCE

➤ Andragogické minimum

- ✓ *znalost průběhu androdidaktického procesu - prvky, fáze, formy a průběh procesu a znalost androdidaktických principů a dovednost aplikovat tyto poznatky do výukového procesu,*
- ✓ *znalost současných trendů ve vzdělávání dospělých a dovednost je aplikovat v návaznosti na potřeby cílové skupiny vzdělávání,*
- ✓ *znalost a dovednost aplikovat poznatky z psychologie vzdělávání dospělých a základní znalost psychologie osobnosti a dovednost využít tyto poznatky při práci s cílovou skupinou vzdělávání,*
- ✓ *znalost a pochopení andragogiky jako vědy o animaci dospělého člověka – o nikdy nekončící humanizaci člověka.*

➤ **Projektovací kompetence**

- ✓ *dovednost efektivně plánovat, vytvářet, realizovat, porovnávat a evaluovat vzdělávací program.*

GERONTAGOGICKÉ KOMPETENCE

➤ **Proseniorské kompetence**

- ✓ *zná a respektuje procesy stárnutí tak, aby seniorům zcela rozuměl a dokázal jim v rámci své výuky poskytnout možnost dalšího bio-psycho-sociálního rozvoje,*
- ✓ *zná a respektuje cíle edukačního působení (heslo ROSA) a cíle U3V, případně A3V, dokáže je aplikovat v praxi,*
- ✓ *zná a respektuje potřeby seniorů v komunikaci (potřeba sociálního kontaktu a interakce, potřeba vysvětlení, potvrzení a ujištění, potřeba rady, podpory, potřeba komfortu a uklidnění), dokáže je aplikovat v praxi,*
- ✓ *zná a respektuje potřeby a motivy seniorů vzhledem k jejich vlastnímu vzdělávání.*

➤ **Psychodidaktika věku seniorů**

- ✓ *zná a přizpůsobuje výuku specifikům vzdělávacích možností a schopností seniorů,*
- ✓ *zná a přizpůsobuje vzdělávací obsah konkrétní skladbě posluchačů (heterogenita),*
- ✓ *zná a dokáže pomáhat překonávat bariéry ve vzdělávání seniorů,*
- ✓ *zná didaktické zásady při vzdělávání seniorů a dokáže je efektivně využívat,*
- ✓ *používá metody a techniky vhodné pro vzdělávání seniorů,*
- ✓ *dokáže vytvořit optimální učební klima a atmosféru důvěry,*
- ✓ *disponuje schopností motivovat a aktivizovat seniory.*

LEKTORSKÉ KOMPETENCE

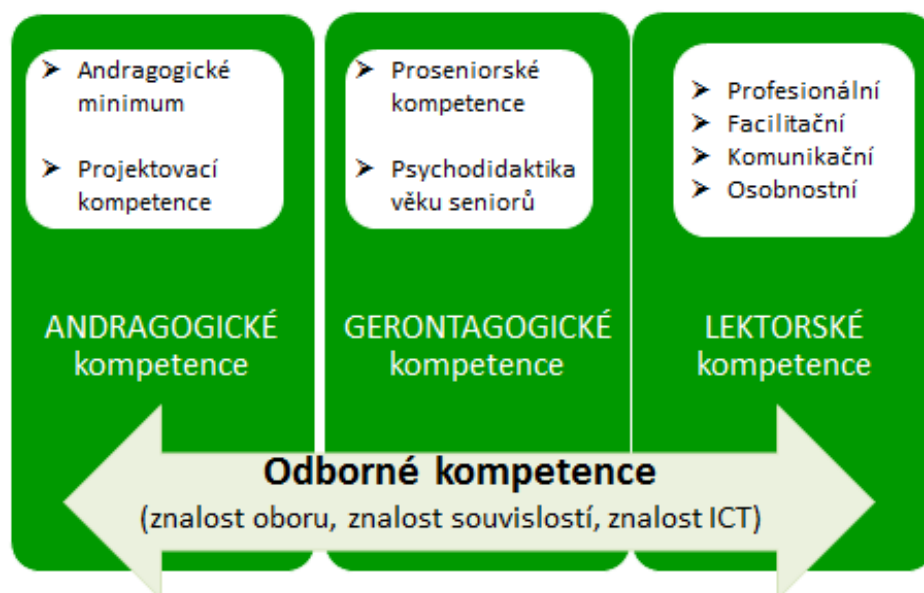
➤ **Profesionální kompetence**

- ✓ *rozvíjí svůj profesionální přístup (kontakty s ostatními lektory, odbornou veřejností, např. asociacemi),*
- ✓ *doдрžuje „Desatero kvalitního lektora“,*
- ✓ *je schopen sebereflexe a autoregulace (je schopen diagnostikovat vlastní výukovou činnost, je schopen přijmout kritiku),*

- ✓ *ovládá základní manažerské kompetence - dovednost řízení, organizování, rozhodování a dovednost time managementu,*
 - ✓ *održuje zásady správné psychohygieny (je schopen odolávat stresu),*
 - ✓ *respektuje časový harmonogram v závislosti na požadavcích a schopnostech účastníků*
- **Facilitační kompetence**
- ✓ *usnadňuje proces vzdělávání,*
 - ✓ *respektuje moudrost skupiny,*
 - ✓ *podporuje efektivní skupinovou komunikaci,*
 - ✓ *rozvíjí vztahy a interakce mezi účastníky,*
 - ✓ *dovede zvládat kreativně a flexibilně problémy vznikající v průběhu výuky.*
- **Komunikační kompetence**
- ✓ *dovede efektivně používat verbální i neverbální způsoby komunikace,*
 - ✓ *zná a dokáže aplikovat pravidla efektivní komunikace,*
 - ✓ *zná a dokáže aplikovat poznatky z oblasti paralingvistiky,*
 - ✓ *disponuje rétorickými dovednostmi,*
 - ✓ *dokáže jednoduše předat složité věci.*
- **Osobnostní kompetence:**
- ✓ *je sociálně zralý,*
 - ✓ *je emocionálně vyrovnaný,*
 - ✓ *je srdečný k účastníkům,*
 - ✓ *je svědomitý,*
 - ✓ *je dochvilný,*
 - ✓ *je rozvážný,*
 - ✓ *je trpělivý,*
 - ✓ *je dostatečně dynamický,*
 - ✓ *má schopnost sociability,*

- ✓ *má schopnost empatického jednání,*
- ✓ *působí autenticky,*
- ✓ *je ochotný ke kompromisu,*
- ✓ *má smysl pro humor,*
- ✓ *chová se odpovědně vzhledem k sobě i účastníkům vzdělávání,*
- ✓ *jedná podle požadavků a norem, svého přesvědčení a hodnot.*

Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů



Obr. 11 Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů v prostředí U3V a A3V

Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů zachycuje nejpodstatnější požadavky na kompetence, které by vzdělávání seniorů v prostředí U3V a A3V mohlo nárokovat. Kompetenční model se samozřejmě může ještě vyvíjet, na základě působení vnitřních i vnějších podmínek, které ho obklopují. Tento mnou vytvořený model není dogma, ale jakýsi vzor, ze kterého mohou budoucí i současní lektori vycházet při hodnocení a rozvíjení svých kompetencí. Mohl by být vodítkem pro zaměstnavatele, kteří hledají vhodného kandidáta na pozici lektora ve vzdělávání seniorů.

Závěr

Vzdělávání seniorů sehrává důležitou úlohu v humanizaci naší společnosti. Nové podmínky postmoderní společnosti vyžadují, aby lektoři ve vzdělávání seniorů byli zapojeni do celoživotního sebevzdělávání a aktivního posuzování osobních kompetencí vystupujících v každé interakci. Od lektora se vyžadují nejen vědomosti, dovednosti, zkušenosti, ale i specifické postoje a chování, které pak v harmonickém celku vytváří prostor pro efektivní edukaci seniorů, poskytující možnost dalšího bio-psycho-sociálního rozvoje jejich života.

Cílem této diplomové práce bylo vytvoření kompetenčního modelu pro pozici lektora ve vzdělávání seniorů. Nástrojem pro dosažení tohoto cíle byla především práce s českou i zahraniční odbornou literaturou, Národní soustavou povolání a také internetovými zdroji, které se zabývají vzděláváním seniorů, kompetencemi lektorů a kompetenčními modely.

Nejprve jsem analyzovala pojmy kompetence a kompetenční model v souvislosti s jejich užíváním. Dalším tématem zkoumání byl vzdělavatel seniorů. Definovala jsem pojem senior a vzdělávání seniorů, zaměřila se také na východiska, metody, formy a bariéry v oblasti vzdělávání seniorů. Dále jsem se pokusila specifikovat pojem lektor ve vzdělávání seniorů. Protože však v současné odborné literatuře neexistuje dostatečné kvantum informací o této pozici, analyzovala jsem role a činnosti, které lektor ve vzdělávání seniorů může zastávat. Z nutnosti omezit akční rádius na určitou specifickou oblast vzdělávání seniorů, jsem se zaměřila na prostředí univerzit a akademií třetího věku.

Základním zdrojem informací byly kompetence lektora ve vzdělávání dospělých definované různými autory, kompetence lektora dalšího vzdělávání definované Národní soustavou povolání. Dále analýza požadavků, které mohou být na tuto pozici kladeny a analýza rolí, které lektor ve vzdělávání seniorů může zastávat. Zjistila jsem, že důležitým požadavkem na lektora je umění facilitace. Proto jsem zařadila také informace o kompetencích facilitátora. Při klasifikaci informací vedoucích k identifikaci kompetencí jsem vycházela z kontextu vzdělávání seniorů na univerzitách a akademiích třetího věku.

Při samotném popisování vhodných kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů jsem vycházela ze spojení tří elementů: činností, které může lektor vykonávat, kontextu, v němž tyto činnosti vykonává a znalostí, dovedností, zkušeností a postojů nezbytných pro vykonávání identifikovaných činností. Model vznikl zkřížením tří souborů kompetencí andragogických, gerontagogických a lektorských (competency) a jednoho souboru odborných kompetencí (competence), definujících kvalifikační předpoklad vzdělavatele na na univerzitách a akademiích třetího věku.

Při designování kompetenčního modelu bylo těžké přiřazování projevů chování k jednotlivým skupinám kompetencí a jejich následné pojmenování. Také rozčlenění na kompetenční témata nebylo jednoznačné. Zde souhlasím s myšlenkou Pejatovič (2012, s. 108), že vzdělavatel dospělých nemá mít několik kompetencí, nýbrž mnoho souborů kompetencí.

Pro efektivní praktické používání tohoto modelu by bylo jistě přínosné odstupňování kompetencí a vytvoření stupnice rozvoje identifikovaných kompetencí, které by byly základem pro obecný a celkový rozvoj lektorů na této pozici. Tato tvorba však, dle mého názoru, předpokládá validizaci vzniklého kompetenčního modelu, což již není předmětem této diplomové práce.

Mnou vytvořený kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů v prostředí univerzit a akademií třetího věku může sloužit k výběru vhodných pracovníků na tuto pozici, ale také k rozvoji samotných lektorů, kteří již ve vzdělávání seniorů působí. Netvrdím, že se jedná o definitivní kompetenční model, ale doufám, že představuje malou část nepochybně ještě širokých diskusí, v rámci kterých bude profesionalizace této pracovní pozice probíhat.

ANOTACE

Jméno a příjmení autora:	Dagmar Uhlířová
Název katedry a fakulty:	Katedra sociologie a andragogiky, FF UP v Olomouci
Název diplomové práce:	Kompetenční model lektora vzdělávání seniorů
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Hanáčková
Počet znaků:	140 700
Počet příloh:	3
Počet použitých zdrojů:	78

Diplomová práce je zaměřena na vytvoření kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů, což je i jejím cílem. Vychází z oblasti vzdělávání seniorů, jako samostatné sféry v systému vzdělávání dospělých, které má své společenské zacílení. Na kompetencích lektora a jeho osobnosti výrazně závisí efektivita vzdělávacího procesu seniorů. Informace vedoucí k vytvoření kompetenčního modelu jsou hledány v charakteristice lektora vzdělávání dospělých, lektora dalšího vzdělávání, jejich rolích a činnostech, v intencích zásad vzdělávání seniorů. Protože lektor ve vzdělávání seniorů působí často jako facilitátor, jsou brány v potaz i kompetence facilitátora. Všechny tyto informace jsou analyzovány a ústí do vytvoření generického kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů v prostředí akademií a univerzit třetího věku.

Klíčová slova:

kompetence, kompetenční model, senior, vzdělávání seniorů, lektor vzdělávání seniorů, lektor vzdělávání dospělých, lektor dalšího vzdělávání, facilitátor.

The aim of the present diploma thesis is to create a teacher competency model for educating elderly people. It is based on the education of elderly people as a separate sphere in the adult education system, which is socially targeted. The competence of the teacher as well as his or her personality is of crucial importance for the whole educational process being efficient. Information leading to the creation of the competency model is grounded in the characteristics of an adult education tutor, further education tutor, their roles and activities in keeping with the principles of elderly people education. As the teacher in the adult education often operates as a facilitator, the facilitator competencies are taken into account too. All the data is analysed and leads to the creation of a generic teacher competency model for education elderly people in the environment of academies and universities of the Third Age.

Key words:

Competence, competency, competency model, elderly people, elderly people education, teacher for elderly people, adult education tutor, further education tutor, facilitator

SEZNAM LITERATURY A OSTATNÍCH ZDROJŮ

ADAMEC, P., ed., KRYŠTOF, D., ed. *Univerzity třetího věku na vysokých školách*. Brno : Asociace univerzit třetího věku České republiky, 2011.

ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha : Grada Publishing, 1999.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2007.

BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha : Votobia, 2003.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, 2010.

BABINSKÝ, M., HRAPKOVÁ, N. Návrhy opatření odbornej pracovnej skupiny pre celoživotné vzdelávanie a informatizáciu Rady vlády Slovenskej republiky pre seniorov do Národného programu. In *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6.–7. dubna 2010 v Brně*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 15–29.

BALOGOVÁ, B. Profesionální kompetence sociálního andragoga na UTV a ATV. In HATÁR, C., ed. a kol. *Profesionální kompetence pracovníků v edukaci dětí, mládeže a dospělých*. Ostrava : Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2010, s. 7–36.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha : Grada Publishing, 2008.

BEDNAŘÍK, A. *Facilitace: jak vést skupinová setkání?* Kladno : Aisis, 2008.

ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov : vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007.

DVOŘÁČKOVÁ, D. *Kvalita života seniorů: v domovech pro seniory*. Praha : Grada Publishing, 2012.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Technologie vzdělávání dospělých*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

DVOŘÁKOVÁ, M., LANGER, T. Cesty profesionalizace andragogické práce. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2012, č. 3, s. 5–7.

HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. Praha : Havlíček Brain Team, 2010.

HATÁR, C. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca: teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. Praha : Česká andragogická spoločnosť, 2009.

HATÁR, C. Sociálny andragóg v systéme sociálno-edukačnej starostlivosti o seniorov v rezidenčných podmienkach. In HATÁR, C., ed. a kol. *Profesijné kompetencie pracovníkov v edukácii detí, mládeže a dospelých*. Ostrava : Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2010, s. 69–94.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2007.

HRAPKOVÁ, N. Osobnosť lektora vo vzdelávaní seniorov. In *Univerzita tretieho veku: historie, súčasnosť a perspektivy ďalšieho rozvoje: zborník príspevků z konferencie konanej u príležitosti 20. výročia založenia Univerzity tretieho veku na MU 6.–7. dubna 2010 v Brně*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 91–100.

KLEVETOVÁ, D., DLABALOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha : Grada Publishing, 2008.

KUBEŠ, M., KURNICKÝ, R., SPILLEROVÁ, D. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha : Grada Publishing, 2004.

KŘÍŽ, E. Lektori dalšího vzdělávání obyvatel venkova. In ČIHÁKOVÁ, H. *Osobnost lektora dalšího vzdělávání. Sborník příspěvků z 11. konference partnerství TTnet ČR*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2011, s. 7–8.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha : Svoboda, 1988.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998.

LANGER, T., RNDr. Jiří Plamínek, CSc., lektor, konzultant, mediátor.
Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých, 2012, č. 3, s. 4.

LINHART, J. a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov : Dialog, 2005.

MALACH, J. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.

MATULČÍK, J. Od lektora k facilitátorovi. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2009, č. 4, s. 6–7.

MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha : Grada Publishing, 2010.

- MUŽÍK, J. *Didaktika vzdělávání dospělých*. Plzeň : Fraus, 2005.
- MÜHLEISEN, S., OBERHUBER, N. *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Praha : Grada Publishing, 2008.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno : Masarykova univerzita, 2009.
- PACOVSKÝ, V. Dvacetileté zkušenosti 1. LF UK v Praze. In *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6.–7. dubna 2010 v Brně*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 127–133.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. Praha : Academia, 2002.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2003.
- PETŘKOVÁ, A. ed. *Aktuální problémy vzdělávání seniorů: sborník příspěvků z odborného semináře se zahraniční účastí dne 29. 4. 1999*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1999.
- PETŘKOVÁ, A., ČORNANIČOVÁ, R. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004.
- PLAMÍNEK, J. *Vedení porad*. Praha : Grada Publishing, 2007.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha : Grada Publishing, 2010.
- POKORNÁ, A. *Komunikace se seniory*. Praha : Grada Publishing, 2010.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha : Triton, 2006.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha : Grada Publishing, 2012.
- PRUSÁKOVÁ, V. Andragogický kontext utváření osobnosti lektora. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2012, č. 3, s. 7–8.
- SANGHI, S. *The handbook of competency mapping: understanding, designing and implementing competency models in organizations*. Singapore : SAGE Publications Asia-Pacific Pte Ltd, 2011.

SMĚKAL, V. Psychodidaktika věku seniorů. In *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6.–7. dubna 2010 v Brně*. Brno : Masarykova univerzita, 2010, s. 151–159.

SPENCER, L., M., SPENCER, S., M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New Delphi : Wiley India Pvt. Ltd., 2010.

STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. Praha : Portál, 1999.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha : Portál, 2009.

ŠPATENKOVÁ, N., KRYŠTOF, D. Klíčové kompetence lektora v seniorském vzdělávání. In *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6.-7. dubna 2010 v Brně*. Brno : Masarykova univerzita, 2010a, s. 115-123.

ŠPATENKOVÁ, N., ed., KRYŠTOF, D., ed. *Univerzita třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2010b.

ŠPATENKOVÁ, N. Univerzita Palackého v Olomouci: Vzdělávání starší střední generace. In *Vzdělávání starší střední generace: sborník příspěvků ze závěrečné konference*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2012. s. 11.

ŠTĚPÁNKOVÁ, H., STEINOVÁ, D. *Trénování paměti: metodická příručka*. Praha : Psychiatrické centrum Praha, 2009.

ŠTILEC, M. *Program aktivního stylu života pro seniory*. Praha : Portál, 2004.

ŠVEC, Š. *Metodológia vied o výchově*. Bratislava : IRIS, 1998.

TRDÁ, J. *Lektorské finty: jak připravit a realizovat zajímavá školení*. Praha : Grada Publishing, 2011.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, 2008.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha : Grada Publishing, 2007.

VOHRALÍKOVÁ, L., RABUŠIC, L. *Čeští senioři včera, dnes a zítra*. Praha : VÚPSV, Výzkumné centrum Brno, 2004.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha : Karolinum, 2007.

ZIMERMANOVÁ, M. Edukácia seniorov – jej východiská, súvislosti a determinanty.

In: HATÁR, C., ed. a kol. *Profesijné kompetencie pracovníkov v edukácii detí, mládeže a dospelých*. Ostrava : Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, 2010, s. 223-245.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Desatero kvalitního lektora [online]. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, vydání a místo vydání neuvedeno [cit. 31.1.2013]. Dostupné z www: <http://www.aivd.cz/desatera>.

Dlouhodobý záměr seniorského vzdělávání na vysokých školách na období 2008-2015 [online]. Praha, 2008 [cit. 31.1.2013]. Dostupné z www: <http://au3v.vutbr.cz/zapisy.php>.

CIESLAR, Jan. ČSÚ statistiky nezkresluje [online]. 5.10.2012, místo vydání neuvedeno [cit. 10.11.2012]. Dostupné z www: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/csu_statistiky_nezkresluje20121001.

IAF Core Competencies [online]. 2003, místo vydání neuvedeno [cit. 10.12.2012]. Dostupné z www: <http://www.iaf-world.org/index/certification/CompetenciesforCertification.aspx>.

HRAPKOVÁ N. EFOSEC Questionnaire for Students Summary of Results [online]. 2007, místo vydání neuvedeno [cit. 6.2.2013]. Dostupné z www: <http://www.efos-europa.eu/efosec-e/downloads/questionanalyse.pdf>.

Kompetenční model koncernu ZKL [online]. ZKL, a.s., datum a místo vydání neuvedeno [cit. 10. 12. 2012]. Dostupný z www: <http://www.zkl.cz/cs/kariera/personalni-rizeni-v-koncernu-zkl/personalni-politika/kompetencni-model-koncernu-zkl>.

Katalog národní soustavy povolání [online]. Národní soustava povoláním vydání a místo vydání neuvedeno [cit. 27. 1. 2013]. Dostupné z www: <http://www.nsp.cz/>.

Národní soustava kvalifikací [online]. Vydání a místo vydání neuvedeno [cit. 15. 2. 2013]. Dostupné z www: <http://www.narodni-kvalifikace.cz/>.

PEJATOVIC´ A. Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých? [online]. *Studia paedagogica*, Brno, 2012, roč. 17, č. 1 [cit. 10. 1. 2013]. Dostupné z www: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/307/425>.

Struktura kompetenčního modelu NSP [online]. Centrální databáze kompetencí, vydání a místo vydání neuvedeno [cit. 10. 12. 2012]. Dostupné z www: <http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx>.

Univerzita třetího věku a virtuální univerzita [online]. IPC PEF - Česká zemědělská univerzita v Praze, 2011 [cit. 10. 1. 2012]. Dostupné z www: <http://www.e-senior.cz/www/virtualni-univerzita-tretiho-veku>.

Zákon č.179/2006 O ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů [online]. Praha, 2006 [cit. 10. 12. 2012]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-179-2006-sb-o-overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>.

SEZNAM ZKRATEK

AIVD – Asociace institucí vzdělávání dospělých v ČR

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

atp. – a tak podobně

A3V – akademie třetího věku

BOZP – bezpečnost a ochrana zdraví při práci

ČR – Česká republika

ICT – informační a komunikační technologie

mj. – mimo jiné

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

PO – požární ochrana

UP v Olomouci – Univerzita Palackého v Olomouci

U3V – Univerzita třetího věku

UTV – Univerzita tretieho veku

tj. – to je

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obr. 1 Rozdíl mezi Competence a Competency

Obr. 2 Vztah schopnosti a kompetence

Obr. 3 Složky kompetence ve vztahu k rozvíjení

Obr. 4 Kompetenční model koncernu ZKL

Obr. 5 Generický kompetenční model pro pozici leadra

Obr. 6 Struktura kompetenčního modelu NSP

Obr. 7 Struktura job profile

Obr. 8 Členění druhé poloviny života

Obr. 9 Systém vzdělávání dospělých

Obr. 10 Kompetence lektora a jejich rozvíjení

Obr. 11 Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů v prostředí U3V a A3V

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Desatero kvalitního lektora

Příloha č. 2 – Karta povolání Lektora dalšího vzdělávání

Příloha č. 3 – IAF Core Competencies