Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia

Návrh vzdělávacího kurzu pro lektory dalšího vzdělávání ve vybrané společnosti

Bakalářská práce

Autor: **Vendula Markvartová**

Vedoucí práce: Ing. Lukáš Herout, Ph.D.

2019

Zadávací list

Č E S T N É P R O H L Á Š E N Í

Prohlašuji, že jsem bakalářskou/závěrečnou práci na téma: **Návrh vzdělávacího kurzu pro lektory dalšího vzdělávání ve vybrané společnosti** vypracoval/a samostatně a citoval/a jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil/a a které jsem rovněž uvedl/a na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědom/a, že na moji bakalářskou/závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom/a, že odevzdáním bakalářské/závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzi tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V ……. dne ……

…….

(Podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce panu Ing. Lukáši Heroutovi, Ph.D, a to především za ochotu, vstřícnost a odborné vedení práce.

Abstrakt

Bakalářská práce pojednává o kompetencích lektora dalšího vzdělávání. Teoretická část vymezuje pojem celoživotní učení a vzdělávání dospělých, definuje kompetence a kompetenční model. Práce dále popisuje lektora dalšího vzdělávání a soustřeďuje se na jeho kompetence, které definuje také dle národní soustavy povolání. Cílem bakalářské práce je vytvoření vzdělávacího programu, který vhodně doplňuje slabá místa v práci lektorů v konkrétní společnosti. Tento program je sestaven na základě výsledků analýzy dat. Výzkumné šetření probíhá za pomoci strukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření. Zjišťuje, zda a nakolik je ve firmě implementován kompetenční model a jaká jsou jeho slabá místa, které pak vzdělávací kurz pokrývá.

Klíčová slova

Celoživotní učení; vzdělávání dospělých; kompetence; kompetenční model; lektor

Abstract

Bachelor thesis deals with the competences of the teacher of further education. The theoretical part defines the concept of lifelong learning and adult education, defines competencies and competence model. The thesis also describes further education and concentration on its competence, which it also defines according to the national system of professions. The aim of this thesis is to create an educational program that appropriately supplements weaknesses in the work of lecturers in a particular company. This program is based on data analysis results. The research is conducted using structured interviews and a questionnaire survey. It investigates whether and how much the competence model is implemented in the company and what are its weaknesses which the training course covers.

Key words

Lifelong learning, adult education, competence, competency model, lecturer

OBSAH

ÚVOD 9

1 Cíle a metodika 10

2 Učení a vzdělávání 11

3 Celoživotní učení 12

3.1 Strategie celoživotního učení 13

4 Vzdělávání dospělých 16

4.1 Specifické rysy účastníků vzdělávání dospělých 18

4.2 Osobnostní předpoklady dospělého účastníka vzdělávání 18

4.2.1 Motivace a bariéry učících se dospělých 19

5 Kompetence 21

5.1 Lidský kapitál 23

5.2 Charakteristické znaky, typy a složky kompetence 23

5.2.1 Schopnost 24

5.2.2 Hodnoty a postoje 25

5.3 Klíčové kompetence 26

6 Kompetenční model 28

6.1 Identifikace kompetencí pro tvorbu kompetenčních modelů 29

6.2 Přístupy k tvorbě modelů 29

6.3 Funkční kompetenční model 30

7 Lektor dalšího vzdělávání 32

7.1 Osobnost lektora a jeho zaměření 32

7.2 Kompetence lektora 34

7.3 Národní soustava povolání 35

7.3.1 Lektor dalšího vzdělávání dle Národní soustavy povolání 35

8 Návrh vzdělávacího kurzu 36
8.1 Analýza společnosti 37
8.2 Kompetenční model pro lektory DVI 38
8.2.1 Kompetenční model dle Národní soustavy povolání 38
8.2.2 Porovnání s NSP 40
8.3 Analýza vzdělávacích potřeb 40
8.3.1 Výsledky analýzy 41
8.4 Formulace cíle vzdělávací akce 42
8.5 Profil absolventa 43
8.6 Cílová skupina 43
8.7 Obsah vzdělávací akce 43
8.7.1 Studijní plán 43
8.7.2 Organizační zabezpečení 45
8.7.3 Materiální, technické a finanční zabezpečení 45
8.8 Evaluace 46
ZÁVĚR 47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 48
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK 51
SEZNAM PŘÍLOH 52

ÚVOD

Se stále větší potřebou informací a přístupu k nim, se společnost velmi rychle mění. Její vývoj je ovlivňován rozvojem nároků na trhu práce, požadavků na pracovníky, vznikem nových profesí a v neposlední řadě také rozvojem digitálních technologií. Ve společnosti tak nabývá stále větší důležitosti celoživotní učení. Jeho součástí je i vzdělávání dospělých, které se stává předpokladem pro jedince, který se chce uplatnit na trhu práce a zvýšit svou zaměstnatelnost a konkurenceschopnost. Učení je tak nezbytné v profesním životě člověka, ale své významné místo zastává i v životě osobním.

Důležitým však není pouze účastník tohoto procesu, ale také způsob, jakým je vzděláván a kým je toto vzdělávání poskytováno. Kvalita vzdělavatele je ovlivněna řadou faktorů a je zapotřebí, aby disponoval určitými kompetencemi a schopnostmi. Ty se liší v návaznosti například na cílovou skupinu, sociální prostředí, požadované odbornosti vzdělavatele aj. Lektor by měl disponovat těmito vlastnostmi a být schopen účastníky ke vzdělávání motivovat, znát cesty a metody, jak učit, a zároveň se také sám celoživotně vzdělávat a rozvíjet.

Nároky kladené na lektora jsou zachyceny v kvalifikačním rámci, který jednotlivé požadavky na profesi popisuje pomocí kompetencí. Mnoho společností si vytváří také tzv. kompetenční model, což je shluk či uspořádání kompetencí, ve kterém je stanoveno, jaké požadavky na své pracovníky firma má.

Bakalářská práce definuje základní pojmy jako celoživotní učení a vzdělávání dospělých, popisuje kompetence a jejich uspořádání do kompetenčního modelu a v neposlední řadě se zaměřuje na kompetence lektora dalšího vzdělávání. Tyto kompetence jsou definovány také dle Národní soustavy povolání. Po příslušné analýze práce stanovuje návrh vzdělávacího kurzu, jehož záměrem je rozvoj slabých míst u lektorů v konkrétní společnosti. Pro výzkum a analýzu byly využity adekvátní nástroje. Při teoretické části práce s odbornými prameny nebo internetovými zdroji, v praktické pak polostrukturované rozhovory a dotazníkové šetření.

1 Cíle a metodika

Cílem bakalářské práce je vytvoření návrhu vzdělávacího kurzu pro lektory dalšího vzdělávání, který bude vycházet z provedené analýzy potřeb ve vybrané společnosti.

Teoretická část bude obsahovat obecný vhled do problematiky celoživotního vzdělávání, vzdělávání dospělých a kompetencí lektora dalšího vzdělávání. To bude provedeno zejména s využitím analyticko-syntetických a induktivně-deduktivních metod nad dostupnými primárními a sekundárními prameny.

V praktické části práce budou identifikována slabá místa u stávajících lektorů vybrané společnosti s ohledem na kompetenční model lektora dalšího vzdělávání (NSP). Na základě provedené analýzy bude sestaven konkrétní návrh vzdělávacího kurzu/programu zaměřeného na problémové oblasti v rámci referenčního kompetenčního modelu. V souladu s teoretickou částí budou využity zejména analyticko-syntetické a induktivně-deduktivní metody. Hlavním výzkumným nástrojem budou řízené polo-strukturované rozhovory a/nebo dotazníkové šetření.

2 Učení a vzdělávání

Na úvod je vhodné vymezit dva základní termíny, které se v práci velmi často objevují. Jedná se o pojmy učení a vzdělávání, které se obvykle různě prolínají. Dle Hroníka (2007, s. 31) jsou tyto pojmy ve vzájemném vztahu, přičemž učení se je proces, při kterém dochází k získávání nových poznatků. Procesem zvnitřnění jsou získané poznatky přetvářeny na vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Učení může být rozděleno na spontánní a záměrné. Záměrné učení je pak představováno vzděláváním jako uvědomělým a cílevědomým procesem. Vzdělávání je organizované, probíhající především v institucích a bývá časově omezené. Probíhá mezi dvěma činiteli, vzdělavatelem (lektor) a vzdělávaným (student, účastník).

Palán ve svém výkladovém slovníku definuje termíny obdobně. Vzdělávání je podle něj aktivní proces zprostředkování a vytváření vědomostí, dovedností a zkušeností z různých vědeckých odvětví a utváření osobnostních rysů jedince. Rozděluje tento proces na činnost lektora (tedy vzdělávání) a činnost samotného účastníka (vzdělávání se). Učení pak popisuje jako proces navozování jednotlivých činností nebo výsledek získaných zkušeností, jež vedou k rozšiřování poznatků a vytváří trvalé změny osobnosti, jeho znalostí, dovedností a chování. (Palán, 2002, s. 221, 237).

Obecně je tedy vzdělávání proces zprostředkování znalostí, dovedností a schopností, který má stanoveny cíle a je strukturovaný. Jeho výsledkem je tedy vzdělání, definované jako vnitřní kvalita jedince. Učením pak dochází k relativně trvalé změně chování, která vzniká při interakci s okolím. Andragogika nyní preferuje využívání především pojmu učení, jelikož dospělý jedinec sám zodpovídá za úroveň svých kvalifikací, vědomostí a dovedností a tato povinnost neleží na žádné instituci. Dochází tak k postupnému uznávání hodnoty sebeurčenému a zkušenostnímu vzdělávání, jelikož většinu kompetencí dospělý jedinec získává v průběhu života, nejen v procesu vzdělávání. (Beneš, 2014, s. 16-17)

3 Celoživotní učení

Vývojem měnící se společnosti došlo ke zvýšené potřebě informací. Jelikož je vývoj společnosti poměrně dynamický a z tradiční společnosti došlo k přerodu na společnost moderní, vzdělanostní, celoživotní učení se tak stalo nezbytným prvkem života jedince. A to nejen v osobním, ale zejména profesním životě, kdy je důležité při uplatnění se na trhu práce. Rozvoj nových technologií, měnící se doba, vznik nových pracovních pozic, to vše vytváří potřebu dalšího vzdělávání člověka k udržení konkurenceschopnosti na trhu.

Celoživotní učení, jinak také lifelong learning, je souhrnem veškerých vzdělávacích aktivit jedince v průběhu celého jeho života. Zahrnuje tak sféru formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního učení, které se vzájemně prolínají a doplňují. Formální vzdělávání probíhá zpravidla ve školách, jednotlivé úrovně na sebe navazují. Dospělí jsou v něm účastni zejména ve středním, vyšším odborném či vysokoškolském vzdělávání. Procesy učení jsou zde záměrné a řízené a vedou k prokazatelně dosažené úrovni vzdělání. Neformální vzdělávání naopak nedává možnost získat ucelený stupeň vzdělání, ačkoliv může být ukončeno získáním certifikátu nebo osvědčením. Je organizováno formou kurzů, přednášek nebo školení, probíhajících ve vzdělávacích institucích. Učení je zde organizované, nicméně dobrovolné. Informální učení je neorganizované, probíhá během každodenních činností či vlastním sebevzděláváním jedince. Jedinec během situací (čtení, sledování televize, zaměstnání) dochází k poznatkům nahodile, neúmyslně, a to v průběhu celého života. Informální učení je tak spontánní a není institucionalizováno ani organizováno. (Průcha, 2014, s. 22-24)

Dle Zormanové (2017, s. 27) je za zakladatele moderního pojetí celoživotního učení považován Eduard Lindeman. Vzdělávání je nikdy nekončící proces, který probíhá celý život, a to nejen ve vzdělávacích zařízeních. Netýká se pouhého vzdělávání, ale především osobnostním rozvojem jedince. K systematičnosti celoživotního učení došlo vlivem značných společensko-ekonomických změn. Změny v obsahu práce, požadavcích kladených na jedince, ve vývoji technologií a mnoho dalších faktorů vynutilo potřebu vzdělávání člověka po celý život. (Kalnický, 2007, s. 7) K výraznému rozvoji došlo v průběhu druhé poloviny dvacátého století, kdy se začalo

o celoživotním učení jednat mezinárodně, a to za podpory různých organizací (OECD, UNESCO aj.), které zavedly principy rovnosti, demokratičnosti nebo principy rozvoje osobnosti. Na této úrovni je celoživotní učení chápáno jako komplex příležitostí, které za celý život jedinec dostává k osvojení vědomostí, dovedností a schopností. Právě díky národní i nadnárodní podpoře se stává prioritním tématem evropské vzdělávací politiky a rozvoje lidských zdrojů. Mnoho vyspělých zemí zásady celoživotního učení a jeho podporu do své politiky integrovalo. Celoživotní vzdělávání by mělo zahrnovat aktivity, které pomáhají člověku růst nejen po stránce osobnostní, ale také občanské a profesní. Rozvíjet jeho znalosti, dovednosti, a to od raného dětství po dospělost, a tak má pro jedince přínos především v možnosti seberealizace. (Veteška, 2010, s. 10; Beneš, 2014, s. 36)

Funkční zavedení celoživotního učení do praxe je prioritní zejména kvůli změnám evropských poměrů, kdy se Evropa stává společností a ekonomikou založenou na znalostech. Celoživotní učení je reakcí na změny a požadavky společnosti, která žádá nové kompetence, znalosti a dovednosti. Je proto důležité, aby aktuální informace a vědomosti byly dostupné všem, aby občané mohli aktivně přispívat do společnosti a aby díky dostupnosti mohli pochopit, jak řešit životní úkoly. To by mělo vést ke zlepšení zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti Evropy. Záměrem mnoha evropských strategií je proto vytvořit prostředí, ve kterém bude mít každý občan stejná práva pro svůj osobností rozvoj, vzdělávání bude dostupné všem, a to bez ohledu na věk, sociální status nebo individuální potřeby jedince. Takto bude zajištěn plynulý přechod od vzdělávání k zaměstnání. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 14-15; Evropská komise, 2001)

3.1 Strategie celoživotního učení

Mezi základní strategie celoživotního učení patří zvýšení konkurenceschopnosti a flexibility ekonomiky, která bude založena na znalostech a dovednostech a nabídne občanům možnost vytvořit si kvalitní prostředí pro profesní i osobní život. Významným dokumentem celoživotního učení se stává Memorandum o celoživotním učení. Hovoří o všeživotním učení a stanovuje šest klíčových myšlenek, na které by celoživotní učení pro svůj prospěch mělo klást důraz:

1. nové základní dovednosti pro všechny – tj. aby byl zaručen neustálý přístup k dovednostem potřebných k podílení se ve znalostní společnosti,
2. více investic do rozvoje lidských zdrojů – navýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu v lidském potenciálu,
3. inovace ve vzdělávání – zavést účinné metody pro učení se celý život všem oblastem života,
4. oceňování učení – změnit způsoby hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, a to převážně u neformálního vzdělávání a informálního učení,
5. nové koncepce poradenství – zajistit dostupnost k informacím a radám, které se týkají vzdělávacích možností,
6. přiblížit učení domovu – nabídnout možnosti učení co nejblíže vzdělávaným, využívat IKT. (Evropská komise, 2001)

V dalším významném dokumentu přijatým Českou republikou, vytvořeným na základě Memoranda a ovlivňujícím celoživotní učení a jeho rozvoj, tedy ve Strategii celoživotního učení ČR z roku 2009 jsou zahrnuty oblasti, na které by měla být v budoucnu upínána pozornost a měly by být rozvíjeny. Zahrnuje následující nejdůležitější sféry:

1. uznávání a prostupnost výsledků nejen formálního vzdělávání, což napomůže otevřenému prostoru pro celoživotní učení,
2. rovný přístup, podporující dostupnost vzdělávání pro všechny občany a rovné šance a příležitosti,
3. motivace dospělých ke vzdělávání,
4. rozvoj funkční gramotnosti a klíčových kompetencí, který klade důraz na základní dovednosti jedince a žádá důraz jejich rozvoje, nikoliv pouze strohé předávání vědomostí,
5. sociální partnerství, díky čemuž dojde k souladu potřeb ekonomického a sociálního rozvoje, tedy souladu potřeb trhu práce, tomuto by měla být nápomocna národní soustava kvalifikací a národní soustava povolání,
6. rozvoj stimulace poptávky po vzdělávání, kvalita je závislá na všech jeho dimenzích (poskytovatelé, vzdělavatelé, vzdělávací programy),
7. rozvoj poradenské služby, které pomůže jedinci najít uspokojující vzdělání a pracovní pozici. (MŠMT, 2009)

Strategie zdůrazňuje zejména propojení všech možností učení (v institucích i mimo ně) a přechod mezi vzdělávacím procesem a zaměstnáním. To vede k tomu, že je možné získávat nové kvalifikace a kompetence kdykoliv během života, a to jakoukoliv cestou. (Kalnický, 2007, s. 38)

4 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je významným a aktuálním tématem, a to nejen vzdělávacích politik. Nárůst požadavků na zaměstnance, zvyšování kvalifikace a prohlubování vlastních dovedností a zkušeností velmi výrazně ovlivňuje pozici pracovníka na trhu práce, jeho konkurenceschopnost a ekonomický status. Vzdělávání je do života lidí plně integrováno a stává se jeho součástí.

Definic vzdělávání dospělých existuje mnoho. Například Veteška a Tureckiová (2008, s. 17) uvádí, že *„vzdělávání dospělých je neodmyslitelnou součástí celoživotního vzdělávání. Jeho cílem je dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů v rámci rekvalifikace, specializačních kurzů, které mohou kromě firem nabízet i vysoké školy a univerzity"*. Vzdělávání dospělých lze také například podle Palánova výkladového slovníku definovat ze dvou směrů. Poprvé jako vzdělávací proces, který zahrnuje vzdělávací aktivity jako školské vzdělávání, další vzdělávání dospělých nebo vzdělávání seniorů. Jedná se o cílevědomé osvojování vědomostí, dovedností a postojů osobami, jež vstoupily na pracovní trh. Podruhé je možné pojem chápat jako systém. V tomto případě jde o systematické vzdělávací aktivity, které doplňují či inovují počáteční vzdělávání jedinců. K obohacení, rozvíjení dochází záměrně. (Palán, 2002, s. 237) Obecně se dá říci, že účastníky vzdělávání dospělých jsou jedinci, kteří ukončili svou dráhu ve sféře formálního vzdělávání a je evidentní také jejich ekonomická vazba, jelikož vzdělávající se dospělí jsou často zároveň účastníky na trhu práce (zaměstnanci, nezaměstnaní). Nejde však jen o vzdělávání při zaměstnání, ale také o různé druhy vzdělávání profesního nebo zájmového charakteru. Vzdělávání dospělých je tak faktorem rozvíjejícím nejen již zmíněnou ekonomiku země, ale také lidský kapitál. (Průcha, 2000, s. 97-98)

Vzdělávání dospělých je velmi často používáno v synonymu slova andragogika, jakožto vědní disciplíně o výchově, vzdělávání a péči o dospělé. Názory na andragogiku jako na vědu však nejsou zcela uceleny a není tak možné ji přesně definovat. V širším pojetí je však vzdělávání dospělých pouze aspektem tohoto rozsáhlého pojmu. (Palán, 2002, s. 16) To potvrzují také využívané anglické termíny adult eduacation a lifelong learning. Často se využívají synonymně, avšak adult education se vztahuje jen na dospělé jedince (zpravidla tedy od 18 let), oproti tomu již

výše popsaný termín lifelong learning zahrnuje učení lidí v každém věku, od dětství po dospělost. (Průcha, 2014, s. 12) To potvrzuje i Kalnický, který pojem adult education shodně popisuje jako etapu vzdělávání pouze v dospělosti a lifelong learning definuje doslova jako celoživotní učení. Dominantní je složka osvojování si vědomostí, nicméně tento pojem postrádá složku výchovnou. (Kalnický, 2007, s. 11–12)

Dospělost je v lidském životě poměrně dlouhé období. Aby bylo možné na dospělého jedince nahlížet komplexněji, je nutné si tuto životní fázi rozdělit do jednotlivých etap, ačkoliv je poměrně obtížné je stanovit. Stát se dospělým je u každého jedince zvládnuto různě, v závislosti na vnitřních i vnějších okolnostech. (Helus, 2011, s. 300) Nejčastěji je však dospělost dělena na časnou, střední a pozdní.

Časná dospělost je orientačně ohraničena od 20 do 30 let věku jedince. V tomto období dochází k seberealizaci, člověk získává nové sociální role – stává se zaměstnancem, manželem nebo třeba rodičem. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Věk však není rozhodujícím faktorem označující jedince za dospělého, je to spíše úspěšné zvládnutí úkolů charakterizujících danou etapu. Mezi vývojové úkoly je možné zařadit nalezení profesního postavení, zaměstnání jedinci dovoluje ekonomickou samostatnost a zároveň se také sociálně odlučuje od původní rodiny, umí navázat vztah s druhým pohlavím, případně se stabilizuje v manželství. (Farková, 2008, s. 227)

Další etapou je střední dospělost, od 30 do 45-50 let. Člověk je na vrcholu svých životních sil, dostává se do maxima své profesní produktivity, svých zkušeností a intelektu. Podle Farkové (2008, s. 295) je hlavním cílem této fáze zapojení se do společnosti a péče. Zejména se jedná o zanechání hodnoty, potomstva, hmotných statků či myšlenek. Také dochází k prvním známkám úbytku sil, zhoršení paměti, zraku či sluchu.

Ve fázi pozdní dospělosti, která je datována do 65 let věku, dochází k životnímu bilancování, zda jedinec dosáhl všeho, co si přál. Involuční změny se začínají plně projevovat, dochází ke stárnutí, úbytku kompetencí a tělesným změnám. Uzavírá se profesní dráha a člověk si tak užívá volného času. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Významnými milníky, se kterými se jedinci v tomto období musí vyrovnávat, může být tzv. syndrom prázdného hnízda, kdy si děti zakládají své vlastní rodiny. Jedinec se

také často musí vyrovnat se svojí novou společenskou rolí jako prarodič. Těžkým může být odchod do důchodu, kdy má jedinec najednou mnoho volného času, případně i strach o své finanční zabezpečení. (Helus, 2011, s. 303–305)

4.1 Specifické rysy účastníků vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých se vymezuje řadou specifik. Jedním z nich je například delší časový odstup od předchozího vzdělávání. Motivace lidí pro učení se liší a stejně tak by se měly lišit metody, které jsou ve vzdělávání používány. (Hladílek, 2009, s. 155) Tato specifika však nejsou jedinými faktory ovlivňujícími proces vzdělávání dospělých. Patří sem také změny psychické a fyzické, které jsou zapříčiněné nárůstem věku. Mezi nejčastější tělesné projevy stárnutí je možné zařadit úbytek zraku i sluchu, z psychické stránky to obvykle bývá zhoršující se paměť nebo zpomalení vnímání a zpomalování vykonávání úkonů. (Zormanová, 2017, s. 44) Účastníci tak hůře zvládají rychlé učení a jsou také citlivější na nedostatky vyučovací jednotky (technické, nedostatky lektora, rušivé elementy). Změny ve výkonnosti člověka jsou však vždy ovlivněny stupněm vzdělání a inteligencí jedince. Dospělý účastník vzdělávání má již předchozí zkušenosti, přináší si dané názory a postoje, které je třeba respektovat. (Hladílek, 2009, s. 149)

Funkcí vzdělávání je všeobecné zvyšování kompetentnosti jedince. Pomocí vzdělávání člověk získává soubor vědomostí, dovedností, návyků a postojů, které určují jeho pozici ve společnosti, konkurence schopnost a uplatnění na trhu práce, jehož měnící se požadavky značně ovlivňují výběr oboru nebo kurzu vzdělávání. Zejména pro dospělé bývá typické, že během období střední dospělosti vyžadují především praktičnost. Hledají smysl a účel, vzdělávání pro ně musí být přínosem a musí vědět, jaký efekt jim to přinese. (Zormanová, 2017, s. 23-24)

4.2 Osobnostní předpoklady dospělého účastníka vzdělávání

Vzdělávání dospělých se v mnohém odlišuje od vzdělávání předchozího, institucionálního, které jedinec zažil v dětství nebo dospívání. Dospělý účastník je ovlivňován právě dřívějšími zážitky, ale také životními zkušenostmi, vlastním soukromím, sociálním statusem nebo zaměstnáním. O tom, zda vstoupit do vzdělávání dospělý rozhoduje v případě, že je přesvědčen, že mu přinese kariérní úspěch a

spokojenost v zaměstnání. Očekává informace, které pomohou řešit jeho problémy. (Hladílek, 2009, s. 147) Do hry tak vstupuje celá řada nových faktorů, ovlivňující proces vzdělávání. Jedná se například o charakteristiku účastníků vzdělávání, a to jak vzdělávajících, tak učících se a jejich motivace ke vstupu do vzdělávání. Důležitou roli pak hraje také charakteristika edukačních prostředků, obsahu a jakým stupněm jsou naplněny vzdělávací potřeby jedinců. (Průcha, 2014, s. 32)

4.2.1 Motivace a bariéry učících se dospělých

Podle Rymešové a Chamoutové (2014, s. 79) je motivace „*určitý vztah člověka ke skutečnosti, která ho obklopuje, k věcem i ostatním lidem a k okolnímu dění*“. Pro určitou činnost je každý motivován jinou úrovní motivace a ovlivňován jinými typy vnějších i vnitřních motivů. Podněty, které vedou k určitému jednání, chování a činnostem, se liší. (Rymešová, Chamoutová, 2014, s. 79-81) Motivaci můžeme označit také jako činitele, který aktivuje reakci organismu a vyvolá takové chování nebo jednání, které vede k dosažení cíle (Helus, 2011, s. 128). Obecně lze říci, že motivace je hybnou silou v jednání, chování a prožívání a pobízí jedince k činnosti. Udává směr, kterým se jedinec rozhodne v situaci volby. (Farková, 2008, s. 83) Motivace k učení je ovlivněna dominantním motivem a řadou motivů propojených. Motivy pak mohou být jak vnitřního, tak vnějšího charakteru. Mezi vnitřní faktory lze zařadit například potřeby poznávací, vlastní zájem o tématiku nebo danou oblast, výkonové potřeby, znalost vlastních možností ve vzdělávání. Vnějšími faktory jsou potřeby sociální, tlak sociálního okolí a společnosti, profesní požadavky a pracovní pozice, která vzdělávání vyžaduje. (Hladílek, 2009, s. 145) Motivy se často projevují různým chováním, mohou být neuvědomované či vědomé. Zároveň je ve stejném projevu chování možné odhalit různé druhy motivů, tzn. stejná činnost má pro každého jedince jiný motiv. (Farková, 2008, s. 86)

Jak již bylo zmíněno, pro dospělé je důležité především učení praktické, které je pro ně přínosem a představuje určitý cíl. Motivace u dospělých k učení je vnitřní pohnutkou, potřebou jedince (být dobrý v činnosti, být kompetentní) a vede k podílení se na vzdělávání. (Průcha, 2012, s. 33). Je značně ovlivněna nejen věkem účastníka vzdělávání, ale také pohlavím, předchozím dosaženým vzděláním, sociálním statusem nebo rodinným životem. Pro jednotlivé fáze dospělosti se však motivace k učení liší,

a tím je ovlivňován výběr oboru vzdělávání. Mezi mladými dospělými převažuje motivace ovlivněná růstem profesních možností a kariérou, mezi staršími jedinci jde pak zejména o pocit seberealizace a aktivní trávení volného času. (Zormanová, 2017 s. 46–47)

V průzkumu vzdělávání dospělých v ČR, probíhajícím v září a říjnu 2009, a realizovaným společností Donath Business & Media (2009), byly u dospělých zjištěny následující motivace ke vzdělávání, se kterými většina respondentů souhlasí:

- zajistit svou konkurenceschopnost na trhu práce,
- být schopný dosahovat profesních cílů,
- dospělý se vzdělává, aby si rozšířil obzory,
- jedinec se chce osobně rozvíjet a využívat efektivně svůj volný čas.

Stejně tak, jako je jedinec motivován k tomu, aby se učil, může mít jisté bariéry, které jsou při učení překážkou. Dělíme je podobně na vnitřní a vnější. Dle průzkumu vzdělávání dospělých v ČR, jsou hlavní bariéry především tyto:

- náročnost kurzů na finance,
- náročnost časová (rodinné povinnosti, orientace především na práci),
- malá informovanost o kurzech nebo možnostech dalšího vzdělávání,
- nedostatečná motivace k učení. (Donath Business & Media, 2009)

5 Kompetence

Termín kompetence se v současné době hojně využívá, a to jak v odborném textu, tak u laické veřejnosti. Obě skupiny však výklad pojmu chápou rozdílně. V odborném textu je pojem nejčastěji využíván ve dvou významech. Kompetence je definována jako pravomoc k určité činnosti a z toho vyplývající odpovědnost, nebo je pojata jako schopnosti vykonávat určitou činnost, kdy tyto schopnosti jsou rozvíjeny během vzdělávání a učení.

Definic kompetence se objevuje mnoho a neexistuje jednotné vymezení, jelikož každá z nich klade důraz na jinou dimenzi. Záleží tedy, zda je na kompetenci nahlíženo ve vztahu k člověku nebo činnosti. Například Bartoňková (2013, s. 62) popisuje první význam slova kompetence jako něco, co je člověku dáno zvenčí, je mu uděleno oprávnění, získává pravomoc k činnostem. Tyto kompetence mohou být přenosné. Druhý význam termínu definuje jako vnitřní kvalitu člověka. Tyto dva základní významy podobně vymezuje také Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 14), kteří první pojem kompetence popisují jako pravomoc, oprávnění udělené jedinci autoritou, které je možné odejmout. Ve druhém významu slova definují schopnost a dostatečnou kvalifikovanost jedince k činnosti. Veteška a Tureckiová (2008, s. 25) pak kompetenci vidí jako určitý komplex znalostí, dovedností, ale třeba také postojů, pomocí kterých je jedinec schopen řešit určité životní situace, pomáhají mu k seberozvoji a naplnění osobních i profesních cílů. Nejvíce obecně by bylo možné termín definovat dle Hroníka, Vedralové a Horváha (2008, s. 23), kteří říkají, že kompetence je souborem „*znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, tedy určitých předpokladů k určité činnosti, která podporuje dosažení cíle*“. Kompetence je možné přiblížit k činnostem, způsobům, jakými jsou cíle dosahovány a je možné je odpozorovat z chování jedince. Zjednodušeně je možné je chápat jako schopnost se chovat určitým způsobem. Odpozorované chování je poté výsledkem dynamiky osobnosti jedince. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 71)

V anglické literatuře se pak objevují pojmy competence a competency. Veteška (2010, s. 76) popisuje competence jako charakteristiku člověka, jeho vžití se do role sociální i odborné a pojem přirovnává ke způsobilosti. Činnosti člověk vykonává dle standardů. Competency podle něj pak představuje dovednost člověka vyřešit konkrétní úkol.

Oproti tomu Hroník, Vedralová a Horváth (2008, s. 26) pojem competence definují jako standardy práce, ty formulují předpoklady práce a očekávané výstupy. Jsou to odborné způsobilosti, kvalifikace. Competency jsou pak způsoby, jimiž je dosáhnuto výkonu. V anglických pramenech představuje competence stav, kvalitu bytí a aby byl člověk kompetentní, musí být dostatečně kvalifikovaný či schopný. Competency vyjadřuje znalost, dovednost nebo postoj, kterým je možné účinně a dostatečně vykonávat činnost. (Birnbaum, Daily, 2009) Obecně lze tedy říci, že první pojem vyjadřuje schopnosti jedince a vztahuje se k osobnostním charakteristikám. Druhý pojem je vyjádřením způsobilosti danou práci vykonávat a přinášet výsledky.

Jak již bylo zmíněno, laická i odborná veřejnost chápe termín kompetence zcela odlišně. Mezi laickou společností je kompetence synonymem pravomoci, oprávnění a je spojena s mocí, autoritou. Nicméně i v odborné terminologii některých věd je kompetence chápána stejně. Vyjadřuje oprávnění, schopnost jedince učinit rozhodnutí, nést za tato rozhodnutí odpovědnost a utvrzuje jeho postavení ve společnosti. Slovo kompetence však může přesahovat ještě dále. Vztahovat se může k tomu, jak je vykonávána práce nebo určitá činnost, zda je vykonávána kompetentně. Jedná se o sféru pracovní, lidského potenciálu, tedy kompetenci. Může se ale také jednat o to, jak by se člověk měl chovat a vztahovat se k jeho osobnosti, aby kompetentně svou práci plnil. Poté se jedná o kompetentnost. (Veteška, 2010, s. 80-81).

Plně kompetentní jedinec, který plní úkoly na výborné úrovni je tedy vybaven vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi, je motivovaný takové své chování vyjádřit a vynaložit pro něj úsilí, a má pro své chování prostor (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 27). Dále také Veteška a Tureckiová (2008, s. 26) definují kompetentního jedince jako toho, kdo „*dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace*“. Jedinec je v průběhu života schopen udržovat svoji zaměstnatelnost, zvyšovat svoji kvalifikaci či měnit profesní zaměření. Zároveň má mnoho vlastních zájmů a sociálních rolí, ve kterých se uplatňují rozdílné motivy k chování a které ukazují, jak kompetentně umí vyhodnotit situaci a reagovat na ni (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27-29).

5.1 Lidský kapitál

Důležité je si také uvědomit, odkud kompetence pramení a co je jejími zdroji. Kompetence totiž prostupují i dalšími vědními disciplínami a mnoha teoriemi. Za souhrn nejen kompetencí je možné považovat lidský kapitál. Ten je obecně popisován jako soubor vrozených a získaných vědomostí, znalostí, dovedností, návyků, motivace nebo talentu, které jedinci pomáhají k osobnímu, sociálnímu a profesnímu úspěchu. Lidský kapitál tedy charakterizuje souhrn těchto komponent a je možné na něj nahlížet jako na dynamickou veličinu. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 34) Dle Palána (2002, s. 113) je lidským kapitálem souhrn znalostí a dovedností, které jsou ztělesněny jedincem, který nese výsledky vzdělání a práce.

Za základnu lidského kapitálu je považováno vzdělání. Aby docházelo k jeho vývoji, je třeba rozvíjet potenciál, získávat stále nové vědomosti, dovednosti a zkušenosti. V pokročilých společnostech jsou považovány finance vložené do vzdělávání za investici do rozvíjení lidského kapitálu. V České republice se v souvislosti s rozvojem lidský zdrojů využívá pojmu způsobilost. Způsobilý jedinec (mající kompetenci) umí efektivně konat, a to za použití svých zdrojů propojených se situací či úkolem, který má řešit. Zdrojem je v tomto případě myšlen komplex informací, znalostí a zkušeností jedince za pomoci kterých je schopen řešit méně či více složité problémy (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 28-29).

5.2 Charakteristické znaky, typy a složky kompetence

Mezi nejvýznamnější charakteristické znaky kompetencí je řazena kontextualizace kompetence, což znamená, že je vždy spojena s daným prostředím nebo situací. Dále je kompetence multidimenzionální, je složena z různých komponentů (informací, znalostí, vědomostí aj.) a jejím obsahem je chování a v něm se také kompetence projevuje. Kompetence je dále definovaná standardem, má předem daný soubor kritérií, podle kterých je možno hodnotit nebo měřit její zvládnutí. Neposledním znakem je potenciál k rozvoji, kompetence se získává a rozvíjí během procesu vzdělávání se a učení, a to v průběhu celého života. Pokud si jedinec osvojí dané kompetence, značí to jeho kompetentnost, tedy jeho úspěšnost řešit životní situace, úkoly a různé životní i profesní překážky. Kompetence jsou získávány a rozvíjeny po celý život. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 31-32; 77)

Kompetence je značně stabilní charakteristika osobnosti, jelikož je složena z komponent, jejichž změna je poměrně náročná. Pokud člověk kompetenci má a rozvíjí ji, je tedy celkem snadné předvídat s jakou kvalitou bude řešit situace a pracovní úkoly. Mezi základní složky kompetence jsou pak řazeny segmenty osobnostních charakteristik jedince. Vstupy kompetencí je možné řadit do pěti kategorií.

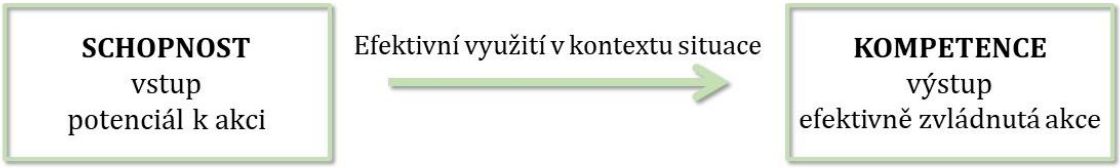
1. Motivy, vlastní vnitřní pohnutky vzbuzující akci, tedy vše, co člověka nutí k činnostem.
2. Rysové vlastnosti jedince, které umožňují jedinci stejné reakce na opakované podněty. Myšleny jsou charakteristiky vrozené a hluboké, například temperament. Celá osobnost člověka je tvořena zkušenostmi, vybudováním postojů a hodnot. Člověk vnímá okolí a sám sebe a na základě osobního přesvědčení zvládne vyhodnotit, zda je daný úkol schopen vyřešit.
3. Vědomosti, veškeré poznatky z oblasti vykonávané činnosti, či vědomosti všeobecné.
4. Dovednosti, zaštiťující naši schopnost činnost vykonat. Podle náročnosti úkolu je potřebné dané množství dovedností. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 30).

5.2.1 Schopnost

Jelikož kompetence může být obecně charakterizována jako určitá schopnost jedince konat a rozvíjet sebe sama, je tento termín s tématem úzce spjat. Obecně je schopnost pojmem poukazujícím na to, jaké výkony dokáže člověk zvládnout a jak náročné řeší úkoly. Mají svůj vrozený dispoziční základ. (Helus, 2011, s. 160-161) Schopnost lze pak podle Vetešky (2010, s. 86) chápat univerzálněji nežli kompetence. Není totiž pevně spojena se situací, ale využívat ji můžeme v různém kontextu, při různých činnostech.

Kompetence jsou naopak komplexnější, svázané se situací nebo kontextově zaměřeny. Týkají se celé osobnosti jedince a v průběhu života mohou být rozvíjeny, ale také ztráceny. V celé jedné kompetenci můžeme naleznout mnoho schopností, tedy vědomostí, dovedností, postojů a zdrojů. Obecně lze tedy říci, že schopnost je

předpokladem k výkonu, stává se jedním ze zdrojů pro lidskou činnost (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 30-31).



Obrázek 1. Využití schopnosti pro vznik kompetence

Zdroj: Veteška a Tureckiová (2008)

Jak vyplývá z obrázku č. 1, schopnosti lze označit jako jakési vstupy, dávající potenciál k činnosti. Efektivním využitím schopností jedince v kontextu dané situace lze vztah mezi pojmy popsat jako šanci pro vznik kompetence, která se stává výstupem tohoto procesu. Již definované schopnosti tedy můžou být řazeny mezi zdroje kompetencí. Spolu s nimi jsou sem řazeny také osobnostní charakteristiky, znalosti, dovednosti a schopnosti jedince (Veteška, 2010, s. 86-87).

5.2.2 Hodnoty a postoje

V souvislosti s termínem kompetence je také velmi často využíváno termínů postoje a hodnoty. Hodnoty jsou pohnutkami, motivačními činiteli, které táhnou k cíli nebo činnosti. Právě hodnoty jedince určují, co je pro něj důležité a jsou pozorovatelné z chování k lidem nebo přístupu k práci. (Hroník, Vedralová, Horváth, 2008, s. 33) Stává se řídícím mechanismem osobnosti jedince a zobecňuje jeho snahy a tendence dosáhnout zamýšleného cíle (Farková, 2008, s. 113).

Postoje jsou také součástí motivace, jsou získávány v průběhu celého života a tvořeny zkušenostmi i učením. Představují schopnost jedinců na určité, opakující se, situace nebo podněty reagovat stejným způsobem. (Rymešová, Chamoutová, 2014, s. 89) To znamená, že je k danému podnětu vytvořeno pozitivní nebo negativní hodnocení a také emoční pocit. Postoj je obvykle složen ze tří složek, a to kognitivního rozměru charakterizující názor nebo myšlenku jedince, emoce a sklon chování k situaci. (Farková, 2008, s. 114-115) Podle Palána (2002, s. 161) je postojem „*trvalá tendence*

k určitému chování vůči objektům v určité situaci vzniklá na základě vztahů a zkušeností. Postoj je výrazem určitých vztahů k hodnotám, které se vytvářejí v průběhu socializace a enkulturace“.

5.3 Klíčové kompetence

Jak bylo již výše definováno, kompetence jedinci pomáhají k fungování ve společnosti. Nejčastěji jsou vyjádřeny konkrétními vědomostmi, dovednostmi a charakterovými rysy. Termín klíčové kompetence je orientován na trh práce a osobnostní předpoklady jedince, vztahuje se k zaměstnanosti a zaměstnatelnosti. Klíčové kompetence nejsou směřovány na určitou pracovní pozici, jsou to spíše obecné kvalifikace, tj. soustava schopností potřebných k získání způsobilosti (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 43-45).

Veteška (2010, s. 89) také dále říká, že „*klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kvalifikací, nikoli však jen úzce odborných, a proto mají také delší životnost*“. Životnost klíčových kompetencí zde autor konfrontuje s všeobecnými a specifickými znalostmi pro konkrétní obor. Klíčové kompetence se stávají univerzálnější a dovolují jedinci vykonávat mnohé funkce na různých pracovních pozicích.

Získávání klíčových kompetencí je celoživotním procesem, který zajišťuje jedinci uplatnitelnost na trhu práce, ekonomický status a osobní rozvoj. Je-li předpokladem, že lidé během procesu vzdělávání získávají vědomosti a dovednosti, které si ověří praxí (čímž získají zkušenost), pak si těmito zkušenostmi vytváří nové kompetence. Rozvoj klíčových kompetencí je úzce spjat s dalším vzděláváním, tzn. pomocí vzdělávání jsou kompetence získávány a rozvíjeny. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 48-56). Ve firmách poté klíčové kompetence představují kritéria k výběru pracovníků, napomáhají rozvoji firemních hodnot a rozvíjí priority širšího kruhu zaměstnanců (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 35).

V České republice se o klíčových kompetencích velmi často hovořilo v souvislosti s kurikulární reformou, kdy vznikly nové kurikulární dokumenty jako rámcový nebo školní vzdělávací program, které jsou založeny především právě na klíčových kompetencích. V rámci lisabonského procesu byly například sledovány tři priority:

- v průběhu celého života se jedinec rozvíjí, je osobně naplněn, díky kompetencím je schopen sám stanovit své životní cíle,
- jedinec se aktivně zapojuje do společnosti, je aktivním občanem,
- jedinec je schopen získat zaměstnání na trhu práce, odpovídající jeho kvalifikaci. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 58-60)

Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie z roku 2006 o klíčových schopnostech vymezuje osm klíčových kompetencí, pomocí kterých budou dospělí jedinci schopni sebeaktualizace, rozvoje svých vlastních kompetencí, a to pomocí celoživotního učení:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,
4. kompetence k práci s digitálními technologiemi,
5. kompetence k učení,
6. kompetence sociální a občanské,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost,
8. kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření.

6 Kompetenční model

Kompetence jsou velmi rozsáhlé a identifikovat jich lze velké množství. Pokud by měly být kompetence definovány pro konkrétní pracovní pozici, jistě nebudou pro práci zapotřebí všechny možné. Z tohoto důvodu se kompetence shlukují a jsou transformovány do kompetenčního modelu. Podle Hroníka (2007) kompetenční model obsahuje „*jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče*“. Jednoznačnou výhodou je možnost modelu propojit hodnoty společnosti a popis pracovních míst. (Hroník, 2007, s. 68) Kompetenční model dále ukazuje jak a čím (tzn. jakým procesem a s kterými předpoklady) lze docílit měřitelného výsledku. Z výše uvedeného mimo jiné vyplývá, že kompetenční model vytváří spojení mezi firemní a personální strategií a dochází tak k propojení jednotlivých personálních činností se strategií firmy. (Bartoňková, 2013, s. 67) To znamená, že model propojuje firemní strategii (kam firma směřuje) se strategií personální (jak dosáhnu cíle pomocí práce s lidmi, rozplánování). Kompetenční model je možné považovat za most mezi těmito dvěma aspekty. (Hroník, Vedralová, Horváth, 2008, s. 39)

Kompetence, které pozitivně ovlivňují chod společnosti a je možné z nich vytvořit kompetenční model, je třeba analyzovat a následně dobře interpretovat. Kompetenční model je souhrnem všech těchto kompetencí a definuje také kompetence klíčové, nejvýznamnější. Z tohoto modelu jsou dále charakterizovány typy kompetencí pro jednotlivá pracovní místa ve firmě. Je možné tedy shrnout, že kompetenční model sdružuje jednotlivé vědomosti, dovednosti, znalosti a charakteristické rysy osobnosti. Existuje mnoho typů modelů i způsobů, jak takové modely utvářet. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 100-103)

Z uvedeného je možné říci, že kompetenční model je souhrnem vědomostí, dovedností a charakteristik osobnosti, potřebných k efektivnímu plnění cílů. Tyto komponenty jsou seskupeny do komplexních celků, kompetencí. Kompetenční model je možné využít při mnoha činnostech rozvoje lidských zdrojů. Jedná se o výběr nových pracovníků, hodnocení pracovníků, vzdělávání a plánování vzdělávacích programů pro zaměstnance nebo plánování kariéry. Model je tak používán pro strategické

plánování firmy, které je propojeno s personální činností (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 60).

6.1 Identifikace kompetencí pro tvorbu kompetenčních modelů

Jelikož je model tvořen souborem kompetencí je nutné si je nejprve identifikovat. To lze jednak ze směru společnosti, to znamená, co je zapotřebí, aby mohla efektivně fungovat a přinášela výsledky. Stejně tak je ale možné identifikovat tyto potřeby směrem od jednotlivců, přičemž je nezbytné, aby byly dodržovány vize, kultura společnosti a zároveň také její cíle. (Veteška, Tureciková, 2008, s. 100)

Model koncipovaný od jedinců k firmě vychází z předpokladu firmy sestavené z kompetentních zaměstnanců, kteří zajišťují její efektivní rozvoj. Každý z těchto zaměstnanců pro zvládnutí řešení problému potřebuje jisté kompetence. Protože ale přichází do styku i se svými kolegy, je zde zapotřebí také kompetencí interpersonálních a zároveň kompetence sebeřízení. Kompetenční model od firmy k jedinci pak zahrnuje kompetence uspořádané podle klíče. Stanovuje si otázky nejprve směrem na společnost, co je zapotřebíy aby firma fungovala a obstála proti konkurenci. Je nutné, aby tento kompetenční model byl provázán s firemní a personální strategií a jednotlivými personálními činnostmi (Hroník, Vedralová, Horváth, 2008, s. 39).

Jak z výše uvedeného vyplývá, pro vytvoření kompetenčního modelu je zapotřebí nejprve dané kompetence rozklíčovat. To je možné mnoha způsoby, obecně je však proces identifikace rozdělen do několika etap – přípravné fáze, fáze získávání dat, analýzy a klasifikace, popisu a tvorby kompetenčního modelu a naposledy ověření a validace (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 46).

6.2 Přístupy k tvorbě modelů

Pokud je stanoveno, jaké kompetence jsou požadovány po pracovnících, je možné je snadno identifikovat. Z definovaných kompetencí je možné vytvořit kompetenční model. Přístupů k tvorbě existuje několik, nicméně mezi základní tři jsou řazeny:

1. Preskriptivní nebo „vypůjčený“ přístup, jehož základem je půjčení si již hotového modelu. Organizace nevytváří vlastní model, který by zpracovával její vlastní strategie a struktury, ale použije model již vytvořený. Výhodou je finanční i časová úspora, jelikož není třeba žádného průzkumu, který by stanovil specifický model.
2. Kombinovaný přístup dovoluje firmám již hotový model přizpůsobit jejich vlastním potřebám. Úprava modelu probíhá nenáročnými metodami tak, aby zachytila důležité rozdíly mezi modelem hotovým a vlastními specifiky společnosti.
3. Přístup šitý na míru nezná identifikované kompetence, ale mapuje je. Je zapotřebí znalost daných pozicí, organizace a podmínek jejího působení. Jelikož se nevyužívá již hotového modelu, ale vytváří se zcela nový, je tento přístup časově náročnější, nicméně jako jediný vytváří pro firmu spolehlivý základ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 62-64).

Tvorba kompetenčního modelu je velmi náročnou činností, při které je potřeba využití mnoha aktivit. Firma tvořící kompetenční model musí mít jasný cíl, který tvorbou bude sledovat. Těchto cílů nebo záměrů může být více. Dalším důležitým krokem je stanovení rozsahu a cílové skupiny, na kterou bude model v organizaci uplatňován. Je nutné zvolit jeden z přístupů tvorby modelu a sestavit projektový tým, který bude proces realizovat, sbírat a analyzovat data. Před zavedením samotného modelu do systému řízení lidských zdrojů, je nutné jej validovat a prověřit, zda popisuje opravdu takové chování, kterým budeme v praxi dosahovat efektivních výsledků (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 67-68).

6.3 Funkční kompetenční model

Aby model přinášel užitek místo komplikací, je nutné, aby byl funkční. Takový model se vyznačuje následujícím: je propojující, uživatelsky nenáročný, jednotný, široce využitelný a sdílený. Propojující kompetenční model vytváří spojení mezi strategií společnosti a personální strategií, tvoří rámec pro personální činnost. Uživatelsky nenáročný značí jistou míru jednoduchosti modelu. Využívají jej všichni manažeři společnosti a potřebují jednoduchý, avšak efektivní nástroj pro řízení svých podřízených. Aspekt jednotnosti zajišťuje, že model funguje napříč společností a řada

kompetencí je sdílených. Model je široce využitelný, protože poskytuje jedno schéma pro výběr, hodnocení, rozvoj případně odměňování pracovníků a v poslední řadě je sdílený, aby jej bylo možné objevit a zvnitřnit, v případě, že se zaměstnanci nestali jeho spoluautory (Hroník, 2007, s. 71-72).

Funkční kompetenční model přináší výhodu všem článkům organizace, jejím manažerům, zaměstnancům i personalistům a firmě jako celku. Model navazuje na strategii organizace, sjednocuje její řízení. Pro manažery se model stává jednoduchým, avšak účinným nástrojem řízení, který zvyšuje výkonnost přirozenou cestou. Zaměstnanci díky modelu jasně znají očekávané chování, rozumí vlastním potřebám firmy. Pro personalistiku je kompetenční model nástroj propojující výběr, hodnocení a rozvoj pracovníků a díky jednotnosti umožňuje srovnání (Hroník, Vedralová, Horváth, 2008, s. 42).

Zároveň je možné kompetenční modely rozdělit na tři hlavní typy. Zvolený typ se odvíjí od vlastních záměrů firmy.

- Model ústředních kompetencí – hledá takové kompetence, které jsou jednotné a stejné pro všechny zaměstnance firmy, bez ohledu na jejich postavení či roli.
- Specifický kompetenční model – hledá takové kompetence a identifikuje takové kvality, které jsou důležité pro konkrétní pozici v konkrétní společnosti, obrací se na specifické informace a uvádí přesný popis chování.
- Generický (všeobecný) kompetenční model – definuje kompetence, které jsou nezbytné v každé společnosti, na každé pozici. V různých firmách však bude tato kompetence prezentována jinak (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 60).

7 Lektor dalšího vzdělávání

Vzdělávání dospělých sebou nese řadu specifik a bariér, se kterými by měl být lektor obeznámen. Motivace, postoje a cíle vzdělávání jsou u skupiny dospělých zcela odlišné něž je tomu u dětí a mládeže. Lektor tak musí splňovat požadavky, které vzdělávání dospělých obnáší.

Palán (2002, s. 110) definuje lektora jako vzdělavatele v dalším vzdělávání, čímž dochází k odlišení od školního a mimoškolního vzdělávání. Předpokladem je nejen odborná znalost, ale také základní znalost andragogiky. Předpokladem jsou jeho vědomosti v teoretických i praktických odvětvích, pedagogické schopnosti a znalost psychologie osobnosti. Lektor musí plnit očekávání posluchačů, musí mít přehled o didaktice učiva, didaktických pomůckách a umět formulovat cíle vzdělávání. Od lektora je očekáván všeobecný pohled a širší vnímání problematiky. Někdy je pouze přednášejícím, někdy může být také součástí praktického tréninku. Lektor je mimo jiné řazen do skupiny mezi další vzdělavatele jako je konzultant, kouč, mentor nebo tutor. (Medlíková, 2013, s. 12)

7.1 Osobnost lektora a jeho zaměření

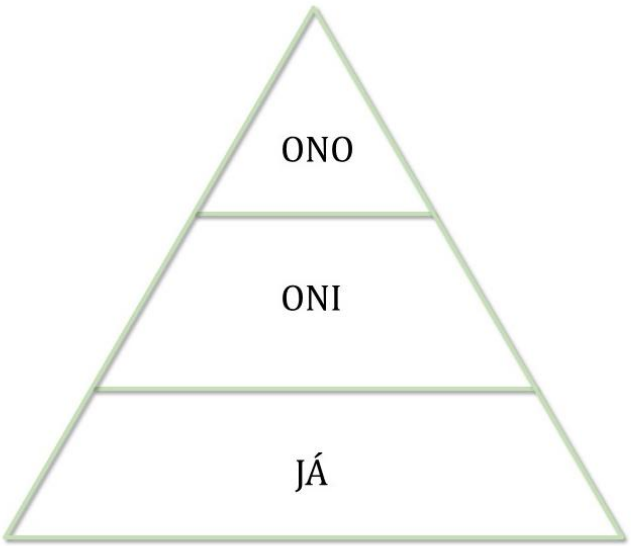
Mezi základní požadavky kladené na lektora je samozřejmě jeho dostatečná kvalifikace a odbornost. Měl by být schopen řídit výuku, vést účastníky a dostatečně je motivovat k učení. Důležitá je znalost andragogiky, pedagogiky a psychologie, přehled o formách a metodách výuky a didaktických technikách. Jelikož jsou dospělí účastníci náročnější a na rozdíl od dětí nebo dospívajících posuzují lektora z mnoha úhlů, očekávají tak „*někoho s charismatem, kdo zanechá v posluchačích silnou stopu.*“ (Medlíková, 2013, s. 18) Dobrý lektor má zájem o účastníky, je trpělivý, vnímavý a přátelský, vhodně klade otázky a naslouchá účastníkům, je schopen využívat forem a metod při školení a má z učení radost (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 119)

Především je důležité, aby lektor disponoval komunikačními dovednostmi, vyjadřoval plynule své myšlenky a používal obornou terminologii. Očekává se, že bude disponovat měkkými dovednostmi a dokáže je efektivně využít při své práci. Mezi požadavky na osobnostní dovednosti je možné zařadit neverbální komunikaci a všechny její složky. Aby lektor zvládal mimiku, postoj a pohyb při výuce, gestiku,

proxemiku, ale také paralingvistiku, tedy práci s hlasem. Očekává se, že bude mluvit přiměřeným tempem, dostatečně hlasitě a zněle. Pro mnoho posluchačů je lektor jakýmsi vzorem, a to jak v chování, tak nositelem určitých hodnot. Kladou tak vysoké požadavky, které by měl lektor splňovat nejen v zaměstnání, ale i mimo něj. Jelikož je stále na očích, klienti jej potkávají a poznávají, často by si i v soukromém životě měl zachovat profesionální image. (Zormanová, 2017, s. 79; Medlíková, 2013, s. 24)

Vlastní práce lektora prochází určitými vývojovými procesy, může se měnit a vyvíjet. Vzdělavatel průběžně získává nové dovednosti, zkušenosti a podle nich se připravuje na jednotlivé akce. Lektor tak hledá své zaměření a je proto možné definovat, kterým směrem se orientuje. Tedy jako lektor zaměřený na obsah nebo naopak lektor zaměřený na proces. Lektora zaměřeného na obsah je možné popsat jako experta, který v ideálním případě umí sdělit mnoho nových informací, avšak jeho slabou stránkou je práce se skupinou a její dynamikou. Lektor zaměřený na proces je oproti tomu schopen velmi rychle reagovat na skupinu, umí podat zpětnou vazbu a reflektovat dění. Více než na obsah se zaměřuje na proces, klade účastníkům otázky a aktivizuje je. (Hroník, 2007, s. 163)

Plamínek (2010) pak uvádí jiný pohled na zaměřenost lektora, kdy stanovuje tři základní etapy, kterými si lektor může a nemusí projít, viz Obrázek 2.



Obrázek 2. Fáze vývoje lektora

Zdroj: Plamínek (2010)

Ve fázi „já“ se lektor zaměřuje především na sebe, svůj vlastní výkon a snaží se nechybovat. V úspěšném zakončení této fáze si je lektor jistý v obsahu a získává profesní zručnost, v opačném případě produkuje tato fáze nervozitu a trému. Ve fázi „oni“ je cílem lektora zaujmout účastníky, zalíbit se jim, a to jakoukoliv cestou, mimo jiné i na úkor obsahu. Lektor se zaměřuje na pocity účastníků, případně i organizátorů vzdělávací akce. Kladným výsledkem bývá dobrá image lektora. Své hodnocení lektor staví na zpětné vazbě od účastníků. Fáze „ono“, kdy lektor klade větší důraz na užitek, pomoc a prospěšnost než na vlastní snahu zalíbit se. Pozitivním důsledkem je reálná změna v práci a životě účastníků. (Plamínek, 2010, s. 268-269)

7.2 Kompetence lektora

Úspěšná vzdělávací akce je založena na mnoha faktorech, jedním z nich je samotný lektor. Obecně je možné stanovit, že lektor je kompetentní v případě, kdy má soubor určitých znalostí, dovedností a schopností, což je prokázáno jeho profesním výkonem. Je důležité zaměřit se nejen na znalosti, dovednosti a schopnosti, ale také na to, zda je lektor osobností, má autoritu, vztah k lidem a již zmíněnou dobrou image.

Obecně lze stanovit, že na lektory jsou požadovány kompetence oborově předmětové, tedy znalost oboru, dále kompetence pedagogické, kdy má lektor přehled o podmínkách procesu výuky, má autoritu posluchačů. Neméně důležité jsou kompetence didaktické, kdy lektor efektivně zvládá tvorbu programů, nástroje hodnocení, využívá technologií. Kompetence diagnostické značící lektorovu schopnost odhalit dynamiku skupiny, identifikovat potřeby a zájmy a podle nich vést výuku. Mezi dalšími kompetencemi jsou uváděny sociální a komunikativní kompetence, normativní (znalost zákonů) kompetence a také profesně a osobnostně kultivující kompetence, což znamená, že lektor dodržuje etiku, je schopen sebereflexe a sebeprezentace. (Zormanová, 2017, s. 80)

Medlíková (2013) dále uvádí, že lektorova podoba je složena z ovlivnitelných (hodnoty, způsobilost) a neovlivnitelných (stresová odolnost, temperament) komponentů. Slučuje dohromady požadavky na odborné znalosti s pedagogicko-didaktickými, a také s kompetencemi psychologickými, tedy odhadem lidí, prací s dynamikou skupiny, řešení konfliktů. Důležitost klade na to, aby se lektor dokázal

přizpůsobit rozmanitým podmínkám bez narušení vzdělávacího procesu. (Medlíková, 2013, s. 25-28)

7.3 Národní soustava povolání

Nároky na lektora jsou zachyceny v určitém kvalifikačním rámci, který jednotlivé požadavky na profesi popisuje pomocí kompetencí. Národní soustava povolání je online dostupný katalog popisů povolání, jehož tvorba je založena na reálných požadavcích, je v souladu se zákonem a vychází z potřeb a vývoje trhu práce.

Hlavním účelem NSP je poskytovat informace o požadavcích na jednotlivá povolání, a to jak zaměstnavatelům, uchazečům, vzdělavatelům, úřadům práce, tak systému kariérového poradenství a propojovat nabídku a poptávku volných míst. NSP je zdrojem informací k tvorbě Národní soustavy kvalifikací. Součástí národní soustavy povolání je centrální databáze kompetencí, která spravuje výčty znalostí, dovedností a kompetencí, umožňující uplatnění a rozvoj jedince. V systému soustavy povolání jsou požadavky na pracovníka, co má znát a umět, definovány právě kompetencemi, jako soubory určitých činností. Centrální databáze pak vzájemně propojuje soustavu povolání a Národní soustavu kvalifikací. (MPSV, 2017)

7.3.1 Lektor dalšího vzdělávání dle Národní soustavy povolání

Dle Národní soustavy povolání je k výkonu profese lektora dalšího vzdělávání zapotřebí magisterský program, nejlépe z oboru pedagogika, nebo daná profesní kvalifikace získaná v akreditovaném kurzu (rekvalifikace). Z výčtu pracovních činností lze uvést například volbu a přípravu vzdělávací jednotky a využití didaktických technik, učebních textů a pomůcek. Motivování účastníku ve vzdělávacím programu, prezentace učiva s přizpůsobením se účastníkům kurzu, ověřování znalostí, dovedností a kompetencí a poskytování individuálních konzultací nebo instruktáže bezpečnosti práce a požární ochrany. (MPSV, 2017)

8 Návrh vzdělávacího kurzu

Vzdělávací projekt je dokumentem zpracovaným při tvorbě vzdělávací akce. Jsou v něm zahrnuty informace o organizaci, řízení, cílech a obsahu kurzu. Pod pojmem vzdělávací akce je poté myšleno plánovité a organizované působení s cílem předání vědomostí, dovedností názorů a postojů. (Palán, 2002, s. 233, 235) Každý vzdělávací projekt by si měl odpovídat na následující otázky – Proč? Koho? Co? Kdy? Kde? Kdo? Jak? Za kolik? Efektivita kurzu je částečně zajištěna jejím naplánováním. Plán pak zahrnuje obsahuje odpovědi právě na tyto otázky, přehled aktivit a je sestaven na základě identifikace vzdělávacích potřeb. (Bartoňková, 2013, s. 59)

Pro úspěšné naplánování vzdělávací akce je třeba naplánovat a rozfázovat jednotlivé kroky. Výstupem je pak komplexně zpracovaný návrh programu, který dle Bartoňkové (2013, s. 60) zahrnuje následující kroky:

1. Analýza vzdělávacích potřeb, kdy je zjišťován rozdíl mezi aktuální a požadovanou úrovní.
2. Formulace cíle, kdy jsou stanovovány konkrétní kroky pro dosažení cíle.
3. Profil účastníka a profil absolventa, kterými jsou definovány vstupy (aktuální vlastnosti jedince) a výstupy (jaké znalosti a dovednosti bude po absolvování mít), které by měl účastník splňovat.
4. Obsah vzdělávací akce, definovaný inventářem disciplín a z něj vytvořeným studijním plánem (kterým je zajištěno propojení mezi analýzou potřeb a reálným procesem výuky. Je to logicky uspořádaný plán, který zahrnuje časovou dotaci, posloupnost a je opěrným bodem pro volbu postupů, forem a metod).
5. Osnovy, tedy podrobněji definované obsahy disciplín.
6. Formy, metody a techniky vzdělávání, kdy jsou voleny nejvhodnější postupy, pomůcky a techniky.
7. Tvorba studijního materiálu.
8. Organizační zabezpečení specifikující místo a čas vzdělávací aktivity.
9. Materiální, technické a finanční zabezpečení, první předkalkulace a zabezpečení podmínek pro akci.

10. Evaluace, zajišťující hodnocení akce, její efektivnosti a sloužící pro případná zlepšení.

Neméně důležitou součástí pro úspěšnost vzdělávací akce je nutné správně vydefinovat cíl. Z cíle vzdělávacího projektu následně vyplývá obsah, osnovy, profil účastníka a profil absolventa aj. Je důležité, aby byl výstup formulovaný pozitivně. Cíl je možné správně definovat například pomocí metody SMART. Podle Palána (2002, s. 219) tato metoda zahrnuje následující parametry:

S – specifický (konkrétní, jasně stanovuje, čeho dosáhnout, váže se k dané činnosti),

M – měřitelný (znatelný začátek a konec, požadovaná kvantita a kvalita),

A – akceptovatelný (v souladu s potřebami),

R – reálný (je reálné cíle dostáhnout),

T – termínovaný (je možné jej naplnit v požadovaném čase).

Studijním plánem je zajištěno propojení mezi analýzou potřeb a reálným procesem výuky. Je to logicky uspořádaný plán, který zahrnuje časovou dotaci, posloupnost a je opěrným bodem pro volbu postupů, forem a metod. (Bartoňková, 2013, s. 60)

Po ukončení vzdělávací akce je zapotřebí provést evaluaci. Evaluace je dle Palána (2002, s. 59) hodnotícím procesem z něhož můžeme odpozorovat efektivitu studia a další možnosti vzdělávacího zařízení. Je to tedy proces stanovující, zda byla situace vyřešena a zda vzdělávání splnilo daný účel. Hodnocení stanovuje efektivitu dané činnosti a musí být naplánované již před zahájením vzdělávacího procesu. (Bartoňková, 2013, s. 82-83) Obecně lze říci, že evaluace je zkoumání celého systému, určující efektivitu vzdělávacího programu, jeho přínos a případná zajištění zlepšení.

8.1 Analýza společnosti

Dopravní vzdělávací institut, a.s. je firmou zabývající se především vzděláváním dospělých v oblasti dopravy. V posledních letech se však orientuje i na psychologické služby, jazykové kurzy nebo školení měkkých dovedností či školení orientovaná na přání klienta. Disponuje mnoha kmenovými i externími lektory, své vzdělávání pak poskytuje klasickou formou ve vlastních učebnách nebo prostorách klienta. Poskytuje také tradiční projekty vzdělávání jako je bezpečnost a ochrana zdraví při práci, vstupní

nebo zdravotní školení a požární ochrana. Dalšími projekty firma směřuje k manažerskému vzdělávání, kdy organizuje školení krizových situací, komunikačních dovedností a podobně.

8.2 Kompetenční model pro lektory DVI

K efektivnímu plnění cílů společnosti jsou kladeny pro výkon profese lektora všeobecné a odborné požadavky. Mezi všeobecné jsou řazeny:

1. Úplné střední odborné vzdělání s maturitou nebo úplné střední vzdělání
2. Pedagogické vzdělání (nejméně pedagogické minimum)
3. Praxe v oboru
4. Znalost počítačového prostředí na uživatelské úrovni a znalost prostředí programů Word, Excel, Powepoint

Odborné předpoklady pro výkon profese jsou ve společnosti charakterizovány zkouškami z oblastí:

1. Doprava (řízení provozu a související činnost)
2. Kolejová vozidla
3. Osobní přeprava
4. Nákladní přeprava

Pokud je odborný lektor zároveň lektorem jazykové výuky, je požadován mezinárodní certifikát opravňující k výuce daného jazyka či státní zkouška z daného jazyka.

8.2.1 Kompetenční model dle Národní soustavy povolání

Národní soustava povolání klade k výkonu povolání kompetenční požadavky z oblastí odborných dovedností (schopnosti vykonávat pracovní činnost nebo soubor pracovních činností), odborné znalosti (teoretické vědomosti pro výkon povolání), obecné dovednosti a měkké kompetence. Klíčovou částí jsou zde zejména odborné dovednosti a odborné znalosti. V následující tabulce jsou porovnávány požadavky, které klade Národní soustava povolání, s tím, co je požadováno danou konkrétní společností.

Tabulka 1. Porovnání požadovaných kompetencí dle NSP

KOMPETENCE DLE NÁRODNÍ SOUSTAVY POVOLÁNÍ	POŽADOVÁNO
Odborné dovednosti	
Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí.	NE
Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky.	NE (pouze didaktické pomůcky)
Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu.	NE
Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozbory příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek.	ANO
Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou.	ANO
Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu.	ANO
Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.	ANO
Odborné znalosti	
Andragogika	ANO (v rámci pedagogického vzdělání či pedagogického minima)
Didaktika a didaktická technika	
Psychologie pro vzdělávání dospělých	
Hodnocení, testování a měření ve vzdělávání	
Metody a postupy lektorství v odborných kurzech	
Výuka odborných disciplín	

8.2.2 Porovnání s NSP

Společnost nemá pro lektory vytvořen žádný kompetenční model, pouze definuje všeobecné a odborné požadavky, které na jedince má. Z nich vyplývá, že se soustřeďuje především na odborné (tvrdé) znalosti člověka a téměř zcela (mimo pedagogické minimum) opomíjí měkké vlastnosti, které po lektorovi nevyžaduje, ačkoliv jsou pro jeho profesi poměrně zásadní. To vyplývá také z porovnání požadavků s Národní soustavou povolání. Společnost sice žádá prezentaci vzdělávacího obsahu, přípravu modelových situací nebo hodnocení účastníků, tyto kompetence však nikde nemá pevně ukotveny.

8.3 Analýza vzdělávacích potřeb

Na základě porovnání kompetencí s Národní soustavou povolání byly analyzovány vzdělávací potřeby společnosti za využití strukturovaných rozhovorů, zjišťujících, nakolik firma využívá kompetenčního modelu dle Národní soustavy povolání, jaké požadavky klade na lektora a které kompetence jsou nejvíce rozvíjeny, jakým způsobem a zda se v požadavcích, které firma vyžaduje vyskytují nedostatky. Respondenti byli vybraní zaměstnanci Dopravního vzdělávacího institutu působící na vedoucích pozicích. Sběr dat proběhl za pomoci polostrukturovaných rozhovorů. Výběr byl omezen na pracovníky z jednotlivých úseků firmy, kteří jsou aktivní v řešení otázky kompetencí a požadavků na lektory, podílí se na tvorbě a organizaci školení a vytváří nové programy. Všichni respondenti byli před nástupem do vedoucích pracovních pozic odbornými lektory. Rozsah znalostí respondentů v dotčené oblasti a jejich profesní kompetence v tomto směru se vzájemně prolínají a doplňují.

Tabulka 2. Seznam respondentů

	Pracovní pozice	**Pohlaví**	**Praxe**
Tereza	Vedoucí regionálního vzdělávacího centra	Žena	14 let
Lucie	Systémový specialista	Žena	17 let
Marie	Vedoucího regionálního vzdělávacího centra	Žena	18 let
Jan	Vedoucí subjektu pro posuzování	Muž	17 let
Jiří	Vedoucí regionálního vzdělávacího centra	Muž	22 let

8.3.1 Výsledky analýzy

Národní soustavou povolání požadovaný titul není ve společnosti k výkonu profese lektora zapotřebí. Prioritně se požaduje odbornost a zejména praxe, a to minimálně v rozsahu 4–5 let. Zkoušku je třeba vykonat podle personálních předpisů zákazníka. Lucie toto tvrzení doplňuje o konkrétní informaci, že například u největšího zákazníka ČD jde o „*Výcvikový a zkušební řád Českých drah, a.s., což je vnitřní předpis o odborné způsobilosti a znalosti zaměstnanců ČD, zajišťující provozování drážní dopravy a o způsobu jejího ověřování včetně systému pravidelného školení ve smyslu zákona č. 266/1994 Sb., o drahách, ve znění pozdějších předpisů*“. V těchto dokumentech je jasně definováno, jak má zkouška probíhat (z čeho se skládá, co uchazeč musí předložit, vypracovat a naučit se). Tereza, Lucie i Jiří zdůrazňují, že další důležitou povinností je pedagogické minimum (ve spolupráci s univerzitou Jana Evangelisty Purkyně), po jehož absolvování získává lektor osvědčení. Marie doplňuje, že samozřejmostí je absolvování BOZP, požární ochrany a zdravotního školení (poskytnutí první pomoci).

Průběžné vzdělávání, které je u lektorů velmi důležité, je zajišťováno mnoha semináři. Hodinová dotace a náplň školení se liší dle požadavků jednotlivých zákazníků. Tereza: „*Například u ČD zaměstnanec musí absolvovat dvakrát ročně plánovaný seminář.*“ Ten probíhá klasickou výukou s časovou dotací 22 hodin, jedenkrát ročně je tento

seminář ukončen ověřením znalostí (testem). Marie doplňuje, že je také lektor během roku povinen splnit online seminář, s časovou dotací 3 hodiny. Pro lektory si zákazníci často také plánují mimořádné semináře. Jiří: „*Ty se týkají změn v předpisech, novinek aj.*“

Odbornost lektorů je tak zajišťována z mnoha stran. Společnost musí svým zákazníkům doložit akreditaci k vykonávání požadované činnosti, lektoři pak musí splňovat podmínky, které si zákazník stanoví. U hlavních zákazníků DVI, Lucie doplňuje, že jde zejména o ČD, CARGO a SŽDC, je zapotřebí, aby lektor byl v seznamu pověřených osob. Jan: „*Pověřená osoba musí splňovat určité požadavky, které si zákazníci vyžadují.*“ Jde tedy především o platnou odbornou zkoušku (podle požadavků) s praxí, účast na seminářích pro pověřené osoby a dostatečné vzdělání, tj. pedagogické minimum u školící organizace akreditované MŠMT nebo vzdělání pedagogického směru či pedagogická praxe v rozsahu nejméně 4 let.

Kompetence lektorů, které společnost požaduje jsou dostatečně rozvíjeny, jejich úroveň je ověřována testem. Tereza zmiňuje, že lektoři se musí stále vzdělávat, proto jsou konána také nadstavbová školení pedagogického minima. Jan: „*Zde úroveň znalostí neověřujeme, nicméně jsou prováděny dotazníková šetření mezi účastníky na vyhodnocení kvality a vlastní zhodnocení prospěšnosti pro práci.*“ Lucie dodává, že lektorům jsou vštěpovány převážně tvrdé znalosti, jelikož jsou odborníky z praxe. Tyto odborné dovednosti jsou doplňovány na pravidelných odborných seminářích. V současnosti se však společnost u těchto zaměstnanců snaží více rozvíjet i měkké dovednosti. Jiří toto tvrzení doplňuje: „*Uvědomujeme si, že jsou důležité, proto se snažíme o jejich rozvoj. V současné době například seminářem, kterému mezi kolegy říkáme měkkouši.*“

8.4 Formulace cíle vzdělávací akce

Z rozhovorů se zaměstnanci vyplynulo, že ve společnosti se velký důraz klade především na odborné znalosti a dovednosti. Měkké dovednosti jsou upozaďovány, nicméně firma o tomto nedostatku ví. Na základě tohoto zjištění byla provedena analýza dotazníků od lektorů, kteří se účastnili nadstavby pedagogického minima. Tyto evaluační dotazníky odhalily, že většina respondentů byla s kurzem spokojena, jeho zařazení uvítala, nicméně až polovina z nich by si přesto přála zlepšit a více se

zaměřit na své prezentační dovednosti. Na základě tohoto dotazníkového šetření bylo zvoleno téma navrhovaného kurzu. Cílem tohoto konkrétního projektu je nabídnout účastníkům komplexní kurz prezentačních dovedností. Hlavním záměrem je teoreticky i prakticky seznámit účastníky kurzu s programy pro vytváření prezentací, ale také s nimi prakticky prozkoušet různé problémové situace. Projekt by měl zprostředkovat účastníkům novinky z oblasti technické podpory a komunikace a na jeho základě by účastníci měli být schopni svou výuku lektorovat co nejkvalitněji.

8.5 Profil absolventa

Profil absolventa stanovuje, jaké znalosti a dovednosti bude účastník po absolvování kurzu mít. Absolvent programu tak bude například schopen pracovat s IT podporou pro tvorbu prezentací, bude schopen připravit si vizuální podporu, bude znát metody, jak si získat a udržet pozornost účastníka a bude umět definovat a vhodně využívat verbální a neverbální komunikaci. Bude schopen dělit komunikaci na jednotlivé typy a stručně je popsat. Při prezentování bude umět vhodně využívat neverbální komunikace.

8.6 Cílová skupina

Vlastní program bude určen pro lektory dalšího vzdělávání, zaměstnanců Dopravního vzdělávacího institutu. Akce je vhodná jak pro začínající lektory, tak pro ty, kteří mají již několikaleté zkušenosti.

8.7 Obsah vzdělávací akce

Stanovené cíle je třeba převést do obsahu vzdělávacího programu a vytvořit tak studijní plán. Ten zahrnuje časovou dotaci, posloupnost, případně využité výukové metody.

8.7.1 Studijní plán

Konkrétní vzdělávací akce je organizována ve dvou dnech, se dvěma lektory. Přičemž první den je postaven spíše na teoretických základech, druhý den dochází i k praktickým částem výuky. Den je rozdělen na dopolední a odpolední blok,

s intuitivně rozdělenými přestávkami, které budou nastaveny také po dohodě s účastníky.

Tabulka 3. Časový harmonogram vzdělávací akce

	Časová dotace	**Téma**	**Metoda výuky**
1. den	8:00 – 16:15		
	8:00 – 8:45	Zahájení, seznámení s lektorem a tématy	Aktivizační metoda
	8:45 – 12:00	Příprava prezentace, definování cílů, zásady	Přednáška
	13:00 – 16:15	Efektivní komunikace, evaluace	Přednáška
2. den	8:30 – 16:30		
	8:30 – 12:00	Pozornost, technika řeči, neverbální komunikace	Přenáška
	13:00 – 16:30	Praktická cvičení, tréma	Simulace, diskuze

Na úvod prvního dne budou účastníci seznámeni s lektorem a probíranými tématy. Školící den bude postaven spíše teoreticky, kdy účastníci budou obeznámeni s přípravou prezentací. Budou seznámeni s novinkami v nástroji PowerPoint, ukáží si, jaké využívat nástroje a jaké dodržovat zásady při tvorbě prezentace (barvy, pozadí, množství textu). Následně jim bude představen vybraný program na tvorbu prezentací – Prezi, ve kterém si předvedou, jak se dá prezentace ozvláštnit. Dále si definují, jak si stanovit cíl prezentace. Dopolední jednotka bude celkově spíše o vlastní práci lektora, o jeho přípravě, která je velmi důležitá. Cílem je, aby účastníci byli schopni sami vytvořit prezentaci a byli schopni popsat pravidla dodržovaná při vytváření. V odpolední části se účastníci naučí, jak rozklíčovat a upoutat pozornost účastníků vzdělávání. Navázáno bude efektivní komunikací s posluchačem, to znamená prací s otázkami, jak na ně vhodně reagovat nebo také prací s vlastními emocemi, aby reakce vzdělavatele byla přiměřená. Na závěr dne bude účastníkům vysvětleno, jak správně zajistit evaluaci, tedy zpětnou vazbu, a to nejen skupiny, ale také svou vlastní z pozice lektora.

Druhý den bude více než na technickou stránku věci zaměřen na vlastnosti samotného lektora, a tedy faktory, které mohou pozitivně či negativně ovlivnit jeho prezentaci. Blok naváže na předchozí den a bude zaměřen na práci s pozorností účastníků, jak ji získat a jak ji udržet. Významnou část dne se pak účastníci budou věnovat technice řeči, a to včetně praktických cvičení jako je krátký přednes a čtení souvislého textu. Sledovat se tak bude projev účastníka, a to jak verbální, tak neverbální. Řeči těla pak bude věnována také následující přednáška, která vysvětlí základní pojmy a základy neverbální komunikace. Odpolední blok pak naváže diskuzí, jak se zbavit trémy a celkově problematice trémy. Cílem druhého školícího dne tak je především to, aby lektor uměl rozklíčovat pozornost účastníka, udržet si a aby byl schopen definovat komunikaci (verbální, neverbální a její typy) a jednotlivé typy aplikovat.

8.7.2 Organizační zabezpečení

Pro bezproblémové zajištění vzdělávací akce je důležité nalézt vhodné místo, zázemí pro její konání. Konkrétní program bude organizován pro vlastní interní zaměstnance, proto společnost může využít vlastních prostor, kterými disponuje. Vzdělávací středisko hotelového typu zahrnuje veškerou vhodnou didaktickou techniku, a zároveň poskytuje ubytovací zázemí účastníkům. Disponuje dvěma učebnami s audiovizuální technikou, dvěma počítačovými učebnami s audiovizuální technikou a zasedací místností s kuchyňkou a televizorem. Kapacity počítačových učeben jsou pak osm a deset míst, velké školící učebny dosahují kapacit 30 a 32 míst a zasedací místnost je určena pro 15 účastníků. Ve velkých učebnách jsou stoly a židle uspořádány klasicky jako ve škole, což je výhodné v případě frontální výuky, kdy účastníci mají dostatek místa a prostoru při zapisování poznámek. V zasedací místnosti je poté prostor uspořádán do kruhu, což může být naopak velmi přínosné při praktických cvičeních nebo diskuzi.

8.7.3 Materiální, technické a finanční zabezpečení

Další nedílnou složkou při plánování vzdělávací akce je materiální a technické zabezpečení. Prostory musí disponovat adekvátní didaktickou technikou, je za potřebí dostatečné vybavení třídy a zajištění materiálních prostředků pro účastníky. V učebnách se nachází klasické didaktické techniky jako je interaktivní tabule nebo flipchart. V dalších místnostech je možné využití počítačů s připojením k internetu,

stejně tak k interním firemním programům. Z hlediska materiálního zabezpečení je nutné požádat školící lektory o včasné postoupení materiálů, které budou zkompletovány, aby je v den konání akce měli účastníci k dispozici jako studijní oporu. Před zahájením kurzu je důležité také zkompletovat seznamy přihlášených účastníků a připravit výstupní certifikáty. Kurz je zakončen zkouškou, kdy při jejím úspěšném absolvování účastník obdrží Osvědčení o absolvování kurzu v rámci celoživotního vzdělávání.

Konkrétní vzdělávací program je pořádán pro vlastní, interní zaměstnance. Samotná propagace je tak ponechána pouze na firemní linii pomocí e-mailu. Pozvánka na vzdělávací akci je rozesílána vedoucím pracovníkům regionálních středisek, kteří jej předávají svým podřízeným zaměstnancům. Vzhledem k tomu, že projekt je pořádán pro interní lektory firmy a ve vlastních prostorách, není potřeba kalkulovat s výnosy. Pokud by však kurz byl pořádán pro dodavatele (tj. společnost by jej nabídla svým zákazníkům) je potřeba vyčíslit náklady na pronájem školící místnosti, občerstvení, lektory a samozřejmě kalkulovat s výnosy získanými za pořádání kurzu.

8.8 Evaluace

Po absolvování kurzu bude účastníkům zaslán evaluační dotazník. Ze získaných dat bude zpracována závěrečná evaluační zpráva, která může sloužit k návrhu zlepšení kvality programu či nápravě zjištěných nedostatků. Vzor evaluačního dotazníku je přiložen jako příloha 2.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala kompetencemi a kompetenčními modely lektora dalšího vzdělávání. Teoretická část práce definovala základní pojmy jako učení, vzdělávání, celoživotní učení nebo kompetence. Cílem práce pak bylo analyzovat kompetenční model v konkrétní společnosti a na základě výzkumného šetření navrhnout vzdělávací kurz, který vhodně doplňuje slabá místa v práci lektorů. Cílem šetření, které bylo prováděno metodou strukturovaných rozhovorů, bylo zjistit, zda je ve firmě využíván kompetenční model a jaké nároky jsou na lektora kladeny. Následně byly požadavky porovnávány s kompetenčním modelem dle Národní soustavy povolání a mezi lektory bylo provedeno dotazníkové šetření, které mělo za cíl odhalit problémová místa.

Z výpovědí respondentů bylo zjištěno, že ve firmě kompetenční model chybí. Za problémové místo, které není dostatečně ošetřeno, byly označeny měkké dovednosti, na které by se firma u svých zaměstnanců v budoucnu ráda ještě více zaměřila. Výsledkem výzkumného šetření mezi lektory bylo zjištění, že jsou poměrně spokojeni s kurzy, které absolvují, nicméně rádi by se více zaměřili na prezentační dovednosti, které považují ve své profesi za stěžejní. Ačkoliv dokáží čerpat sami ze svých zkušeností, rádi by se na oblast prezentace nejen sebe sama a na oblast měkkých dovedností celkově zaměřili více a ocenili by odborný vhled do této problematiky. Navrhovaný kurz by měl lektorům přinést novinky v oblasti využívaných digitálních technologií, v oblasti komunikace jak verbální, tak neverbální a měl by účastníkům přinést určité rady využitelné při jejich vlastním školení. Prezentování, zaujetí publika a vytvoření pozitivního klimatu je při lektorování výuky velmi podstatnou záležitostí a je proto zapotřebí se v něm neustále zdokonalovat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BARTOŇKOVÁ, Hana, 2013. *Firemní vzdělávání pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3546-6.

BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BIRNBAUM, Marvin L. a Elaine K. DAILY, 2009. *Competency and Competence*. Prehospital and Disaster Medicine. 24(1). ISSN 1945-1938.

DONATH Business & Media, 2009. Vzdělávání dospělých v ČR | Průzkumy | Donath Business & Media s.r.o. *DBM | PR agentura pro ČR i Slovensko | Donath Business & Media s.r.o.* [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: http://www.dbm.cz/pruzkumy/127-vzdelavani-dospelych-v-cr

EVROPSKÝ PARLAMENT a EVROPSKÁ RADA, 2006. *Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení.* (2006/962/ES). Dostupné také z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=SV

EVROPSKÁ KOMISE, 2001. *Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise*. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf

FARKOVÁ, Marie, 2008. *Vybrané kapitoly z psychologie.* Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-64-8.

HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

HLADÍLEK, Miroslav, 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých.* Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-75-4.

HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, František, Jitka VEDRALOVÁ a Luboš HORVÁTH, 2008. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press. ISBN 978-80-904133-2-0.

KALNICKÝ, Juraj, 2007. *Systémová andragogika*. Vyd. 2., dopl. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-489-1.

KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6304-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MEDLÍKOVÁ, Olga, 2013. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-4336-3.

MPSV, 2017. *Národní soustava povolání*. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: https://www.nsp.cz/

MŠMT, 2007. Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník.* Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.

PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN isbn80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.

RYMEŠOVÁ, Pavla a Kateřina CHAMOUTOVÁ, 2014. *Průvodce psychologií osobnosti a sociální psychologií*. V Praze: Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta. ISBN 978-80-213-2433-6.

VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁK, Josef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK

Obrázek 1. Využití schopnosti pro vznik kompetence 25

Obrázek 2. Fáze vývoje lektora 33

Tabulka 1. Porovnání požadovaných kompetencí dle NSP 39

Tabulka 2. Seznam respondentů 41

Tabulka 3. Časový harmonogram vzdělávací akce 44

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Otázky k rozhovoru

Příloha 2. Evaluační dotazník

Příloha 1: Otázky k rozhovoru

1. Podle národní soustavy kvalifikací/povolání je k výkonu profese lektora dalšího vzdělávání zapotřebí magisterský titul, nebo příslušná rekvalifikace, jak je kvalifikační úroveň ošetřena ve vaší společnosti?
2. Národní soustava povolání poskytuje seznam kompetenčních požadavků, a to jak obecné dovednosti, tak odborné dovednosti a znalosti. Které z následujících kompetencí ve vaší firmě po lektorech požadujete?
3. Jsou tyto kompetence dostatečně rozvíjeny?
4. Je případně zjišťována jejich úroveň?
5. Jak je zajišťováno průběžné vzdělávání pracovníků?
6. Jak přesně je zákazníky zajištěna dostatečná odbornost lektorů?

Příloha 2. Evaluační dotazník

Dotazník pro účastníky vzdělávání DVI

Název vzdělávací akce:

Jméno účastníka:

Prosím zatrhněte na stupnici 1 - 4 (*1 - souhlasím, 4 - nesouhlasím)*

Lektor č. 1

1. Školení splnilo má očekávání	1	2	3	4
2. Použité výukové metody mi vyhovovaly	1	2	3	4
3. Odborný výklad lektora byl vysoký	1	2	3	4
4. Spolupráce lektora se skupinou byla dobrá	1	2	3	4
5. Školení bych doporučil ostatním kolegům	1	2	3	4

Lektor č. 2

1. Školení splnilo má očekávání	1	2	3	4
2. Použité výukové metody mi vyhovovaly	1	2	3	4
3. Odborný výklad lektora byl vysoký	1	2	3	4
4. Spolupráce lektora se skupinou byla dobrá	1	2	3	4
5. Školení bych doporučil ostatním kolegům	1	2	3	4

Celkový dojem z akce:

Pro vylepšení školení navrhuji: