

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH

A JEHO KOMPETENCE

ADULT EDUCATOR

AND HIS COMPETENCIES

Magisterská diplomová práce

Bc. Hana Fojtášková

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Hanáčková

Olomouc 2011

Prohlášení

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

V Olomouci dne

Poděkování

Děkuji Mgr. Jitce Hanáčkové za ochotu, cenné rady a připomínky.

Obsah

ÚVOD.....	1
1. KOMPETENČNÍ MODEL.....	3
1.1 CHARAKTERISTIKA KOMPETENCE	3
1.2 ZNAKY KOMPETENCE	5
1.3 SLOŽKY KOMPETENCE.....	6
1.4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	8
1.5 IDENTIFIKACE KOMPETENCÍ	10
1.6 KOMPETENČNÍ MODEL.....	11
1.7 PŘÍSTUPY K TVORBĚ KOMPETENČNÍHO MODELU A JEHO DRUHY	13
1.8 UPLATNĚNÍ POJETÍ KOMPETENCÍ	15
2. VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH.....	17
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	17
2.2 VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH.....	21
2.3 VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH - LEKTOR	25
2.4 ÚČASTNÍK VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	27
2.5 OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI LEKTORA	30
2.6 VZDĚLÁVÁNÍ VZDĚLAVATELŮ.....	33
2.7 ODBORNÁ ZPŮSOBILOST.....	34
2.8 ANDRAGOGICKÁ ZPŮSOBILOST	35
2.8.1 <i>Cíle</i>	36
2.8.2 <i>Didaktická analýza učiva</i>	37
2.8.3 <i>Metody</i>	37
2.8.4 <i>Didaktické pomůcky</i>	38
2.8.5 <i>Didaktický proces</i>	38
2.9 KOMUNIKACE.....	40
2.10 PROJEKTY VZDĚLÁVACÍCH AKCÍ	41
2.11 FUNKCE A DOVEDNOSTI LEKTORA.....	42
3. KOMPETENČNÍ MODEL VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH.....	45
3.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE.....	45

3.2 SBĚR DAT	46
3.3 FÁZE ANALÝZY A KLASIFIKACE INFORMACÍ	50
3.3.1 <i>Analýza a klasifikace osobnostních kompetencí</i>	51
3.3.2 <i>Analýza a klasifikace odborných způsobilostí</i>	53
3.3.3 <i>Analýza a klasifikace andragogické způsobilosti</i>	55
3.3.4 <i>Analýza a klasifikace interpersonálních kompetencí</i>	57
3.4 POPIS KOMPETENCÍ A TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU	59
3.5 OVĚŘENÍ A VALIDIZACE VZNIKLÉHO MODELU	62
ZÁVĚR	63
SEZNAM ZKRATEK	64
ANOTACE	65
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	66

Úvod

Cílem mé práce je vytvořit kompetenční model vzdělavatele dospělých - lektora. Toto téma jsem si vybrala, protože se stává, že funkci vzdělavatele dospělých ve firmě plní zaměstnanec, v jehož popisu práce lektorská činnost není zahrnuta. Tento člověk je většinou kompetentní ve svém oboru, ale nemá potřebné kompetence pro vzdělávání dospělých. Pozice lektora je velmi často podceňována a provozována nekompetentními lidmi. Samozřejmě situace se mění s rozšiřujícím se povědomím o andragogice.

Kompetenční model, který vytvořím, by měl sloužit firmám a vzdělavatelům dospělých, kteří chtějí poskytovat kvalitní služby. Firma z modelu vyčte, jak by měl vypadat kompetentní lektor a jak jej může případně dále rozvíjet. Na druhou stranu bude model sloužit vzdělavateli dospělých, který pozná své silné a slabé stránky a bude s nimi moci pracovat.

Ve své práci se pohybuji jakoby ve spirále. Vytvářím kompetenční model, který bude sloužit především k rozvoji vzdělavatele dospělých, který si své kompetence musí neustále rozvíjet. Na druhou stranu kompetence předává účastníkům svých kurzů. Vzdělává se, vzdělává jiné, tato činnost se opakuje a minimálně na straně lektora by měla mít vzrůstající tendenci.

V první kapitole vymezím předmět své práce. Protože se kompetenční model skládá z jednotlivých kompetencí, začnu jejich vymezením, určím, z čeho se skládají a jaké druhy kompetencí můžeme najít. Přes podkapitulu identifikace kompetencí se dostanu k vymezení samotného kompetenčního modelu. Popíšu přístupy k tvorbě modelů a uplatnění pojetí kompetencí.

V další kapitole vymezím objekt své práce, tedy vzdělavatele dospělých. Jak ukážu, lze si pod tímto pojmem představit mnoho pojmenování či povolání. Já budu za vzdělavatele dospělých považovat lektora tak, jak jej v této kapitole definuji. Abychom lépe pochopili činnost a pracovní náplň vzdělavatele dospělých, charakterizuji účastníka vzdělávání. Představím osobnost lektora, popíšu oborovou odbornost, andragogickou způsobilost a další funkce a dovednosti s rolí lektora spojené.

V závěrečné kapitole projdu všemi fázemi identifikace kompetencí. Doplním ještě seznamy kompetencí a klíčové kompetence lektora. Analyzuji

data z kapitoly 2 a kapitoly 3.2 a na jejich základě určím kompetence. Identifikované kompetence seřadím do kompetenčního modelu.

Kompetenční model, který vytvořím je před uvedením do praxe nezbytné ověřit a validizovat, ale to již není součástí cíle mé práce. Ověření a validizaci může zrealizovat firma, která by chtěla tento kompetenční model používat.

1. Kompetenční model

Cílem mé práce je vytvořit kompetenční model vzdělavatele dospělých, proto se v první kapitole své práce budu zabývat vymezením pojmu kompetence a pojmu kompetenční model. Kompetenční model se skládá z jednotlivých kompetencí, a proto je nezbytné jasně vymežit, jak tento pojem chápeme. Kvůli správnému pochopení pojem nejprve charakterizuji, následně popíšu znaky a složky kompetence. Představím, které klíčové kompetence budu používat při vytváření kompetenčního modelu. Přes podkapitolu identifikace kompetencí se dostanu k definici kompetenčního modelu, uvedu jednotlivé druhy kompetenčních modelů a popíšu přístupy k tvorbě kompetenčního modelu. Tuto kapitolu ukončím popisem uplatněním pojetí kompetencí.

1.1 Charakteristika kompetence

Kompetence jsou v dnešní době velmi probíraným a rozšiřujícím se tématem. V řízení lidských zdrojů se prosazuje přístup řízení podle kompetencí, které využívá kompetence a kompetenční modely v různých personálních činnostech – výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání zaměstnanců. Můžeme najít dva pohledy na pojetí kompetencí – pohled ze strany firmy a pohled ze strany jedince.

Plamínek a Fišer tvrdí, že úspěch firmy je poměřován dosaženými výsledky a za jeho základ považují kompetence lidí, kteří pro firmu pracují. Problémy, které ve firmě vznikají, lze převést na chybějící nebo nedostatečné kompetence lidí a vyřešit je doplněním nebo rozvinutím těchto kompetencí, tedy velkou část vzděláváním. Tímto přístupem se neodstraňují pouze viditelné projevy problémů, ale jejich příčiny (Plamínek, Fišer, 2005, s. 17-18).

Veteška a Tureckiová nenahlízejí na kompetence z pohledu firmy, ale z pohledu jedince. „Aby jedinec obstál na globalizujícím se a stále se měnícím trhu práce a byl rovněž úspěšným a spokojeným člověkem, potřebuje být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací a odborností, ale především jedinečnou schopností úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě

integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, tedy stručně řečeno určitými kompetencemi.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 12).

Toto jsou dva pohledy, které poukazují na význam a nutnost využívání kompetencí v dnešním světě. Jelikož má práce se bude orientovat především na využití kompetencí z hlediska rozvoje a vzdělávání, jsou pro ni oba tyto pohledy relevantní.

Každý má určité povědomí o tom, co pojem kompetence znamená, ale můžeme se v tomto pohledu lišit, a proto jej nyní definuji.

Pojem kompetence lze vykládat dvojím způsobem (Kubeš a kol., 2004, s. 14-15):

1. Pravomoc, oprávnění, obyčejně udělené nějakou autoritou nebo nějaké autoritě patřící. Tento význam zdůrazňuje cosi daného člověku zvenku, na základě konsenzu druhých.

2. Schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný. Tento význam naopak zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje a umožňuje mu podat určitý výkon.

Veteška a Tureckiová spojili oba výše zmíněné významy v jeden a definovali kompetenci takto: „Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za své rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27). Tato definice zdůrazňuje, co je pro kompetenci typické, a to je důraz na její projevy, tedy především chování, či jednání jejího nositele. Upozorňuje na nutnost kompetence dále rozvíjet a aktualizovat, což lze učinit hlavně vzděláváním. Neopomíjí ukotvit kompetenci do situace, protože kompetence jsou vázané na jednotlivé úkoly, ve kterých se projevují. Z těchto důvodů je dané vymezení kompetence pro mou práci nejvhodnější.

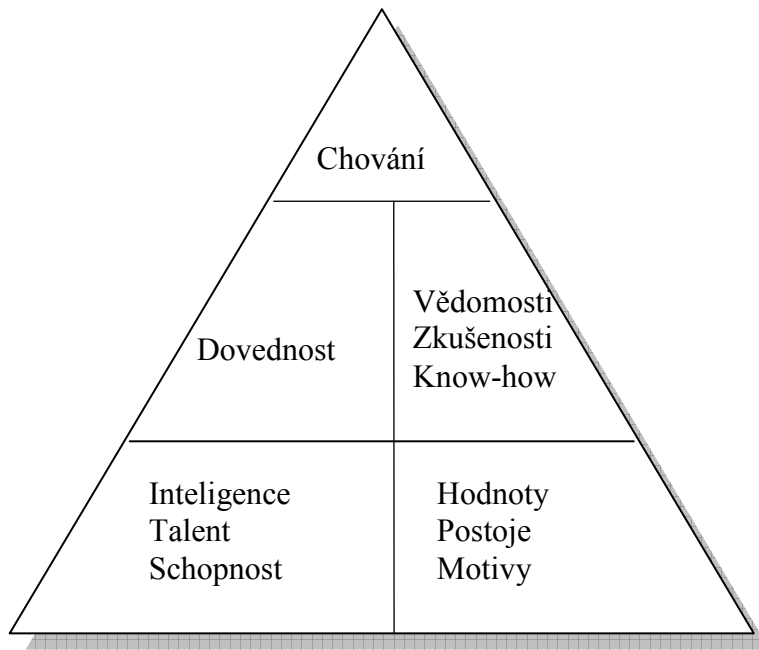
Veteška a Tureckiová ve své definici pracují s termínem zdroj, pro její lepší pochopení tento pojem blíže vysvětlím. Autoři pojem pojímají jako

soubor veškerých informací, znalostí, dovedností a dřívějších zkušeností jedince, jeho znalost postupů řešení problémů i složitějších konceptů a modelů. Tyto své zdroje jednotlivec více či méně úspěšně kombinuje a používá při plnění konkrétních zadání, při dosahování cílů a při řešení nejrůznějších situací (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29).

1.2 Znamky kompetence

Z výše uvedené definice můžeme odvodit charakteristické znamky kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 31-32):

1. Kompetence je vždy **kontextualizovaná** – vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace.
2. Kompetence je **multidimenzionální** – skládá se z různých zdrojů (informace, znalosti, dovednosti), a ty jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. (viz Obr. 1)
3. Kompetence je **definovaná standardem** – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, zároveň je předem definován soubor výkonových kritérií.
4. Kompetence má **potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a (celoživotního) učení.



Obr.1.: Hierarchický model struktury kompetence (Kubeš a kol., 2004, s. 28).

Na obrázku si můžeme povšimnout „chování“ umístěného ve špičce trojúhelníku. To nás upozorňuje na to, že kompetence se zásadně projevuje v chování, respektive průběhu a výsledku nějaké činnosti, a je v ní obsažen rozvojový potenciál. Využívání a další rozvoj kompetence jsou zároveň kontextově podmíněné. Jakkoli se totiž různé kompetence liší mírou své komplexnosti a obecnosti, platí o nich, že neexistují mimo určitý kontext nebo situaci (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29).

1.3 Složky kompetence

Kompetence je poměrně stabilní charakteristika osobnosti, když poznáme úroveň rozvoje kompetencí, můžeme předvídat kvalitu chování člověka při řešení různých situací nebo pracovních úkolů. Kompetence nám tedy napovídá, jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevovat v určitém typu situací. Jednotlivé složky osobnosti, které do kompetence vstupují, můžeme rozdělit do pěti kategorií (Kubeš a kol., 2004, s. 30-31):

1. **Motivy** – vnitřní pohnutky, které podněcují a udržují aktivitu člověka.
2. **Rysy** – charakteristiky umožňující stabilní reakce na situace nebo na informace přicházející z prostředí (temperament, sebekontrola).
3. **Vnímání sebe samotného** – má vliv na osobní přesvědčení, zda dokáží nějaký úkol splnit.
4. **Vědomosti** – všechny poznatky nahromaděné v určité oblasti, které souvisí s prací vykonávanou na dané pozici.
5. **Dovednosti** – zajišťují, že jsme schopni vykonat činnosti související s nějakým fyzickým nebo duševním úkolem.

I když mnohé osobnostní charakteristiky jsou vrozené a tedy těžko ovlivnitelné, všechny kompetence lze rozvíjet – některé obtížněji, jiné snáze. Cíleným rozvojem kompetence si umíme osvojit takové chování, které je vhodnější. Toto tvrzení se opírá o definici kompetence, podle níž je kompetence množina chování, které musí pracovník použít, aby úkol splnil kompetentně. Chování se dá naučit, odnaučit, měnit, nebo ovlivňovat. Abychom mohli říci, jak lze kompetenci nejefektivněji rozvíjet, je třeba vědět, co ji tvoří, a právě o tom jsem pojednávala výše (Kubeš a kol., 2004, s. 114-115).

Potřebné schopnosti, dovednosti a zkušenosti nestačí „jen“ získat či si je osvojit, nutné je dále je rozvíjet a především používat, aplikovat je do profesního, ale i do osobního a rodinného života. Zvládnutí kompetence v požadované míře (kompetentnost) je v zásadě posuzováno úspěšností chování jedince v různých životních situacích (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 16, 32).

Kompetence se týkají celé osobnosti člověka a jsou získávány, rozvíjeny a ztráceny v průběhu celého života. Jsou závislé na věku nositele a sociálním prostředí. Kompetence mají významný vliv na odstraňování sociálních rozdílů mezi lidmi, které jsou současným vzdělávacím systémem spíše dále posilovány. Pozitivním efektem vzdělávání založeného na kompetencích může být zvýšení šance na úspěch a pozitivní motivování také těch žáků, studentů a dospělých učících se jednotlivců či skupin, kteří

v tradiční škole a v dalším vzdělávání neměli tolik příležitostí (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 33).

1.4 Klíčové kompetence

Se zavedením Rámcových vzdělávacích programů v našem vzdělávání se do něj dostal pojem kompetence, a to konkrétně „klíčové kompetence“. Absolventi škol by měli ovládat nejen znalosti a dovednosti, ale měli by být také vybaveni následujícími kompetencemi: kompetencí k učení, kompetencí k řešení problémů, kompetencí komunikativní, kompetencí sociální a personální, kompetencí občanskou a kompetencí k podnikavosti (RVP pro gymnázia, 2007, s. 9). Absolventi vybavení těmito kompetencemi budou lépe připraveni na svůj profesní život. Budou si vědomi svých kompetencí a budou ochotni se o ně dále zajímat a rozvíjet je.

I když se kompetencím věnuje čím dál více autorů, neexistuje mezi nimi shoda ve vytyčení základních kompetencí, jejich členění, určení druhů a tak dále (Kubeš a kol., 2004, s. 32-38). Ve shodě s výstupy RVP G ve své práci budu používat typologii klíčových kompetencí dle Belze a Siegrista (Belz, Siegrist, 2001), která je kompetencím uvedeným v RVP G velmi blízká. Budu vycházet z předpokladu, že vzdělavatelé dospělých musí tyto klíčové kompetence mít, i když neprošli klasickým školním vzděláváním, které by je k tomu přímo vedlo. Začlením tyto klíčové kompetence do kompetenčního modelu.

O tom, ale budu pojednávat až v poslední kapitole této práce. Nyní se vrátím k tomu, co to vlastně klíčová kompetence je. „Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 174). To souvisí se změnami v dnešním světě, pokrokem v technice, což znamená, že odborné znalosti zastarávají. Kompetence, které jsou zaměřeny jen na jednu konkrétní situaci, rychle zastarávají, až přestanou být užitečné. Klíčové kompetence jsou výrazem způsobilosti chovat se přiměřeně situaci (kompetentně). Jedinec je nejen schopen v praxi využít to, čemu se

naučil, ale je také schopen – podle svých potřeb měnit to, čemu se naučil, začlenit do tohoto systému nové alternativy jednání, vybírat z různých alternativ nejvhodnější, nově získané schopnosti propojovat se svými dalšími schopnostmi a na základě svých dosavadních schopností vytvářet nové alternativy jednání (Belz, Siegrist, 2001, s. 174).

Klíčové kompetence znamenají další vzdělávání přesahující profese. Jejich nabytí je krokem v rozvíjení vlastní osobnosti, je to proces celoživotní, ovládnout je definitivně není možné, neboť proces učení nelze ukončit. Klíčové kompetence vybízí k celoživotnímu učení, k procesům stálých změn a k možnostem dalšího rozvoje osob a společnosti (Belz, Siegrist, 2001, s. 33).

Belz a Siegrits stanovili na základě svých výzkumů šest základních klíčových kompetencí (Belz, Siegrist, 2001, s. 165, 168):

1. **Komunikativnost a kooperativnost** - schopnost vědomě komunikovat a aktivně tvůrčím způsobem přispívat ve skupinových procesech.
2. **Schopnost řešit problémy a tvořivost** - schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je tvořivě řešit.
3. **Samostatnost a výkonnost** - schopnost samostatně plánovat, provádět a kontrolovat průběh prací a jejich výsledky.
4. **Odpovědnost** - schopnost přijmout v přiměřeném rámci spoluodpovědnost.
5. **Schopnost uvažovat a učit se** - schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení a myslet v souvislostech systémově.
6. **Schopnost zdůvodňovat a hodnotit** - schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky.

Toto členění kompetencí, jak už jsem uvedla výše, využiji při vytváření kompetenčního modelu. Na základě předpokladu, že by těmito klíčovými kompetencemi měl být vybaven každý člověk a v budoucnu každý absolvent školy, začlením je do vytvořeného kompetenčního modelu. Vzdělavatel dospělých by těmito kompetencemi měl být vybaven, protože součástí jeho práce je předávat je dál, měl by jít účastníkům vzdělávací akce příkladem.

1.5 Identifikace kompetencí

Než přistoupíme k vytváření kompetenčního modelu je nutné nejprve jednotlivé kompetence identifikovat. Identifikace kompetencí patří při aplikaci kompetenčního přístupu v rozvoji manažerů a organizací mezi nejdůležitější kroky. Existuje množství metod analýzy pracovních pozic a následné definování kompetencí. Bez identifikace kompetencí není možné připravovat účinné tréninkové a rozvojové programy, maximalizovat úspěšnost výběru a promování pracovníků na dané pozice nebo stanovovat standardy dobrého výkonu (Kubeš a kol., 2004, s. 44).

Při identifikování kompetencí je možné proces rozčlenit do následujících etap (Kubeš a kol., 2004, s. 46):

1. přípravná fáze,
2. fáze získávání dat,
3. fáze analýzy a klasifikace informací,
4. popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,
5. ověření a validizace vzniklého modelu.

Jednotlivé projekty vytváření kompetenčních modelů kladou různý důraz na jednotlivé etapy. Ani jednu z nich však není možné v seriozním projektu identifikace kompetencí pro účely rozvoje vynechat (Kubeš a kol., 2004, s. 46).

Při definování schopností¹ je podstatné zajistit, aby mohly být posuzovány. Nesmějí být mlhavé, neurčité nebo se překrývat s jinými schopnostmi a musejí jasně specifikovat druh chování, který se očekává, a tu úroveň odborných nebo funkčních dovedností, potřebnou k plnění přijatelných standardů (Armstrong, 2007, s. 157).

¹ V české verzi Řízení lidských zdrojů (Armstrong, 2002 i jiná vydání) je místo pojmu kompetence používán pojem schopnost – abych neporušila pojmosloví dané knihy, nechám pojem zachován. Koubek, překladatel dané knihy tvrdí, že: „... je nevhodné používat v češtině „kompetence“, protože tento výraz je v našich podmínkách jednak spojován s pravomocí a působí tak nedorozumění, jednak neumožňuje rozlišovat významy, které jsou v anglické personalistické mluvě připisovány oběma tvarům tohoto slova.“ (Koubek In Armstrong, 2002, s. 279). V originále autor používá pojem competency (Armstrong, 2006).

Jednotlivými fázemi identifikace kompetencí se budu zabývat ve třetí kapitole. Projdu jednotlivé fáze tohoto procesu a výsledkem bude vytvoření kompetenčního modelu vzdělavatele dospělých.

1.6 Kompetenční model

V této části první kapitoly se dostávám k definování kompetenčního modelu, který je předmětem mé práce. Identifikace kompetencí obvykle vyústí do vytvoření kompetenčního modelu, charakteristického například pro konkrétní pozici, v mé práci tedy pro vzdělavatele dospělých (Kubeš a kol., 2004, s. 60).

Co vlastně kompetenční model znamená? „Kompetenční model popisuje konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci. Pro přehlednost a snazší měření jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky obvykle seskupeny do více homogenních celků, nazývaných kompetence.“ (Kubeš a kol., 2004, s. 60).

Hroník vymezuje kompetenční model jinak. Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence vybrané ze všech možných kompetencí a uspořádané podle nějakého klíče. Potřebuje mít návaznost na business strategii², personální strategii a jednotlivé personální činnosti. Kompetenční model může být mostem mezi business strategií a personální strategií, které převádí do jazyka praktického chování. Kompetenční model je tak praktickým nástrojem vertikální integrace. Nebo může být kompetenční model mostem mezi hodnotami společnosti a popisem práce. Navíc funkční kompetenční model obsahuje takové kompetence, jejichž rozvojem následně, byť s určitým zpožděním, zvyšujeme výkonnost (Hroník, 2007, s. 62, 68).

Účelem modelů a map kompetencí je (Tureckiová, 2004, s. 33):

² Business strategií je řečeno, k jakému bodu firma směřuje a jaké základní prostředky bude používat. Personální strategie je rozpracováním této cesty do systému práce s lidmi. Tyto dvě strategie spojujeme mostem, přes který kráčí lidé z pravé strany, aby splnili business strategii. Tento most má povahu kompetenčního modelu (Hroník, 2007, s. 68.).

- určení společného základu profese umožňující jednak další zkoumání, vedoucí například k úpravám ve vzdělávacím systému,
- praktické využívání těchto modelů pro další specifikaci profesních požadavků v konkrétních typech organizací.

„Ve firemním kontextu se modely kompetencí využívají pro určování profilu kompetencí, jaký by měl pracovník na určité pracovní pozici mít „ideálně“, a srovnání tohoto profilu kompetencí s „aktuální“ profesní kompetencí pracovníka, který danou pracovní pozici skutečně zastává.“ (Tureckiová, 2004, s. 33).

Funkční kompetenční model lze charakterizovat těmito body (Hroník, 2007, s. 71):

1. **Propojující** – je zde jasná návaznost na strategii společnosti, vytváří strategický rámec pro personální činnosti a propojuje je.
2. **Uživatelsky přátelský** – je přístupný pro manažery, jasně a jednoduše musí umět vystihnout podstatu.
3. **Jednotný** – funguje napříč společnostmi, může mít několik variant s řadou sdílených kompetencí, jednotný model také sjednocuje jazyk ve firmě.
4. **Široce využitelný** – Poskytuje jedno výkladové schéma pro výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání a v některých organizacích i pro odměňování.
5. **Sdílený** – uživatelům není předkládán hotový, pokud je nereálné, aby byli jeho spoluautory, potřebují si jej sami objevit a zvnitřnit. Sdílení kompetenčního modelu je třeba v organizaci aktivně podporovat.

Na závěr této podkapitoly ještě zmíním výhody zavedení kompetenčního modelu do řízení lidských zdrojů ve firmě (Hroník, 2006, s. 30):

- sjednocení „jazyka“ manažerů, personalistů,
- poskytování jednotných kritérií pro výběr a hodnocení,

- propojitelnost s vyhodnocením „čísel“,
- základ pro systém hodnocení, odměňování a rozvoj,
- možnost koncipovat cílené rozvojové programy.

Z výše uvedeného vyplývá, že vytvoření kompetenčních modelů může být pro firmu velkým přínosem. Firma jej může používat při mnohých personálních činnostech – výběr pracovníků, jejich hodnocení, rozvoj a odměňování. Kompetenční model, který navrhnu ve své práci, by měl sloužit především rozvoji pracovníků. Vzdělavatel dospělých může být zaměstnancem a pro firmu je potřebné, aby věděla, jaké kompetence má mít a jak by se měl dále rozvíjet. Navíc vzdělavatel dospělých je osobou, která rozvíjí kompetence dalších lidí, proto by si sám měl být vědom svých kompetencí a měl by je z vlastní iniciativy rozvíjet tak, aby šel správným příkladem ostatním lidem, zejména účastníkům kurzů, které vyučuje.

1.7 Přístupy k tvorbě kompetenčního modelu a jeho druhy

Při vytváření kompetenčního modelu můžeme vycházet ze dvou strategických východisek. Prvním z nich je sociálně psychologické východisko, které směřuje od kompetenčního jedince ke kompetentní firmě. Toto hledisko je založeno na předpokladu, že firma je složena z kompetentních jedinců, kteří mohou táhnout firmu díky svým kompetencím k efektivitě. Druhé východisko je organizačně marketingové (strategické) a postupuje opačně. Nejprve popíšeme kompetence firmy, kterými se následně můžeme řídit i na individuální úrovni, to znamená rozpracovat je do kompetenčního modelu jedince (Hroník, 2007, s. 69).

Můžeme identifikovat několik přístupů k tvorbě kompetenčního modelu (Kubeš a kol., 2004, s. 63-65):

1. preskriptivní nebo „vypůjčený“ přístup – organizace nevytváří nový kompetenční model, ale „vypůjčí“ si hotový model, což je z časového i finančního hlediska nejvýhodnější přístup. U tohoto postupu je nezbytné počítat s jeho limity.

2. kombinovaný přístup – nenáročnými metodami přizpůsobuje již vytvořený kompetenční model specifikům organizace, ve které bude použit.

3. přístup šitý na míru – nepracuje s předem známými a definovanými kompetencemi, ale od začátku mapuje organizační terén a identifikuje projevy, které na manažerské pozici zajišťují nadstandardní výkon.

Každý z uvedených přístupů má své přednosti a svá omezení, záleží na organizaci, pro který přístup vytvoření kompetenčního modelu se rozhodne. prostředí.

Existuje několik druhů kompetenčních modelů. Můžeme se setkat například s modelem ústředních kompetencí, který vznikne, pokud firma hledá kompetence, které jsou společné a nevyhnutelné pro všechny zaměstnance firmy, bez ohledu na pozici v hierarchii či na roli. Jiné kompetenční modely mohou mít za cíl identifikovat kvality manažera, které ho činí úspěšným v konkrétní pozici v konkrétní firmě.

Je možno se také setkat s generickým kompetenčním modelem. „Generický model je opravdu dobrým základem, který vystihuje to podstatné, co z manažera dělá úspěšného manažera. Když se takový generický model ověří, upraví se pro konkrétní firmu, tak se svými kvalitami přiblíží specifickému modelu při neporovnatelně menší pracnosti a s nižšími náklady.“ Tento druh kompetenčního modelu představuje pokus usnadnit firmám uplatnění kompetenčního přístupu. Nabízí osvědčený seznam kompetencí, obvykle na konkrétní pozici. Je nezbytné jej pro konkrétní firmu upravit (Kubeš a kol., 2004, s. 60-62). Ve své práci budu vytvářet generický univerzalistický kompetenční model, který bude vycházet z literatury, analýzy informací o pracovním místě, požadavků na lektora a Národní soustavy povolání. Tento model bude objektivní a s přihlédnutím ke konkrétnímu prostředí bude využitelný v různých organizacích.

Objevují se hlasy proti vytváření univerzalistických kompetenčních modelů, které méně akcentují individualitu firmy a mají být platné napříč různými firmami a kulturami. Argumenty jsou takové (Hroník, 2007, s. 72):

- nebere v potaz konkrétní situaci,

- není propojen se strategií společnosti,
- uživatelská nesnadnost – velké množství kompetencí, vede k tomu, že nelze model uchopit celistvě, také si různí manažeři mohou pod určitým chováním představit různé kompetence.

1.8 Uplatnění pojetí kompetencí

S pojetím schopností můžeme zacházet jako s užitečným termínem popisujícím tu podobu chování, kterou organizace hledají kvůli dosažení vysokého výkonu. Toto pojetí nabízí společný jazyk, což pomáhá zaměřit se na klíčové záležitosti chování ovlivňující výsledky. Nebo pojetí schopnosti lze použít k popisu toho, co se od lidí očekává, že budou znát a schopni dělat v zájmu efektivního plnění svých rolí. „Pojem schopnost leží v samém srdci řízení lidských zdrojů. Je přímo spojen se základním cílem strategického řízení lidských zdrojů – získat a rozvíjet vysoce schopné a kvalifikované lidi, kteří budou připraveni dosahovat svých cílů, a tak maximalizovat svůj přínos k dosažení cílů podniku.“ (Armstrong, 2002, s. 286).

Kompetenční model, složený z jednotlivých kompetencí, je možné využít v mnoha oblastech rozvoje lidských zdrojů. Je užitečný při výběru nových pracovníků, při návrhu tréninkových a rozvojových programů. Bývá základem pro hodnocení pracovního výkonu a vodítkem při plánování kariéry a výchově na manažerské pozice (Kubeš a kol., 2004, s. 60).

Aby organizace používaly schopnosti, existuje několik důvodů (Armstrong, 2007, s. 155):

1. Používání schopností v hodnocení pracovníků, vzdělávání a v dalších personálních činnostech pomůže zvýšit výkon pracovníků.

2. Schopnosti poskytují prostředek pro zřetelné vyjádření podnikových hodnot, takže jejich požadavky lze vtělit do personálních postupů a tyto hodnoty pak mohou lépe pochopit jednotlivci i týmy v organizaci. Dalšími důvody jsou používání schopností jako prostředků dosahování změn kultury a zvyšování úrovní dovedností.

Je nutné si uvědomit, že organizaci nejde o to, aby se podílela na formování osobnosti, tím se zabývá psychoterapie a je to dlouhý proces. Organizace potřebuje dosahovat změny v krátké době. Proto se nezbytně musí soustředit na chování, které uspořádává do systému kompetencí. Jednotlivé kompetence v něm uvedené jsou určitými vodítky (Hroník, 2007, s. 72).

2. Vzdělavatel dospělých

Vzdělavatel dospělých se nám může jevit jako jednoznačný pojem, ale ve skutečnosti jsou s jeho vymezením potíže a lze si pod ním představit řadu činností. Proto v této kapitole uvedu typologii vzdělavatelů dospělých. Vyberu jednoho vzdělavatele dospělých a budu s ním dále pracovat. Nejprve ze všeho však představím to, čím se vzdělavatel dospělých zabývá, a to je vzdělávání dospělých. Charakterizuji osobnostní vlastnosti, odbornou způsobilost a andragogickou způsobilost včetně didaktických znalostí a dovedností. Kvůli lepšímu pochopení náplně práce lektora a jeho kompetencí dále charakterizuji účastníka vzdělávací akce a zmíním nezbytnost lektorových komunikačních dovedností. Ve vzdělávání dospělých není možné vynechat tvorbu projektu vzdělávací akce, který je analogií školním dokumentům, protože je tato oblast značně specifická, vytvořím pro ni samostatnou podkapitolu, aby nedošlo k jejímu opomenutí. Kapitulu zakončím funkcemi a dovednostmi vzdělavatele dospělých.

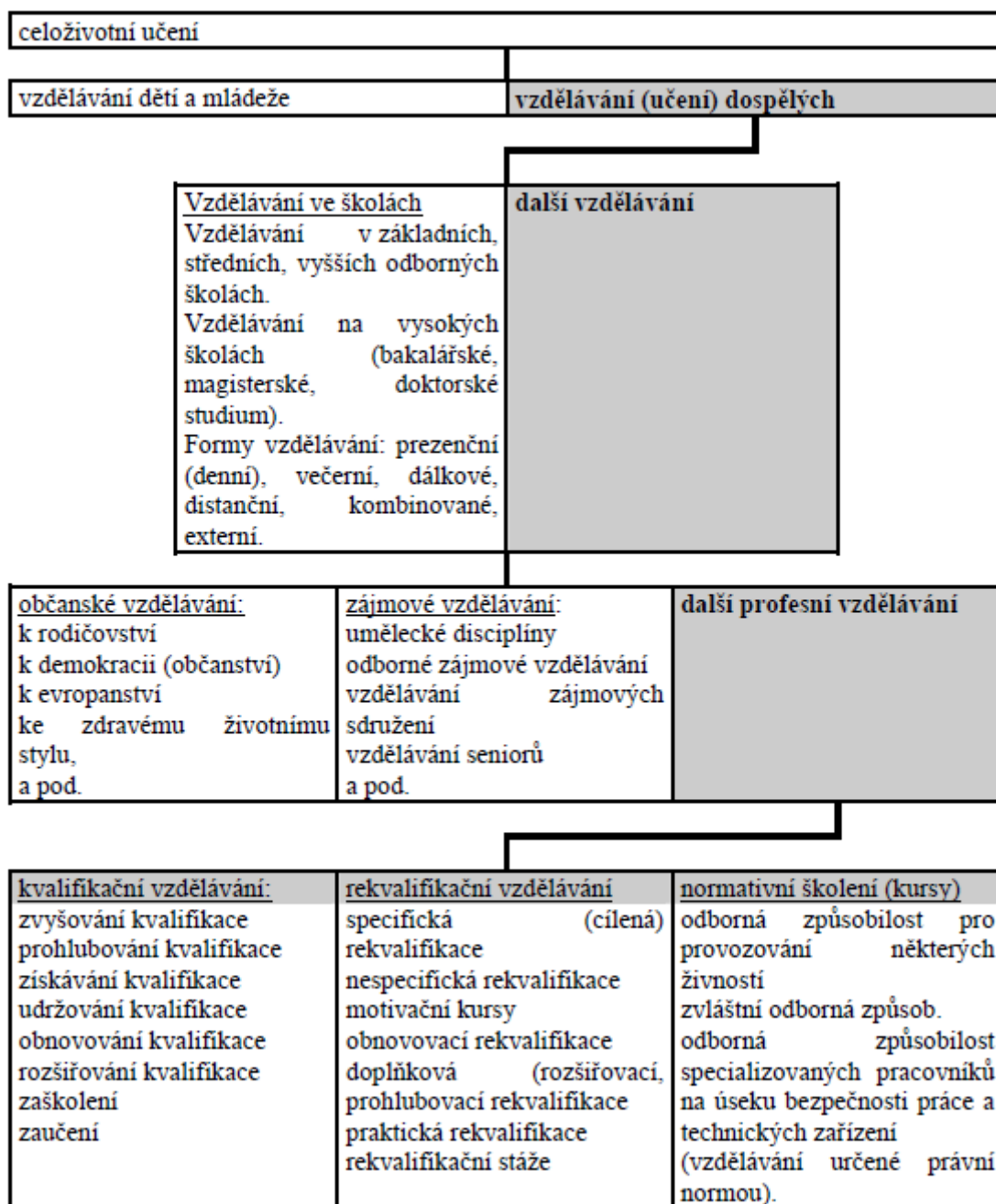
2.1 Vzdělávání dospělých

Oblast působení vzdělavatele dospělých je velmi široká a já ji na úvod ujasním. Začnu vymezením pojmu vzdělávání. „Vzdělávání je proces cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Působení na člověka nebo skupinu za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí; je tedy součástí socializace. Prakticky lze tento proces diferencovat na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu.“ (Palán, 2002a, s. 237). Nás při vytváření kompetenčního modelu bude zajímat hlavně oblast působení vzdělavatele dospělých, to znamená vzdělávání. Navržený kompetenční model bude sloužit vzdělavatelům dospělých (či jejich zaměstnancům) jako nástroj ukazující cestu rozvoje, tedy vzdělávání se.

Výše jsem vymezila vzdělávání obecně, nyní přistoupím konkrétněji k definování vzdělávání dospělých. To má své neopominutelné místo v celoživotním učení a můžeme je definovat takto: „Vzdělávání dospělých je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.“ (Palán, 2002a, s. 237). Výchova a vzdělávání dospělých je průřezovou disciplinou, která má aspekty pedagogické, sociologické, ekonomické, politické, psychologické, právní i etické. Její plné pochopení a využívání vyžaduje systémový přístup (Barták, 2003, s. 17). Vzdělavatel dospělých toto musí mít neustále na zřeteli.

Z výše uvedené definice vyplývá, že vzdělávání dospělých můžeme rozdělit na školské vzdělávání dospělých a další vzdělávání, které lze ještě dále členit. Nás bude více zajímat další vzdělávání. Co vlastně další vzdělávání znamená? Je to součást vzdělávání dospělých a probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, respektive po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a kompetencí důležitých pro uplatnění nejen v pracovním, občanském, ale i osobním životě. Další vzdělávání se člení na profesní vzdělávání, občanské a zájmové vzdělávání (Veteška, 2009, s. 18).

Pro větší názornost a srozumitelnost uvedu schéma, kde je názorně vidět, místo vzdělávání dospělých v celoživotním učení a jeho dělení na další vzdělávání a vzdělávání dospělých ve školách. Navíc je zde uvedeno dělení dalšího vzdělávání na občanské, zájmové a další profesní vzdělávání.



Obr. 2.: Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení (Palán, 2002b, s. 23).

Vidíme, že uplatnění vzdělavatele dospělých je velmi široké. Další profesní vzdělávání jsem definovala výše a zmínila jsem i to, že jej dále dělíme na občanské, zájmové a další profesní vzdělávání. Jen ve stručnosti tyto druhy vzdělávání charakterizují, aby bylo ještě jasnější, kde všude se vzdělavatel dospělých může uplatnit.

Občanské vzdělávání vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské a politické podmínky, slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace. Zahrnuje problematiku etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální. Občanské vzdělávání na rozdíl od zájmového by mělo být jednoznačně v zájmu státu a státem podporováno (Palán, 2002a, s. 135).

Zájmové vzdělávání je možné nejjednodušeji vymezit jako souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmů. Problémem zájmového vzdělávání je nejasná hranice mezi čistě zájmovými činnostmi a aktivitami edukačního charakteru. Svým rozsahem a působností jde o nejpestřejší a nejširší oblast výchovy a vzdělávání dospělých. Do zájmového vzdělávání je začleňováno také vzdělávání seniorů, které má některé znaky se zájmovým vzděláváním společné. Zároveň se však některými typickými vlastnostmi odlišuje, především zaměřením na osoby v postproduktivním věku. Zařazování vzdělávání seniorů pouze do zájmového vzdělávání, jak se dosud i na odborné úrovni děje, je chybné (Šerák, 2009, s. 50-51, 183).

Další profesní vzdělávání označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního profesního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého. Jeho podstatou je stále přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce (Palán, 2002a, s. 36).

Může se zdát, že zájmové a profesní vzdělávání jsou spolu v příkrém rozporu. To ovšem nemusí být nutně pravda, tyto dva typy vzdělávání dospělých se naopak mohou v některých oblastech úzce ovlivňovat, či dokonce propojovat. Obsah, který má dnes čistě zájmový charakter, se může do budoucna stát náplní profesní aktivity (Šerák, 2009, s. 23).

2.2 *Vzdělavatel dospělých*

Nyní přistoupíme k definování samotného pojmu vzdělavatel dospělých. Vymezit tento pojem je problematické, protože různí autoři používají pro označení vzdělavatele dospělých různá označení, ale pojem vzdělavatel dospělých nepoužívají. Může to být způsobeno tím, že se andragogická obec profesionalizací andragogické práce začala zabývat relativně pozdě až v 70. letech 20. století. Postupem doby se ukázalo, že různorodost andragogických povolání a další faktory nedávají naději na jednoznačnou definici andragogické profese a kvalifikačních předpokladů (Beneš, 2003, s. 143).

Plamínek například používá ve své knize *Vzdělávání dospělých* pojem učitel, do kterého zahrnuje pojmy lektor, konzultant a kouč (Plamínek, 2010, s. 268). Protože zjistíme, že tento pojem neexistuje ani jako heslo v Palánově slovníku *Lidských zdrojů*, ze kterého terminologicky vycházím, musíme si poradit jinak. K definování pojmu vzdělavatel dospělých použijeme výše uvedenou definici *vzdělávání dospělých*.

Vzdělavatel dospělých vzdělává dospělou populaci a účastní se na veškerých vzdělávacích aktivitách realizovaných jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Cílevědomě a systematicky zprostředkovává a upevňuje schopnosti, znalosti, dovednosti, návyky, hodnotové postoje i společenské formy jednání a chování osobám, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce (Palán, 2002a, s. 237).

Vzdělavatel dospělých je velmi obecný pojem a můžeme si pod ním představit množství pojmenování pro pracovníky, kteří vzdělávají dospělé. Palán ve své učebnici (Palán, 2002b, s. 97-98) uvádí několik pojmenování pracovníků ve vzdělavatelské oblasti. Při definování pojmu vycházím především z tohoto Palánova seznamu, který jsem doplnila o další zdroje.

Pojmenování pracovníků ve vzdělavatelské oblasti:

Andragog – „je pojem velmi obecný a může zahrnovat všechny pracovníky působící v oblasti andragogiky - učitele, ale i žáky andragogiky, praktiky i pracovníky z oblasti teorie.“ (Palán, 2002b, s. 97).

Edukátor – „málo frekventované pojmenování pro vzdělavatele dospělých.“ (Palán, 2002b, s. 97). Kterýkoliv aktér vyučování či jiné intencionální edukační aktivity. Pojem vznikl jako doplněk pojmu edukace. Termín edukátor označuje nejen učitele, ale i lektory, instruktory, vychovatele a další osoby, které nějakým způsobem vyučují, poučují a instruují jiné lidské subjekty (Průcha, 2005, s. 67).

Facilitátor – „pojem je odvozen od substantiva facilitace - usnadnění; ovlivňování vnitřních i vnějších podmínek pro optimální průběh učebního a vzdělávacího procesu a usměrňování psychických procesů, především motivace, výkonnosti, apod.“ (Palán, 2002b, s. 97).

Instruktor – odborný poradce, vedoucí, který vede teoretickou i praktickou přípravu v určitém oboru. Můžeme jej také definovat jako pedagogického pracovníka v dalším vzdělávání, který se zabývá především výcvikem v pracovních dovednostech při vzdělávání na pracovišti, tedy především v těchto formách: instruktáž, instruktáž při výkonu práce, zaučení, zaškolení, apod. (Palán, 2002a, s. 84).

Konzultant – „poradce, odborník, který v určitém oboru (předmětu, obsahu) může poradit, dát vysvětlení, návod ke studiu, sdělit své odborné stanovisko v různých konkrétních otázkách.“ (Palán, 2002a, s. 104).

Kouč – zabývá se vzděláváním přímo na jeho pracovišti. Vzdělávání je prováděno průběžně při pracovním výkonu formou usměrňování činnosti vzdělávaného. Výhodou je, že školený pracovník je soustavně informován o hodnocení své činnosti, protože bezprostředně spolupracuje se školitelem. Nevýhodou je, že vzdělávání probíhá pod tlakem pracovních úkolů, proto často není systematické a chybí mu teoretické zdůvodnění (Palán, 2002b, s. 97). V národní soustavě povolání je kouč definován jako vysoce kvalifikovaný pracovník, který prostřednictvím specifických psychologických a koučovacích technik a koučovacích otázek podporuje jednotlivce nebo pracovní týmy

při nalézání optimálních postupů, strategií, plánů a řešení v oblasti řízení a rozvoje managementu (Národní soustava povolání).

Lektor – vzdělavatel (pedagogický pracovník, který řídí výukový proces) v dalším vzdělávání. Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů, proto předpokladem pro výkon činnosti je nejen odborná znalost v přednášeném oboru, ale i základní znalost andragogiky. Předpokládá se jistě pedagogické (andragogické) mistrovství, kterým rozumíme hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme kromě schopností pedagogických (andragogických) i základní znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní. (Palán, 2002a, s. 110; Palán, 1997, s. 64).

Mentor – rádce, poradce, školitel, vychovatel, konzultant, který pracuje se školeným na pracovišti. V rámci mentoringu svému svěřenci radí, motivuje jej, usměrňuje a předává mu své zkušenosti. Mentoring spočívá v dlouhodobé spolupráci mentora s pracovníkem. Mentora si často školený volí sám, určuje si i způsob a frekvenci spolupráce. Jedná se o individualizované a velmi neformální vzdělávání (Palán, 2002b, s. 97).

Moderátor – používá při vzdělávání dospělých moderační metodu - komplexně pojatou interaktivní metodu skupinového vyučování. Moderační metoda je postavena na principu týmové práce, aktivního zapojení všech zúčastněných, sdělování informace pomocí názorné vizualizace a za podpory moderačních pomůcek a kombinace různých učebních metod. Optimalizuje skupinovou práci ve všech vzdělávacích formách (Palán, 2002b, s. 97).

Poradce – „Odborný profesní poradce služeb zaměstnanosti je pracovník s vyšší kvalifikací, který provádí pracovní poradenství pro získání nebo volbu zaměstnání, změnu povolání či kvalifikace uchazečů, zájemců a absolventů škol, zprostředkovává specializované psychologické a lékařské služby.“ (Národní soustava povolání).

Pracovník ve vzdělávání dospělých – jde o souhrnné označení pro koncepční, řídicí, výzkumné, pedagogické, organizační, správní, administrativní, provozní, pomocné a jiné pracovníky, kteří v oblasti

vzdělávání dospělých vykonávají nějakou činnost, která ovlivňuje vzdělávací výsledky (Palán, 2002a, s. 166).

Trenér – zabývá se specifickými metodami vzdělávání dospělých, zaměřenými na praktické osvojování dovedností. Zabývá se takovým způsobem vzdělávání, umožňující osvojení dovedností až do úrovně žádoucích návyků a adekvátních postojů, norem chování a jednání. Jde o praktickou přípravu, výcvik ke schopnosti zvládnout určitou pracovní roli. Trenéři působí ve výcvikových (interaktivních) kurzech. Opakovaným tréninkem vytváří návyky, vedoucí k návykové aplikaci vědomostí do praktického výkonu činnosti (Palán, 2002b, s. 98).

Tutor – původně byl pojem používán pro vysokoškolské pedagogické pracovníky, kteří řídili přípravu studentů, často v průběhu celého ročníku nebo celého studia. Dnes je pojem používán pro poradce, pomocníka studenta především v distančním vzdělávání, který pracuje individuálně se studentem, orientuje jeho studijní cestu, je k dispozici jako konzultant, vyhodnocuje písemné projevy studenta, hodnotí jeho úspěšnost, pomáhá při přípravě na zkoušky, poskytuje studentovi zpětnou vazbu a motivuje jej k dalšímu studiu. Poskytuje zpětnou vazbu i zpracovatelům studijních materiálů (Palán, 1997, s. 118).

Učitel dospělých – „nepřesně používaný název pro vzdělavatele dospělých, někdy i pro lektora.“ (Palán 2002a, str. 98).

Vzdělavatel dospělých je příliš obecný pojem a jak jsem psala v pojednání o kompetencích, ty musí být navázány na konkrétní úkoly nebo funkce. Proto více specifikuji objekt své práce. Dle výše uvedených definicí je pojem lektor velmi blízký pojmu vzdělavatel dospělých především tak, jak jej chápu já. Velmi často jsou oba pojmy zaměňovány a pojem lektor je často používán jako objekt vzdělávání dospělých. Z těchto důvodů budu ve své práci za vzdělavatele dospělých považovat lektora a budu tyto dva pojmy používat synonymně.

2.3 Vzdělavatel dospělých - lektor

Objektem mé práce je vzdělavatel dospělých – lektor, proto jej nyní blíže vymezím. Výše v typologii vzdělavatelů dospělých jsem uvedla definici lektora podle Palána, nyní ji pro úplnost zopakuji a doplním o další informace. Lektor je vzdělavatel (pedagogický pracovník, který řídí výukový proces) v dalším vzdělávání. Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů, proto předpokladem pro výkon činnosti je nejen odborná znalost v přednášeném oboru, ale i základní znalost andragogiky. Předpokládá se jisté pedagogické (andragogické) mistrovství, kterým rozumíme hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme kromě schopností pedagogických (andragogických) i základní znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní (Palán 2002a, s. 110, Palán 1997, s. 64).

Činnost lektora ve vyučovacím procesu je vyvrcholením práce na vzdělávacím projektu. Lektor musí splnit očekávání posluchačů i organizátorů, musí ovládat didaktiku učiva, musí umět formulovat reálné cíle, musí mít přehled o didaktických pomůckách a učebních metodách atd. (Palán 2002a, s. 110).

Podle národní soustavy povolání je lektor definován jako kvalifikovaný pracovník, který provádí výuku a praktický výcvik v odborných kurzech v příslušném oboru činnosti (Národní soustava povolání).

Mezi jeho pracovní činnosti patří (Národní soustava povolání):

1. Příprava náplně a zaměření kurzů a jejich jednotlivých lekcí.
2. Zajišťování textových a jiných podpůrných učebních materiálů a pomůcek.
3. Přednášení učební látky.
4. Předvádění ukázek v kurzech praktických dovedností.
5. Provádění praktického výcviku.
6. Studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do výukových programů.

7. Ověřování způsobilosti účastníků kurzu.
8. Spolupráce s vedením vzdělávacího střediska, vnitropodnikovým útvarem vzdělávání.
9. Správa svěřených výukových a technických prostředků.
10. Vedení administrativy a pedagogické dokumentace spojené s výukou a výcvikem.

Můžeme si všimnout, že nejenom oblast vzdělávání dospělých, ve které lektor může působit, je široká, ale také činnosti, na kterých se lektor může podílet, jsou velmi rozmanité. Přípravou kurzů počínaje přes realizaci vyučovacího procesu a sebevzdělávání pokračuje až po vedení nutné dokumentace. V této kapitole se budu dále věnovat některým výše uvedeným činnostem lektora. Z této analýzy činností budu následně vycházet při tvorbě kompetenčního modelu.

Výše uvedené činnosti můžeme rozčlenit do skupin profesních požadavků (Šerák, 2010, s. 66-67):

- Osobnostní vlastnosti – smysl pro odpovědnost, tvořivá iniciativa, flexibilita...
- Odborná způsobilost – vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti jak z oboru, který lektor prezentuje, tak i schopnost mezioborového přístupu, jehož nezbytným předpokladem je široké, všeobecné vzdělání.
- Andragogická (pedagogická, didaktická) způsobilost – komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení plánovaných cílů vzdělávání.
- Rétorické a komunikační dovednosti v oblasti verbální i neverbální komunikace.

Z tohoto rozdělení budu dále při tvorbě kompetenčního modelu vycházet, protože jsou v něm jednotlivé činnosti, znalosti a dovednosti poskládány do logické struktury. Jen poslední skupinu profesních požadavků rozšířím a začlením do ní nejen komunikaci, ale také mezilidské vztahy. Nazvu tuto skupinu požadavků interpersonální dovednosti, ve shodě s McLaganem, který kompetence odborníka rozvoje lidských zdrojů dělí podobně do čtyř

skupin a interpersonální kompetence jsou jednou z nich (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 540). Výše uvedené dělení profesních požadavků na osobnostní vlastnosti, odbornou způsobilost, andragogickou způsobilost, a jak jsem již uvedla výše, interpersonální dovednosti použiji při vytváření kompetenčního modelu. Pro lepší orientaci, již nyní, budu používat toto dělení s jednou výjimkou. Interpersonální dovednosti nebudu seskupovat dohromady jako jiné oblasti, ale ponechám je rozprostřené v rámci celé kapitoly. Domnívám se totiž, že vymezení účastníka vzdělávání dospělých je nezbytné určit nyní, zatímco komunikaci může být věnována pozornost až ke konci této kapitoly.

2.4 Účastník vzdělávání dospělých

Ještě než se začnu věnovat jednotlivým činnostem vzdělavatele dospělých, vymezím objekt vzdělávání dospělých. Aby byl lektor kvalitním vzdělavatelem dospělých, musí si v první řadě být vědom, že objektem-subjektem jeho vyučovací činnosti je vzdělávající se dospělý, který má zcela jiné charakteristiky než dítě. Musí mu tedy přizpůsobit svůj vyučovací styl, brát ohled na jeho vzdělávací potřeby a zvláštnosti a spolupracovat s ním jako s partnerem.

Mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých existují určité rozdíly a lektor si je musí uvědomovat. Vzdělávání v mládí a dospělosti jsou vzájemně nezastupitelné. Z toho vyplývají určitá specifika obou oblastí, která však nepopírají návaznost těchto vzdělávacích procesů. Výuka dětí, mládeže a dospělých se liší zejména pojetím výchovné a vzdělávací péče a charakterem vzdělávacího procesu (Mužík, 2004, s. 29-30).

„Dospělí účastníci se z hlediska výchovy a vzdělávání liší od mládeže zejména (Barták 2003, s. 17):

- věkem, úrovní vzdělání, druhem profese, životními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, vlastnostmi;
- růzností motivů ke studiu, vzdělávacími potřebami, zájmy, životními postoji;

- odlišnostmi v rozvíjení poznávacích zájmů (úměrně tomu, jak objektivně významné skutečnosti vzdělávání považují);

- množstvím volného času;

- zdravotním stavem.

Dospělý člověk získává vědomosti a dovednosti ve zcela odlišné situaci než dítě. Výchovné vlivy z dětství, jsou neopakovatelné a ve svých důsledcích nenahraditelné. Dospělý člověk přistupuje k poznávání světa racionálněji. Je ovlivněn svými životními zkušenostmi, které zobecňuje a využívá jako subjektivní filtr. Zkušenosti z výuky dospělých ukazují, že určité vědní disciplíny mají odpovídající účinek jen ve spojení s určitou mírou praktických zkušeností účastníků (Mužík, 2005, s. 8).

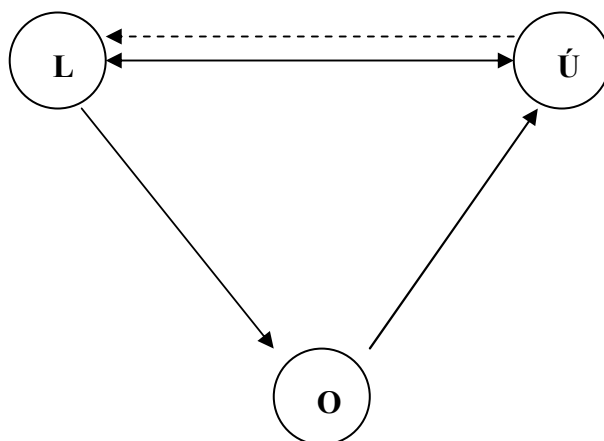
Vzdělávání pomáhá člověku zvládnout všechny životní situace. Dospělí dokonce více pociťují potřebu vzdělávání, protože si nevědí rady nebo se neorientují ve stále složitějším světě a mezilidských vztazích, průmyslové výrobě atd. (Procházka, Somr, 2008 s. 13). To je pravděpodobně zásadní pro vzdělávání dospělých, že sami cítí potřebu a chtějí se vzdělávat. Andragogické pojetí vyučování u účastníků akcentuje plné přejímání odpovědnosti za jejich učení a vzdělavatele dospělých staví do stimulační a facilitační role. Toto pojetí - řízené sebevzdělávání, začíná ve vzdělávání dospělých převládat (Mužík, 2004, s. 25). Lektor si musí těchto specifík vzdělávání dospělých být vědom a musí je při vyučování zohledňovat, tak aby byli účastníci spokojeni.

Lektor musí z hlediska výchovně vzdělávacího působení respektovat především následující aspekty (Barták, 2003, s. 17-19):

- Určitý vzdělávací deficit starších.
- Diferencované a kritické přijímání poznatků.
- Potřebu uplatnit při studiu získané životní a pracovní zkušenosti.
- Dobrovolný, aktivní, tvořivý vztah.
- Zvýšený význam samostatného myšlení a jednání.
- Výrazné rozdíly z hlediska pozornosti.
- Dramatické rozdíly v pružnosti myšlení.

- Zvláštnosti průběhu zvyšování úrovně praktického myšlení.
- Zvláštnosti průběhu logického myšlení.
- Zvláštnosti průběhu paměti.
- Snižování rozvoje paměťových schopností.
- Rozdíly v odolnosti a stabilitě vnímání.
- Celkové snižování úrovně základních vlastností vnímání.
- Celkovou nejistotu (při prezentacích, reprodukci naučeného).
- Skutečnost, že uvedené problémy umocňují vnější tlaky.

Již v úvodu této podkapitoly, jsem zmínila, že lektor musí brát ohled na objekt-subjekt svého působení, tedy na vzdělávajícího se dospělého. Vztah mezi lektory a účastníky je odlišný než vztah mezi učiteli a žáky ve škole. Lektor i účastníci mají jeden společný záměr: dosáhnout stanoveného vzdělávacího cíle prostřednictvím zvládnutí obsahu vzdělávání. Tento vztah můžeme naznačit tzv. didaktickým trojúhelníkem (Jíra a kol., 2004, s. 70).



Obr. 3. Didaktický trojúhelník

Pro nás je na tomto obrázku důležité zobrazení vztahu lektora (L) a účastníka (Ú) jako dvou bodů na stejné úrovni. Z toho můžeme vyvodit, že lektor a účastník si jsou postaveni na stejnou úroveň. Právě v tom je jedno ze specifik vzdělávání dospělých. Nejde o nadřízený a podřízený vztah mezi učitelem a žákem, jde o rovnoprávný partnerský vztah mezi dospělými lidmi.

Lektor nepůsobí direktivně, i když vyučovací proces řídí (Jíra a kol., 2004, s. 70-71).

Lektor musí dbát zejména na (Barták, 2003, s. 24):

- přiměřenost a adekvátnost vzdělávacího procesu ve vazbě na podmínky rozvoje motivace a zájmu dospělého účastníka;
- uspokojování potřeb orientace dospělého člověka v rovině:
 - poznávací,
 - emotivně hodnotové,
 - operační.

„Čím lépe známe své posluchače, tedy míru a kvalitu jejich životních zkušeností, předchozího vzdělání, jejich názorů, přesvědčení a zájmů, tím lépe na ně můžeme didakticky působit, účinně, přesně a přesvědčivě argumentovat, dosahovat v daném pedagogickém prostoru požadovaných výsledků.“ (Barták, 2003, s. 24).

Nyní již při práci budu postupovat podle členění, které jsem uvedla v kapitole 2.3. Začnu osobnostními vlastnostmi lektora, budu pokračovat odbornou a andragogickou způsobilostí a nakonec charakterizují lektorovy komunikační dovednosti, které stejně jako tato kapitola 2.4, spadají do skupiny interpersonálních dovedností. Kapitulu ještě doplním o popis projektování vzdělávací akce, které může také spadat do lektorovy pracovní náplně a úplně ji zakončím funkcemi a dovednostmi, které jsou od lektora očekávány.

2.5 Osobnostní vlastnosti lektora

Výkon lektorské činnosti je spojován s určitými osobnostními předpoklady a kvalitami. Některé vlastnosti mohou být dispozičními vlastnostmi lektorů a jiné jsou posilovány a osvojovány v průběhu jejich výkonu lektorské práce. Jejich rozborem můžeme přispět k tomu, abychom si uvědomili jejich vliv na procesy vzdělávání dospělých a usilovali o jejich praktické uplatnění. (Malach, 2003, s. 10)

Lektorovu činnost ovlivňuje tělesná stránka, psychická stránka a sociální prostředí. Tělesná stránka je organickou součástí osobnosti. Vzhled lektora, tělesné dispozice a trvalý nebo aktuální zdravotní stav mohou na účastníky působit pozitivně, příznivě nebo negativně. Zdravotní stav by sice neměl ovlivňovat lektorův vnější projev, ale pravděpodobně ovlivní jeho náladu. „Psychická stránka osobnosti zahrnuje individuální zvláštnosti psychických procesů (např. paměti, myšlení) i psychických stavů (např. stres) a vlastností (např. temperament).“ Tyto psychické procesy mají na lektorovu práci značný vliv, ovlivňují dobu přípravy, schopnost inovovat své poznatky, vzdělávat se a další. Psychický stav je pro lektora také velmi důležitý, musí ovládat své nálady tak, aby jimi účastník nebyl postižen. Při popisu osobnosti je nezbytné vzpomenout sociální prostředí a sociální vztahy. Jde o prostředí, z něhož lektori i účastníci přicházejí a o vztahy, které mají vliv na jejich hodnotový systém či způsob komunikace s okolím. Sociální prostředí a vztahy ovlivňují potřeby a z nich vyplývající motivace. Lektor nesmí opomíjet, že účastníci mají také své osobnosti a neduhy a je třeba vzájemné tolerance mezi účastníky a lektory (Jíra a kol., 2004, s. 72 - 73).

Nyní popíšu osobnostní vlastnosti lektora (Jíra a kol., 2004, s. 74-75):

- **Smysl pro zodpovědnost**, který se projevuje především v lektorově přípravě na zaměstnání, dodržování slíbených termínů, překonávání osobních překážek vyvolávajících negativní vliv na výukový proces;
- **Smysl pro spravedlnost**, který se projevuje zejména při hodnocení účastníků, kdy lektor nepreferuje, nebo naopak nepotlačuje projevy některých z nich;
- **Tolerance**, v jejímž rámci si lektor uvědomuje nejen možnost, ale často i přínos prezentace názorů účastníků, které jsou odlišné od názorů jeho; zároveň sem patří schopnost chápat osobní problémy účastníků i jejich občasnou nervozitu či verbální agresivitu; lze sem započítat i klidný a rozvázný postup při možných nastalých konfliktních situacích (ať už mezi účastníky samými nebo mezi účastníky a jím);
- **Důslednost**, jak při vyžadování úkolů od účastníků, tak při plnění závazků vlastních, schopnost energicky, avšak uvážlivě dosahovat vytčeného

vzdělávacího cíle; důslednost se projevuje i při eliminaci nežádoucích vnějších vlivů (vyžadování dohodnutých podmínek pro výuku);

- **Duševní vyrovnanost a sebeovládání**, schopnost nedat se vyvést z míry případnými nevhodnými projevy účastníků, nenechat se zaskočit nenadálými problémy a nečekanými situacemi, případně vyhrocenými mezilidskými vztahy při dlouhodobější vzdělávací akci – zde by měl působit spíše jako mediátor;

- **Životní elán a pozitivní postoj**, lektor by měl vystupovat před účastníky s chutí, netvářit se nikdy otráveně nebo zklamaně; hledat vždy i na nepříjemných situacích ty lepší stránky;

- Schopnost a ochota **dále se vzdělávat** ve svém oboru i v lektorských dovednostech.

Malach uvádí jiné osobnostní předpoklady a kvality, které by měl lektor mít (Malach, 2003, s. 10-18):

1. **Široký rozhled** – od lektora se očekává, že dokáže v rámci oboru i částečně mimo něj, zaujmout stanovisko k aktuálním odborným problémům, ale také s nimi spojeným ekonomickým nebo i politickým problémům.

2. **Etické vlastnosti** – v práci lektora je etika neopominutelná. Lektor dbá o dodržování zásad slušného chování – v oslovování, v jednání s oběma pohlavími, s věkově rozdílnými posluchači a tak dále.

3. **Optimismus** – lektor by měl být z povahy své činnosti optimistou, protože věří, že účastníci kurzu si osvojí zamýšlené cíle, věří v jejich síly, věří, že překonají překážky.

4. **Takt a klid** – účastníci kurzu zaujímají novou roli, někdy se mohou vrátit k některým prvkům školního chování, lektor s nimi musí jednat taktně a v klidu. Toto je pouze příklad objevují se i jiné situace, kdy je nutné uchovat si klid a jednat taktně.

5. **Didaktická angažovanost** – zájem lektora na co nejlepších výsledcích účastníků kurzu. Lektor angažovaně pomáhá účastníkům zvládnout vzdělávací akci a požadavky na ně kladené.

6. **Rozhodnost** – při řízení procesu učení účastníků musí lektor mnohdy rozhodovat za situace, ve které nemá dostatečné znalosti o charakteristice účastníků vzdělávání. Lektor by měl mít připraven určitý didaktický postup, ale měl by jej na základě svých zpětnovazebných informací o realizaci výuky průběžně upravovat.

7. **Spravedlnost** – projevuje se především při hodnocení výsledků výuky, při němž je nutné zohledňovat specifické vlastnosti účastníků.

8. **Tvořivost, flexibilita** – kreativita lektora by se měla projevit při plánování výuky, podání látky, opakování a aplikaci osvojených vědomostí či dovedností. Kreativita a flexibilita je také nezbytná při reagování na problémy vznikající v průběhu výuky při interakci účastníků s lektorem i mezi účastníky navzájem.

9. **Smysl pro humor** – lektorovo chování by mělo být veselé, příjemné, zábavné v kombinaci s afiliací, s kladným emočním vztahem k druhým lidem.

Při identifikování osobnostních kompetencí budu vycházet především z těchto dvou seznamů osobnostních vlastností. Poskytují jeden z nejucelenějších pohledů na oblast vlastností lektora.

2.6 Vzdělávání vzdělavatelů

V souvislosti s osobnostními vlastnostmi si dovoluji více přiblížit nutnost vzdělávání vzdělavatelů, která je uvedena v obou výše zmíněných seznamech. Vzdělavatelé dospělých si musí neustále rozšiřovat své obzory a poznatky. Lektori jsou specifičtí v tom, že jim nestačí rozvíjet jednu odbornost, ale musí rozvíjet odbornou způsobilost předmětu, který přednášejí a andragogickou způsobilost. Při vzdělávání se mohou využít odborné kurzy týkající se oboru, kterému se věnují ve své lektorské činnosti, kurzy týkající se andragogických dovedností nebo sebevzdělávání.

Nebudu se zde zabývat typy kurzů, které mohou lektori absolvovat, protože to není předmětem mé práce. Jen zmíním, že posun způsobený vzděláváním, získáváním zkušeností a praxí je u lektorů patrný zejména

v jejich výukové činnosti. Nezkušení lektori většinou začínají technikami, které sami kontrolují a postupně, získáváním zkušeností a vzděláváním se, se posunují k technikám kontrolovaným účastníky. Tento posun umožňuje vzdělavatelům, aby se postupně přizpůsobovali novým předpokladům (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 540).

V práci lektora je neopominutelné sebevzdělávání, což je proces, v jehož rámci vzdělavatelé přejímají zodpovědnost za svůj vlastní rozvoj. Sebevzděláváním se rozšiřuje vzdělavatelův repertoár. Vzdělavatel, který se sám úspěšně vzdělavá, bude lépe připraven k tomu, aby poradil druhým jak se samostatně učit a vzdělavat (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 574, 591).

2.7 Odborná způsobilost

V modelu kompetencí jsou kompetence většinou děleny do několika oblastí například na osobnostní, odborné a vztahující se k ostatním lidem. Jak jsem už zmínila výše, lektor má z povahy svého povolání dvojí odbornost. Jednou z nich je andragogická způsobilost – didaktika, znalost nových trendů ve vzdělavání dospělých. Druhou je znalost oboru, kterému se věnuje při realizaci lektorské činnosti – ekonomie, technika, atd. Andragogickým způsobilostem se budu věnovat v další podkapitole.

Odbornost spočívá v hlubokých vědomostech, doplněných dovednostmi a vlastními zkušenostmi z daného oboru. Tyto vědomosti musí být provázeny schopností tvořivě uplatňovat vědomosti a schopností realizovat nové poznatky v praktické činnosti. Zvláštní důraz se klade u učitelů dospělých na rozvíjení jejich smyslu pro nové progresivní, na přístupnost novým námětům (Bočková, 1986, s. 60).

Nyní se v krátkosti a velmi obecně zmíním o prvcích odborné způsobilosti, které by měl lektor splňovat podle Jíry (Jíra a kol., 2004, s. 75):

- Mít v dostatečném rozsahu vědomosti z oboru, který lektor prezentuje.
- Mít zkušenosti v tomto oboru, umět je sdělovat a aplikovat.

- Mít potřebné schopnosti a dovednosti v tomto oboru.
- Být kreativní ve využívání svých vědomostí a dovedností.
- Umět konfrontovat teorii s praxí a výsledky této konfrontace přenášet do výuky.
 - Mít schopnost dále si svou odbornost prohlubovat a aktualizovat své odborné vědomosti.
 - Mít schopnost efektivně pracovat s informacemi.
 - Mít vyjadřovací schopnosti a obecné komunikativní dovednosti, tedy umět efektivně svou odbornost předávat účastníkům.

Na kartě typové pozice lektor jsou uvedeny dvě kategorie odborné znalosti a odborné dovednosti. Pod odborné znalosti jsou zařazeny tyto požadavky: výuka odborných disciplín, metody a postupy lektorství didaktika a didaktická technika. Odborné dovednosti jsou zaměřeny převážně na činnosti, které řadím do kategorie andragogická způsobilost (Národní soustava povolání).

2.8 Andragogická způsobilost

„Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů, proto předpokladem pro výkon činnosti je nejen odborná znalost v přednášeném oboru, ale i základní znalost andragogiky. Předpokládá se jisté pedagogické (andragogické) mistrovství,...“ (Palán, 2002a, s. 110). Úryvek z definice lektora nás přivádí k jeho andragogické způsobilosti.

Na kartě typové pozice lektor můžeme pod kategorií odborné dovednosti najít tyto požadavky (Národní soustava povolání):

- „Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny
- Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků

- Vyučování formou příkladů, problémových situací, vedení k vlastnímu objevování, organizace samostatné činnosti účastníků
- Zjišťování, jak účastníci pochopili učivo.“

Velmi důležité je, aby si byl lektor vědom, že vzdělávání dospělých je odlišné od vzdělávání dětí a mládeže (viz kap. 2.4) a že také didaktika dospělých je odlišná. „Na rozdíl od klasické didaktiky je didaktika dospělých orientována na dospělého účastníka vzdělávání, na jeho schopnost učení, která je podmínkou a současně limitujícím faktorem tohoto procesu. Didaktická teorie vyučování se naopak dotýká činnosti lektora, zejména přípravy, realizace a vyhodnocování jeho výukového působení.“ (Mužík, 2004, s. 9). Lektor musí z didaktiky dospělých znát víc, ale protože zabývat se didaktikou není cílem mé práce, dále tedy zmíním jen body, které považuji za stěžejní - cíle, analýza učiva, metody, didaktické pomůcky a fáze vyučovacího procesu.

2.8.1 Cíle

Na začátku svého působení lektor musí stanovit jasné cíle. Musí si být vědom (Barták, 2003, s. 26):

- kdo má koho co naučit, eventuálně prohloubit, upevnit, zdokonalit, aplikačně prověřit,
- s jakým (předpokládaným) výsledkem (cílovou hodnotou), v jakém čase a v jaké kvalitě se má čeho dosáhnout.

Rozhodující je stanovení takového cíle, kterého je třeba skutečně dosáhnout, který je chápán jako potřebný, žádoucí, zároveň je přiměřený možnostem a schopnostem účastníka, je dosažitelný, jasný a co možná konkrétní. Vymezování a volba cíle jsou dány řadou objektivních, ale i subjektivních faktorů, především však jsou odrazem vztahu objektivních, zejména profesních požadavků a osobních požadavků a možností vzdělávání účastníka (Barták, 2003, s. 26).

Stanovený cíl by měl být: objektivně hodnotný, potřebný, konkrétní a zároveň subjektivně žádoucí, přitažlivý (Barták, 2003, s. 26-27). Cíle ovlivňují motivaci účastníků. Musí být reálné, příliš náročné cíle mohou vést

k neúspěchu a vyvolávají často nechuť k učení. Málo náročné cíle nemotivují a nedávají pocit rozvoje. Úkolem lektora je, aby usměrňoval výuku k postupnému dosahování reálných cílů (Mužík, 2004, s. 51).

2.8.2 Didaktická analýza učiva

Lektor by měl umět pracovat s obsahem výuky. „Každý lektor by měl ovládat členění, rozvíjení, uspořádání a další didaktické propracování učební látky, do konkrétních otázek, zkušebních úloh a praktických příkladů.“ Lektor musí s učební látkou umět pracovat, rozvrhnout téma do několika logických celků, při čemž by mu měli pomoci stanovené cíle výuky. Rozvíjení učební látky znamená vstup nových poznatků do výuky, ne jen jako statických jednotek či výčtů. Uspořádání učební látky je rovněž neopominutelným prvkem analýzy učiva, výuka by měla začít důležitými souvislostmi a vztahy. Toto je pouze základ, lektor by měl učební látku dále didakticky propracovávat, aby došlo k upevnění nově poznaného, používat kontrolní otázky, zkušební úkoly a příklady (Mužík in Andragogika 2/1998, s. 4).

2.8.3 Metody

Na základě stanoveného cíle a ujasnění si všech požadavků a očekávání lektor volí metodu výuky. Lektor má být schopen zvolit adekvátní metodu, nejen vzhledem k cílům vzdělávací akce, ale i vzhledem k počtu účastníků, sociálnímu i fyzickému prostředí, obsahu lekce a didaktickým pomůckám. „Všeobecně se uznává, že lektor by měl ovládat všechny vyučovací metody, měl by umět učit nejen úplné začátečníky, ale i relativně vyspělé odborníky – specialisty, měl by dokonale zvládnout lekci bez ohledu na to, ve které fázi se právě nachází.“ (Mužík, 2005, s. 35-36).

Co vlastně metoda znamená a jaké má funkce? „Metoda znamená cestu za určitým cílem. Ve vztahu k výchově a vzdělávání dospělých jde o záměrný, cílevědomě řízený a koordinovaný systém vyučovací činnosti lektora a učební činnosti účastníků. Je zaměřený na aktivní osvojování záměrně uspořádaného

obsahu vyučování a směřuje k dosažení stanovených výchovně vzdělávacích cílů.“ (Barták, 2003, s. 37).

Celý průběh vyučování, jeho prostředky, pomůcky i postupy získávají osobitý průběh a charakteristiku lektorovou osobností, o které jsem pojednávala výše. Metoda, kterou uplatňuje, bývá účinná především tehdy, když je správně a citlivě vyřešen její vztah k subjektu výuky. Závisí tedy na osobnosti lektora, na jeho přípravě a na uplatněných prostředcích, jak účinná a přitažlivá bude lekce a jaké výsledky přinese (Mužík, 2005, s. 35).

2.8.4 Didaktické pomůcky

Lektor musí být také schopen s ohledem na cíl, zvolenou metodu, prostředí a účastníky vzdělávací akce volit didaktické pomůcky. Pomůcky zpřístupňují, prohlubují a rozšiřují informaci sdělovanou lektorem. Jsou hmotnými nástroji řízení a regulace procesu učení účastníků. Na didaktické pomůcky jsou kladeny požadavky srozumitelnosti, názornosti a estetické úrovně. Pomůcky plní funkce – informativní, formativní, motivační a instrumentální (Barták, 2003, s. 109).

Dnes jsou základní učební pomůckou výuky písemné materiály. Pořádat vzdělávací akci bez písemných materiálů pro účastníky je téměř nemyslitelné (Mužík, 2004, s. 93). Lektor musí být schopen si pomůcky sám připravit. Jako příklad písemných pomůcek můžeme uvést - teze, zadání případových studií. V zásadě by nemělo zůstat žádné lektorské vystoupení „bez písemné stopy“, kterou lektor účastníkům zanechá (Mužík, 2005, s. 38).

2.8.5 Didaktický proces

Didaktický proces je určitým systémem, který probíhá v čase a za spolupůsobení různých prvků. Lektor si musí být vědom, co má v které fázi dělat. Tento proces můžeme rozdělit do tří fází (Mužík, 2004, s. 50-55):

1. **Fáze motivační** – motivace je velmi významným faktorem ve vzdělávání dospělých, v mnohém je na ní závislý i konečný efekt výuky.

Motivace plní ve výuce zejména tyto funkce: podněcuje aktivitu účastníků, dává jejich činnosti zaměření a jejich různým činnostem určitou váhu. Pro upevňování motivace účastníků je významné, aby výukové cíle byly reálné. Entusiasmus lektora má rovněž silný motivační účinek. Lektor, který je problematikou zaujat, který má z vyučování vnitřní uspokojení, strhne i účastníky k pozitivnímu zájmu o učivo.

2. Fáze vytváření vědomostí a formování dovedností a návyků – v této fázi by účastníci měli porozumět učivu, získat předpoklady pro osvojení si učiva a upevnit si vědomosti, dovednosti a návyky. Lektor řídí vytváření představ a proces účastníkova vnímání látky, orientuje jeho pozornost na podstatné znaky jevu tím, že mu pomáhá vyčlenit určitý jev z jeho okolí a vede ho k aktivní myšlenkové činnosti. Množství učiva a nedostatek „pedagogické citlivosti“ lektorů vede často k tomu, že tento předpoklad vytváření teoretických vědomostí nebývá v praxi respektován. Účastníkům jsou sdělovány poznatky jako hotová fakta a jejich vědomosti jsou potom často formální. Lektor vzdělávání má velmi často jen jednorázová vystoupení, a tak často nemá možnost upevňovat vědomosti a dovednosti či návyky opakováním.

3. Fáze ověřování výsledků výuky - aby bylo možno výuku řídit a zdokonalovat, je nezbytné mít informace o tom, jak účastníci chápali učivo, jak si učivo osvojili, jak jsou schopni získané vědomosti, dovednosti a návyky aplikovat. Úkolem této fáze je provést:

1. zhodnocení průběžné kontroly didaktického procesu;
2. zhodnocení účastníků;
3. závěrečné zhodnocení výsledků výuky.

Lektor provádí průběžnou diagnózu výsledků učení ve všech etapách vyučovacího procesu. Diagnózu realizuje na základě projevů účastníků a hodnocením jejich výkonů. Zhodnocení a analýza výsledků práce účastníků poskytuje podklady k celkové evaluaci vyučování a podněty ke zlepšování didaktického procesu i celé vzdělávací akce. Zkoušení účastníků je velmi citlivým jevem, protože někdy rozhoduje o jejich další pracovní činnosti. Předpokladem správného zkoušení je znalost účastníka a studijní skupiny, což umožňuje při zkoušení diferencovaný přístup. Je velmi obtížné hodnotit

vědomosti, dovednosti a návyky účastníka objektivně a následně je kvantifikovat, protože hodnocení a klasifikace je často ovlivňována subjektivními přístupy.

V následující části této kapitoly ještě doplním informace, které se vztahují k interpersonálním dovednostem - komunikační dovednosti lektora. Zmíním jednu z důležitých pracovních činností vzdělavatele dospělých - projektování vzdělávací akce a kapitolu ukončím funkcemi a dovednostmi, které jsou od něj očekávány.

2.9 Komunikace

Má-li se vzdělávací akce podařit, musí lektor umět komunikovat s účastníky, pochopit je a podporovat všechno, co může posílit kvalitu vzájemného porozumění. Schopnost komunikovat se odvíjí od lektorovy schopnosti vžít se do situace účastníků, pochopit, co je k účasti na vzdělávací akci vedlo, jakou mají motivaci, které bariéry a jak na ně působí, jaké mají zábrany, obavy i jaká očekávání. Schopnost empatie usnadňuje lektorovi vidět komunikaci z pohledu účastníka, pochopit motivy jeho chování a jednání (Barták, 2003, s. 135).

„Ten, kdo chce řídit a organizovat vyučování i učení dospělých, by měl znát hlavní principy komunikačního procesu. Využívání základních komunikačních mechanismů, forem pozitivního jednání, umění naslouchat, rétorických dovedností a dalších tvůrčích komunikačních přístupů vede ke zvýšení didaktické i ekonomické efektivity výuky dospělých.“ (Mužík, 1998, s. 80)

Ve výuce dospělých není možné nekomunikovat. Lektor musí mít na paměti, že účastník si zapamatuje jen část toho, co mu ve výuce sdělí, navíc velmi záleží na tom, jak informaci účastník pochopí. Proto musí používat dvoukanálovou komunikaci, která je vhodnější pro aktivní spolupráci. Při realizaci výuky musí lektor dbát na skutečnost, že k bezvadné komunikaci s účastníky může dojít jen tehdy, když je sdělení předáváno tak, aby bylo dosaženo co nejvyššího stupně srozumitelnosti (Mužík, 1998, s. 80-82).

Komunikační proces ve výuce by měl vrcholit zpětnou vazbou. Jelikož jde při komunikaci v rámci výuky o dvoucestný proces, měla by zpětná vazba být přijímána i poskytována oběma činiteli výuky, tj. lektorem i účastníkem (Mužík, 1998, s. 98).

Zatím jsem hovořila pouze o komunikaci lektor – účastník, ale ve vzdělávání dospělých působí čtyři velké skupiny subjektů (Plamínek, 2010, s. 263-264):

1. zadavatelé - ti kteří kursy zadávají;
2. účastníci - ti, kteří se jich účastní a mají se něco naučit;
3. vzdělavatelé dospělých - ti, kteří mají účastníky něco naučit
4. zprostředkovatelé - ti, kteří zprostředkují vztah mezi učiteli a zadavateli.

Lektor musí umět komunikovat nejen s účastníky, ale i s organizátory kurzu, kteří mu práci zadávají a určují očekávání a požadavky vzdělávací akce, a velmi často také se zprostředkovateli, kteří lektorovi práci dodávají.

2.10 Projekty vzdělávacích akcí

Jak už jsem psala výše - činnost lektora ve vyučovacím procesu je vyvrcholením práce na vzdělávacím projektu (Palán 2002a, s. 110). Projekt vzdělávací akce je podobný učebním plánům a osnovám. Můžeme se na něj podívat ze dvou hledisek, to první je marketingové, kde jde o popis produktu vzdělávání. To druhé je pro nás zajímavější, zde můžeme považovat projekt vzdělávací akce za určitý nástroj řízení pedagogického (andragogického) procesu (Mužík, 2004, s. 94).

Projekt vzdělávací akce by měl odpovědět na otázky: Proč? Koho? Co? Kdy? Jak? Kdo? Kde? Za kolik? Z těchto otázek můžeme odvodit jednotlivé fáze tvorby projektu vzdělávací akce, nebudu je zde však vyjmenovávat ani dále rozvíjet, protože projektování vzdělávací akce není předmětem mé práce (Bartoňková, 2007, s. 23).

Podle Mužíka (Mužík, 2004, s. 96) se lektor může podílet na určení obsahu kurzu a způsobu výuky. Barták (Barták, 2003, s. 179–197) naopak mluví o projektování vzdělávací akce tak, jakoby ji projektoval sám lektor. Při tvorbě kompetenčního modelu budu vycházet z Bartákova pojetí, protože pro lektora, jeho výuku a přístup k účastníkům je výhodnější, pokud se účastní celého projektování vzdělávací akce. Lektor je lépe seznámen s prostředím organizace, s potřebami a očekáváními spojenými s kurzem.

2.11 Funkce a dovednosti lektora

Informace zmíněné výše byly především analýzou činností vzdělavatele dospělých. Nyní zmíním funkce a dovednosti lektora, týkající se zejména jeho andragogické způsobilosti, jak je vidí někteří autoři. Budu používat nejen andragogickou literaturu, ale také pedagogickou, protože jsou v ní dovednosti učitele dobře definovány. Už v definici od Palána (viz kap. 2.3) je uvedeno: „... Předpokládá se jisté pedagogické (andragogické) mistrovství, ...“ (Palán, 2002a, s. 110).

Bočková určila čtyři funkce učitele dospělých, „Učitelé dospělých mají nezastupitelnou úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu, významně svou činností ovlivňují kvalitu tohoto procesu i jeho výsledky. Učitelé dospělých plní několik základních funkcí“ (Bočková, 1986, s. 58):

- **funkci normativní**, která spočívá ve zprostředkování poznatků, zobecněných společenských zkušeností a mravních norem;
- **funkci řídicí**, projevující se usměrňováním učební činnosti účastníků a záměrným utvářením metod sebevzdělávání a sebevýchovy;
- **funkci inspirativní**, směřující k rozvíjení vzdělávacích potřeb u dospělých, k motivaci k poznávání, k utváření dovednosti využívat teoretických znalostí v konkrétní praktické činnosti atp.;
- **funkci diagnostickou**, která v sobě zahrnuje kontrolní a hodnotící činnost zaměřenou nejen na výsledky výchovně vzdělávacího procesu, ale i na jeho průběh.

Kyriacou definoval základní pedagogické dovednosti, jsou primárně určeny učiteli, ale lze je začlenit stejně dobře do andragogické způsobilosti vzdělavatele dospělých.

Pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování (Kyriacou, 2004, s. 23):

1. **Plánování a příprava:** dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky, na volbě cílových výstupů, které mají účastníci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.

2. **Realizace vyučovací jednotky:** dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení účastníků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.

3. **Řízení vyučovací jednotky:** dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost účastníků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.

4. **Klima třídy:** dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů účastníků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.

5. **Kázeň:** dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování účastníků.

6. **Hodnocení prospěchu účastníků:** dovednosti potřebné k hodnocení výsledků účastníků aplikované jak při formativním hodnocení, tak při hodnocení sumativním.

7. **Reflexe vlastní práce a evaluace:** dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.“

Je nezbytné si uvědomit, že všech sedm oblastí dovedností spolu souvisí a navzájem se ovlivňují, takže dovednosti uplatňované v jedné oblasti mohou současně přispět ke zlepšení dovedností v jiné oblasti. Další důležitou informací je, že dovednosti zahrnuté do oblastí realizace vyučovací hodiny, řízení hodiny, vytváření klimatu třídy a udržování kázně jsou interaktivními dovednostmi, tzn. součástí těchto dovedností je systematické sledování chování

a práce účastníků, průběžné přizpůsobování činnosti učitele situaci a reagování na to, co účastníci právě dělají (Kyriacou, 2004, s. 23).

Cílem mé diplomové práce je vytvořit kompetenční model vzdělavatele dospělých – lektora. V této kapitole jsem se zabývala požadavky, které jsou na vzdělavatele dospělých kladeny a v následující kapitole se již zaměřím na samotnou tvorbu kompetenčního modelu.

3. Kompetenční model vzdělavatele dospělých

Po předchozím vymezení předmětu práce v první kapitole věnující se kompetencím a kompetenčnímu modelu a po vymezení objektu práce, tedy vzdělavatele dospělých - lektora, se dostávám k vyvrcholení mé práce, vytvoření kompetenčního modelu. Při jeho tvorbě projdu všemi fázemi identifikace kompetencí tak, jak jsem je uvedla v kapitole 1.5. Pro úplnost je nyní zopakují.

Při identifikování kompetencí je možné proces rozčlenit do následujících etap (Kubeš a kol., 2004, s. 46):

1. přípravná fáze,
2. fáze získávání dat,
3. fáze analýzy a klasifikace informací,
4. popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,
5. ověření a validizace vzniklého modelu.

3.1 Přípravná fáze

V této fázi je nutné vyjasnit si cíl. Cílem mé práce je vytvořit kompetenční model vzdělavatele dospělých - lektora. Tím, co je kompetence, a kompetenční model jsem se zabývala v celé první kapitole. Vzdělavatelem dospělých a popisem jeho činností jsem se zabývala ve druhé kapitole. Model, který vytvořím, by měl sloužit především rozvoji pracovníků. Bude sloužit nejen zaměstnavatelům vzdělavatele dospělých, kteří z něj vyčtou, jak by měl vypadat kompetentní vzdělavatel dospělých, a jak je nutné vlastního zaměstnance rozvíjet. Ale bude sloužit také vzdělavatelům dospělých, k odhalení vlastních silných a slabých stránek a jejich následnému rozvoji. Jak už jsem zmiňovala, lektor předává nové kompetence účastníkům kurzů, proto by sám měl jít příkladem a neměl by zaostávat v rozvíjení vlastních kompetencí.

Při sestavování kompetenčního modelu budu vycházet zejména z literatury, z analýzy pracovních činností a požadavků na lektora (viz kap. 2) a z Národní soustavy povolání.

3.2 Sběr dat

„Při klasickém přístupu k identifikaci kompetencí a tvorbě kompetenčního modelu se používá šest zdrojů a technik získávání dat.“ (Spencer a Spencer, 1993 in Kubeš a kol. 2004, s. 48). Jsou to (Kubeš a kol., 2004, s. 48):

1. rozhovor nebo metoda kritických situací,
2. panely expertů,
3. průzkumy,
4. databáze kompetenčních modelů,
5. analýza pracovních funkcí/úkolů,
6. přímé pozorování.

Protože není možné vycházet pouze z jednoho zdroje, kvůli možnému zkreslení dat (Kubeš a kol., 2004, s. 48), vycházím ve své práci především z průzkumů, databází kompetencí a analýzy pracovních funkcí/úkolů vzdělavatele dospělých. Protože při tvorbě modelu nevycházím z konkrétního prostředí organizace, tedy rozhovorů, panelů expertů a pozorování, organizace, která bude tento model aplikovat do svého prostředí, bude muset zohlednit vlastní situaci a model si dle ní upravit.

Ve druhé kapitole jsem se zabývala analýzou činností lektora. Nyní zmíním průzkumy a seznamy klíčových kompetencí, ze kterých budu dále vycházet při tvorbě kompetenčního modelu. Jeden výzkum jsem už zmínila v první kapitole, a to konkrétně klíčové kompetence Belze a Siegrista (Belz, Siegrist, 2001). Jejich šest klíčových kompetencí by měl mít každý člověk pohybující se na trhu práce. Proto budu vycházet z předpokladu, že lektor, který rozvíjí kompetence u dalších osob, tyto základní kompetence musí mít. Pro úplnost je zde uvedu (Belz, Siegrist, 2001, s. 185, 231, 265, 301, 331,353):

1. Komunikativnost a kooperativnost – Komunikativnost znamená schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejsrozumitelněji. Vědomě ostatním naslouchat, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů. Kooperativnost je schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech, tzn. poskytovat své vědomosti, být vstřícný k ostatním a respektovat jejich představy a názory, dodržovat dohodnutá „pravidla hry“ a směřovat ke společnému cíli.

2. Schopnost řešit problémy a tvořivost – znamená schopnost zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat, systematickými postupy optimalizovat průběh prací. Znamená to být otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Umět rozpoznávat problémy a rozčlenit je na dílčí problémy. Hledat a nacházet alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v celkové řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli.

3. Samostatnost a výkonnost – znamená umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu a umět se produktivně vypořádat s kritikou. Měl by pracovat cílevědomě, soustředěně a plánovitě, snažit se samostatně o získání informací a o cesty k řešení, zastávat vlastní názory i proti názorům ostatních, být přitom otevřený ke kritice a být tudíž schopen využít daných možností.

4. Odpovědnost – znamená připravenost jednotlivce převzít odpovědnost nebo spoluodpovědnost v přiměřeném rámci. Umět odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání, z profesního hlediska umět rozeznat význam důvěryhodného, spolehlivého jednání, a svou pohotovostí k pracovnímu nasazení a smyslem pro kvalitu pozitivně ovlivňovat výkony týmu. Představuje vůli člověka identifikovat se s úlohou, před kterou je postaven, plnit ji vědomě a spolehlivě, předkládat problémy k projednávání a naléhat na jejich vyjasnění.

5. Schopnost uvažovat a učit se – znamená, že jednotlivec je připraven dále rozvíjet svou způsobilost k učení, myslet v souvislostech a systémově. Zná svůj přístup k učení, dále jej rozvíjí, je pobízen zvědavostí

a zaujetím, snaží se dostat k novým zdrojům informací a smysluplně jich využívat. Rozlišuje mezi důležitým a nedůležitým a poznává příčiny a vzájemné souvislosti vlivů. Může spojovat nové vědomosti s tím, co už zná, takže v budoucnu bude schopen aplikovat je i na nové věcné obsahy.

6. Schopnost zdůvodňovat a hodnotit – znamená způsobilost jednotlivce věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní práce, společné výsledky skupiny a také cizí výsledky. Používat přitom přiměřeně kritéria a měřítka hodnot a přisuzovat jim adekvátní váhu, umět také výsledky systematicky shrnovat a dostat se tak do situace, kdy pracuje samostatně na základě vlastních rozhodnutí a zdůvodnění a vyžaduje zdůvodnění u vyjádření a hodnocení ostatních.

Dále budu vycházet z McLagana, který stanovil „35 kompetencí odborníka rozvoje lidských zdrojů“. Rozčlenil je do čtyř kategorií na: technické kompetence, podnikatelsko-manažerské kompetence, interpersonální kompetence a intelektuální kompetence. Já ve své práci rozčlením kompetence také do čtyř skupin, již jsem toto dělení nastínila ve 2. kapitole - kompetence osobnostní, odborné kompetence, andragogické kompetence a v souladu s McLaganovým dělením interpersonální kompetence (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 540). Při následné analýze dat tento model budu používat jen okrajově, protože je příliš rozsáhlý. Navíc nezdůrazňuji u lektora podnikatelsko-manažerské kompetence, protože lektor nemusí vždy tyto kompetence mít, aby mohl svou práci vykonávat kvalitně.

Kompetence odborníka rozvoje lidských zdrojů, jak je stanovil McLagan (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 540):

1. „Jedenáct **technických kompetencí**: znalost problematiky učení dospělých, rozvoje kariéry, manažerských profilů, vzdělávání a školení včetně přidružených problémů, identifikace dovedností, elektronických systémů, zajišťování učebních prostor a pomůcek, vytyčování cílů, sledování výkonnosti, logistiky a výzkumu.

2. Devět **podnikatelsko-manažerských kompetencí**: pochopení podniku a podnikání, odvětví, chování organizace, rozvoje a fungování

organizace, dovednosti ve sféře analýzy nákladů a výnosů, delegování pravomocí, projektový management a administrativa.

3. Osm **interpersonálních kompetencí**: koučování, zpětná vazba, skupinové procesy, vyjednávání, prezentace, kladení otázek, navazování vztahů a písemný projev.

4. Sedm **intelektuálních kompetencí**: redukce dat, vyhledávání informací, modelování, pozorování, vytváření vize, myšlenková všestrannost a sebepoznání.“

V knize Lektorské dovednosti (Medlíková, 2010, s. 27) jsem našla další seznam klíčových kompetencí lektora. Tentokrát je jich celkem třináct a nejsou členěny do skupin:

1. schopnost učit se;
2. aktivita a angažovanost;
3. odborný růst;
4. jasné definování cílů vzdělávací akce;
5. srozumitelnost;
6. komunikativnost;
7. prezentace a sebeprezentace;
8. schopnost řešit konflikty;
9. empatie;
10. individuální přístup;
11. kreativita a inovativnost;
12. akceptování rozdílnosti;
13. práce v zátěži.

Autorem, který se zabýval konkrétně kompetencemi lektora, je Malach. „Vezmeme-li v úvahu, že lektorská činnost je zaměřena na plnění více důležitých funkcí, můžeme vyčlenit několik kompetencí lektora. Navrhujeme jejich rozdělení na (Malach, 2003, s. 11):

- motivační kompetence,
- perceptivní kompetence,
- expresivní kompetence,
- komunikační kompetence,
- didaktické kompetence,
- konstruktivní kompetence,
- organizační kompetence,
- diagnostické a evaluační kompetence.“

To jsou všechny zdroje, ze kterých budu vycházet. Existuje množství literatury zabývající se dovednostmi a schopnostmi učitele, nebo minimálně některého druhu dovedností, potřebných k vykonávání profese lektora. Domnívám se, že výše uvedené zdroje podávají na dovednosti a kompetence lektora dostatečně ucelený pohled.

3.3 Fáze analýzy a klasifikace informací

V této fázi identifikace kompetencí budu analyzovat data, která jsem získala z literatury, Národní soustavy povolání (dále jen NSP) a různých výzkumů. Tyto data jsou uvedeny v kapitole 2 a některá v předcházející kapitole 3.2. Budu používat dělení, o kterém jsem mluvila už v kapitole 2, kdy jsem činnosti, dovednosti a schopnosti popisovala v rámci osobnostních charakteristik, odborné způsobilosti, andragogické způsobilosti a interpersonálních dovedností. Nyní budu toto dělení striktně dodržovat a data budu analyzovat v blocích, které budu dodržovat i v následujícím kompetenčním modelu, tedy:

1. osobnostní kompetence,
2. odborné kompetence,
3. andragogické kompetence,
4. interpersonální kompetence.

3.3.1 Analýza a klasifikace osobnostních kompetencí

Nejprve začnu analýzou dat týkajících se osobnostních kompetencí, tyto data jsou uvedeny především v kapitole 2.5, ale objevují se i v jiných soustavách dovedností a kompetencí uvedených v kapitole výše a v kapitole 2.

Některé osobnostní vlastnosti, které by měl dobrý lektor mít, se objevují v obou soustavách vlastností Jíry a Malacha, proto začnu právě těmito kompetencemi a doplním je dovednostmi a činnostmi uvedenými výše v textu.

První osobnostní vlastností, která se vyskytuje v obou výše zmíněných soustavách a která je v práci lektora velmi významná, je vzdělávání se. Schopnost a ochotu dále se vzdělávat ve svém oboru i v lektorských dovednostech (Jíra a kol., 2004, s. 75) můžeme spojit s požadavkem širokého rozhledu, který znamená, že se od lektora očekává dovednost zaujmout stanovisko k aktuálním odborným problémům v rámci oboru i částečně mimo něj (Malach, 2003, s. 11). S tím souvisí Bartákovo tvrzení, že výchova a vzdělávání dospělých je průřezovou disciplinou, která má aspekty pedagogické, ekonomické, politické, psychologické, právní i etické. Její plné pochopení a využívání vyžaduje systémový přístup a neustálé zdokonalování se (Barták, 2003, s. 17). Pro tuto kompetenci najdeme řadu podpůrných argumentů v kap. 2.6. Jednou ze šesti klíčových kompetencí Belze a Siegrista je „Schopnost uvažovat a učit se“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 165, 168). McLagan také neopomíná práci s informacemi a získávání nových dat (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 540). Schopnost učit se a potřeba odborného růstu jsou součástí seznamu klíčových kompetencí lektora (Medlíková, 2010, s. 28). Také NSP neopomíná nutnost vzdělávání se v seznamu pracovních činností lektora. Proto považuji tuto kompetenci za neopominutelnou v kompetenčním modelu vzdělavatele dospělých a budu ji nazývat kompetence **vzdělávání se**.

Další osobnostní vlastnost, která se vyskytuje u obou autorů, je tvořivost, flexibilita. Lektor by měl kreativně využívat své vědomosti a dovednosti (Jíra a kol., 2004, s. 75). Kreativita lektora by se měla projevit při plánování výuky, podání látky, opakování a aplikaci osvojených vědomostí či dovedností. Kreativita a flexibilita je také nezbytná při reagování

na problémy vznikající v průběhu výuky při interakci účastníků s lektorem i mezi účastníky navzájem (Malach, 2003, s. 17). „Schopnost řešit problémy a tvořivost“ patří mezi klíčové kompetence (Belz, Siegrist, 2001, s. 165, 168). Medlíková kreativitu a inovativnost řadí do klíčových kompetencí lektora (Medlíková, 2010, s. 28). Tuto kompetenci můžeme nazvat **kreativita a flexibilita**. Jíra řadí kreativní využívání vědomostí a dovedností také do prvků odborné způsobilosti (viz kap. 2.7), ale v souladu s Malachem se domnívám, že kreativita patří spíše do osobnostních vlastností.

Jíra a Malach do osobnostních vlastností dále řadí odpovědnost, důslednost a spravedlnost. Odpovědnost, která se projevuje především v lektorově přípravě na zaměstnání, dodržování slíbených termínů a překonávání osobních překážek (Jíra a kol., 2004, s. 74). „Odpovědnost“ je také jednou z klíčových kompetencí (Belz, Siegrist, 2001, s. 165, 168). Důslednost, která se projevuje, jak při vyžadování úkolů od účastníků, tak při plnění závazků vlastních a schopnosti dosahovat vytčeného vzdělávacího cíle (Jíra a kol., 2004, s. 74). Spravedlnost, nebo smysl pro spravedlnost by měl být v práci lektora patrný především při hodnocení výuky, při němž je nutné zohledňovat specifické vlastnosti účastníků (Malach, 2003, s. 17). Nebudu tyto vlastnosti lektora zvláště vyzdvihovat, protože odpovědnost za svou práci by měl nést každý člověk, každý by měl svou práci vykonávat důsledně a jednat spravedlivě. Ale přece jenom tyto vlastnosti nelze zcela vynechat. Začlením je do většího celku, a to do etických vlastností. Etické vlastnosti jsou v práci lektora neopominutelné (Malach, 2003, s. 11). Vzhledem k objektu vzdělávání dospělých je dodržování slušného chování nezbytné. Výše uvedené projevy chování odpovědnosti, důslednosti a spravedlnosti do slušného, korektního chování určitě patří. Tuto kompetenci pojmenuji **etická**.

Při řízení procesu učení účastníků musí lektor mnohdy rozhodovat za situace, ve které nemá dostatečné znalosti o charakteristice účastníků vzdělávání. Lektor by měl mít připraven určitý didaktický postup, ale měl by jej na základě svých zpětnovazebných informací o realizaci výuky průběžně upravovat (Malach, 2003, s. 11). To znamená, že od lektora je požadována rozhodnost a samostatnost. „Samostatnost a výkonnost“ je další klíčová

kompetence, znamená schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat cílevědomě, soustředěně a plánovitě, snažit se samostatně o získání informací, zastávat vlastní názory i proti názorům ostatních, být přitom otevřený ke kritice a být tudíž schopen využít daných možností (Belz, Siegrist, 2001, s. 165, 168). Tuto kompetenci bych nazvala **samostatnost**.

V obou soustavách můžeme ještě najít, že je nutné, aby lektor působil optimisticky, vystupoval před účastníky s chutí, hledal vždy i na nepříjemných situacích ty lepší stránky, prostě přistupoval k životu s elánem a pozitivním postojem (Jíra a kol., 2004, s. 75). Lektor by měl být z povahy své činnosti optimistou, protože věří, že účastníci kurzu si osvojí zamýšlené cíle a měl by mít také smysl pro humor (Malach, 2003, s. 4,18). Určitě je pravda, že pokud působí lektor pozitivně, usnadňuje tím účastníkům vzdělávací akci a s ní spojené jevy, ale nemyslím si, že by z toho vyplývala další kompetence. Ponechám tyto osobnostní vlastnosti opravdu pouze v rovině vlastností a nebudu je převádět na kompetence. V tomto mém rozhodnutí mě podporují i některé soustavy klíčových kompetencí vzdělavatele dospělých - Medlíková a McLagan, kteří žádnou takovou kompetenci nezmiňují. Navíc jsem podobnou kompetenci nenašla ani v soustavě schopností Armstronga (Armstrong, 2007, s. 153-154).

Další osobnostní vlastnosti – didaktickou angažovanost, toleranci, duševní vyrovnanost, klid, sebeovládání a takt začlením do jiných kompetencí v dalších částech analýzy a klasifikace informací.

3.3.2 Analýza a klasifikace odborných způsobilostí

Nyní budu pokračovat částí analýzy a klasifikace informací týkající se analýzy odborné způsobilosti. Informace nezbytné pro tuto část analýzy jsou uvedeny v kapitole 2.7. Andragogické způsobilosti lektora je věnováno mnoho knih a mnoho autorů řeší pedagogické dovednosti. Odborné způsobilosti je věnováno méně pozornosti, pravděpodobně je jí věnováno více prostoru v případě, že víme, o jakou odbornost se konkrétně jedná. Protože popisují odbornou způsobilost obecně, poukáží jen na základní kompetence, které jsou podle mě neopominutelné ve všech oborech. V odborných dovednostech vidím tři skrývající se kompetence.

Budu vycházet především z Jíry (Jíra a kol., 2004, s. 75), který ve své knize uvádí seznam činností spadajících do odborné způsobilosti. Jeho seznam jsem zúžila na čtyři prvky, protože ostatní se překrývají s kompetencemi, které jsem již identifikovala, nebo spadají do jiné oblasti. Ponechala jsem následující prvky:

- Mít v dostatečném rozsahu vědomosti z oboru, který lektor prezentuje.
- Mít zkušenosti v tomto oboru, umět je sdělovat a aplikovat.
- Mít potřebné schopnosti a dovednosti v tomto oboru.
- Umět konfrontovat teorii s praxí a výsledky této konfrontace přenášet do výuky.

Tvrzení, mít v dostatečném rozsahu vědomosti a zkušenosti z oboru, který lektor prezentuje a mít potřebné schopnosti a dovednosti v tomto oboru, spojím dohromady. Navíc obohatím tato tvrzení o část definice odbornosti „Odbornost spočívá v hlubokých vědomostech, doplněných dovednostmi a vlastními zkušenostmi z daného oboru.“(Bočková, 1986, s. 60). Z těchto informací odvodím kompetenci **znalost oboru**.

Projevy chování, umět aplikovat zkušenosti z oboru a umět konfrontovat teorii s praxí, ukazují na další kompetenci. Navíc ji podporuje další část definice odbornosti: „Tyto vědomosti musí být provázeny schopností tvořivě uplatňovat vědomosti a schopností realizovat nové poznatky v praktické činnosti.“ (Bočková, 1986, s. 60). Zmíněné projevy chování ukazují na kompetenci **aplikace znalostí do praxe**.

Jak jsem nastínila na začátku, zbývá ještě jedna kompetence. Ze čtyř projevů chování uvedených výše nám ještě zbývají některé jejich části. Mít zkušenosti v tomto oboru a umět je sdělovat a výsledky konfrontace teorie s praxí přenášet do výuky. Připojíme k tomu ještě pracovní činnosti uvedené v NSP – předvádění ukázek v kurzech praktických dovedností a provádění praktického výcviku. Vyplývá nám z toho, že lektor musí umět své odborné znalosti a dovednosti předávat účastníkům, proto je nezbytné tuto kompetenci neopominout. Nazvu ji **předávání odbornosti**.

3.3.3 Analýza a klasifikace andragogické způsobilosti

Dostávám se k další části analýzy dat, tentokrát k identifikaci andragogických kompetencí. Při analýze budu vycházet z NSP, kapitoly 2.8 a 2.11. a další literatury. Andragogická způsobilost je pro lektora stěžejní, na ní staví svou práci.

Kyriacou uvádí jako první pedagogickou dovednost plánování a přípravu. Patří sem dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky, na volbě cílových výstupů, které mají účastníci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů (Kyriacou, 2004, s. 23). Malach v seznamu klíčových kompetencí má obsaženou konstruktivní kompetenci (Malach, 2003, s. 11). V seznamu pracovních činností lektora na NSP můžeme najít: Vedení administrativní a pedagogické dokumentace spojené s výukou a výcvikem a příprava náplně a zaměření kurzů a jejich jednotlivých lekcí. V seznamu odborných dovedností tamtéž nalezneme: Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny (Národní soustava povolání). Pro tuto dovednost poskytuje argumenty i kapitola 2.8.1 a 2.10. Lektor si nejprve musí určit cíle a naplánovat co, kdy, jak, koho, kde a případně za kolik bude učit. **Plánování** je určitě nezbytná kompetence lektora. Důležitost této kompetence můžeme ještě podpořit kompetencí vytváření vize uvedenou v McLaganově kompetenčním modelu (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 540) a klíčovou kompetencí lektora – jasné definování cílů vzdělávací akce (Medlíková, 2010, s. 27).

V kapitole pojednávající o andragogické způsobilosti se nejvíce zabývám didaktikou dospělých, která je pro lektora základním kamenem práce. Lektor si musí být vědom rozdílnosti mezi vzděláváním dospělých a vzděláváním dětí a mládeže a specifícností objektu vzdělávání (viz kap. 2.4). Lektor musí znát základy didaktiky, ovládat didaktickou analýzu učiva, orientovat se v metodách a volit je s ohledem na cíle, účastníky a prostředí. Lektor by si měl umět vytvořit vlastní pomůcky - textové a jiné podpůrné učební materiály a pomůcky (Národní soustava povolání). Musí vědět, jaké jsou fáze vzdělávacího procesu. V seznamu osobnostních vlastností od Malacha je i didaktická angažovanost, já tuto vlastnost přiřadím k těmto

projevům. Navíc v seznamu kompetencí lektora uvádí samostatnou didaktickou kompetenci. (Malach, 2003, s. 11) Z těchto činností a dovedností jsem identifikovala kompetenci **didaktika dospělých**.

Realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň jsou další pedagogické dovednosti, které identifikoval Kyriacou (Kyriacou, 2004, s. 23). Já tyto dovednosti spojím do jedné kompetence. Přidám k nim dvě funkce učitele dospělých od Bočkové: funkci normativní, která spočívá ve zprostředkování poznatků a mravních norem a funkci řídicí, projevující se usměřováním učební činnosti účastníků (Bočková, 1986, s. 58). Ještě připojím organizační a expresivní kompetenci ze seznamu kompetencí lektora od Malacha (Malach, 2003, s. 11) a vše doplním pracovní činností a odbornými dovednostmi uvedenými na kartě typové pozice lektora - přednášení učební látky, provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků a vyučování formou příkladů, problémových situací, vedení k vlastnímu objevování a organizace samostatné činnosti účastníků (Národní soustava povolání). Spojením těchto dovedností, funkcí a kompetencí jsem identifikovala kompetenci **realizace a organizování výuky**.

Z pedagogických dovedností Kyriacou zůstávají ještě dvě, a to hodnocení prospěchu účastníků a reflexe vlastní práce a evaluace (Kyriacou, 2004, s. 23). V již několikrát zmiňovaném seznamu klíčových kompetencí Belze a Siegrista zůstává ještě „Schopnost zdůvodňovat a hodnotit“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 165, 168). Bočková uvádí funkci diagnostickou, která v sobě zahrnuje kontrolní a hodnotící činnost zaměřenou nejen na výsledky výchovně vzdělávacího procesu, ale i na jeho průběh (Bočková, 1986, s. 58). V seznamu pracovních činností nalezneme činnost - ověřování způsobilosti účastníků kurzu a v seznamu odborných dovedností – zjišťování, jak účastníci pochopili učivo (Národní soustava povolání). Další podpůrné argumenty můžeme nalézt u Malacha, který uvádí diagnostickou a evaluační kompetenci (Malach, 2003, s. 11) a McLagana, který zmiňuje kompetenci zpětné vazby (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 540). Na základě těchto informací vymezují **hodnotící kompetenci**.

3.3.4 Analýza a klasifikace interpersonálních kompetencí

Poslední fází analýzy a klasifikace informací je identifikování interpersonálních kompetencí. Při této fázi budu opět vycházet z kapitoly 2, literatury a seznamů kompetencí.

Začnu nejdůležitější interpersonální činností lektora a tou je komunikace, lektor musí ovládat všechny její druhy. Nutnost komunikace v práci lektora řeším v kapitole 2.9. Schopnost komunikace se projevuje v práci lektora všude, při spolupráci s organizátory, zadavateli, účastníky a zprostředkovateli vzdělávací akce, při vytváření didaktických pomůcek, zejména podpůrných textů, při ověřování, zda účastníci pochopili probírané učivo správně a při hodnocení. Komunikace a schopnost srozumitelně se vyjádřit je velmi důležitá interpersonální dovednost. „Komunikativnost a kooperativnost“ je poslední klíčovou kompetencí Belze a Siegrista, kterou jsem ve své práci ještě nepoužila (Belz, Siegrist, 2001, s. 165, 168). Jíra také komunikativnost neopomíjí – ovládat dovednost ústního projevu, mít vyjadřovací schopnosti a obecné komunikativní dovednosti (Jíra a kol., 2004, s. 75). Dále se dovednost komunikace objevuje v seznamech kompetencí Medlíkové jako srozumitelnost, komunikativnost a prezentace a sebe prezentace (Medlíková, 2010, s. 27) a Malacha jako komunikační kompetence (Malach, 2003, s. 11). Tuto kompetenci nazvu **komunikační**.

V Malachově seznamu kompetencí lektora můžeme najít perceptivní kompetenci, která znamená citlivost lektora vůči účastníkům a jeho schopnost vcítit se do jejich role (Malach, 2003, s. 11). Účastník vzdělávání dospělých je v roli, ve které se nemusí cítit dobře, proto k němu lektor musí přistupovat citlivě (viz kap. 2.4). Také v kapitole 2.9 zmiňuji nutnost vcítění se do účastnickových pocitů, kvůli lepšímu pochopení při komunikaci. Ke schopnosti vcítit se bych přičlenila i osobnostní vlastnosti, které zmiňuje Jíra: toleranci, v jejímž rámci si lektor uvědomuje přínos prezentace odlišných názorů účastníků a duševní vyrovnanost a sebeovládání, tedy schopnost nedat se vyvést z míry případnými nevhodnými projevy chování účastníků (Jíra a kol., 2004, s. 75). Lektor musí s účastníky jednat taktně a v klidu za všech okolností (Malach, 2003, s. 15). V definici lektora (viz kap. 2.3) můžeme najít požadavek základní znalosti psychologie osobnosti, která dle mého názoru

přispívá k lepšímu pochopení účastníka. Medlíková ve svém seznamu klíčových kompetencí lektora identifikuje několik kompetencí, které bych začlenila k těmto projevům chování, jsou jimi – empatie, individuální přístup a akceptování rozdílnosti. Z těchto projevů chování a kompetencí identifikuji kompetenci **empatie**.

Posledními projevy, kterými bych se chtěla zabývat, jsou projevy týkající se motivace účastníků vzdělávání, protože v didaktickém procesu je první motivační fáze (viz kap. 2.8.5). Důležitost motivace zmiňuji na více místech práce, v definici lektora, ve které je zmiňována motivační schopnost (viz kap. 2.3), při definování cílů (viz kap. 2.8.1) a při vymezení účastníka vzdělávání (viz kap. 2.4). Motivační kompetenci můžeme také najít v seznamu kompetencí Malacha (Malach, 2003, s. 11). Motivace účastníků vzdělávání dospělých je velmi důležitá a nechci ji ve své práci opominout, proto identifikuji poslední kompetenci, kterou začlením do kompetenčního modelu, a to kompetenci **motivační**.

V této fázi jsem identifikovala čtrnáct kompetencí, které jsou dle mého názoru pro práci lektora nezbytné, všechny jsem podpořila argumentací z literatury. Nebylo jednoduché se ve velkém množství informací orientovat, proto jsem si vytvořila pomůcku. Rozstříhala jsem jednotlivé seznamy činností, osobnostních vlastností, dovedností, funkcí a kompetencí, rozčlenila je do čtyř skupin a následně je skládala do jednotlivých kompetencí. „Funkční kompetenční model obsahuje takové kompetence, jejichž rozvojem následně, byť s určitým zpožděním, zvyšujeme výkonnost.“ (Hroník, 2007, s. 62). Domnívám se, že rozvoj všech výše uvedených kompetencí, bude přispívat k lepší výkonnosti vzdělavatele dospělých, je však nezbytné je rozvíjet společně, protože velmi často jedna ovlivňuje druhou. Počet kompetencí, které jsem identifikovala, odpovídá počtu kompetencí, který vyžaduje Hroník. „Model, který obsahuje více než dvanáct, patnáct kompetencí je nesnadné uchopit, i když jsou tyto kompetence uspořádány do samostatných sad.“ (Hroník, 2007, s. 72).

3.4 Popis kompetencí a tvorba kompetenčního modelu

Dostávám se do další fáze procesu identifikace kompetencí, a tou je popis kompetencí a tvorba kompetenčního modelu. Ve fázi analýzy a klasifikace informací je výstižnější hovořit o náčrtu kompetence, který jsme získali na základě seskupení příbuzných projevů chování. Ve fázi popisu a tvorby se propracuje charakteristika kompetence tak, aby co nejpřesněji vystihovala a srozumitelně popisovala chování, které ji charakterizuje. Název by měl být zkráceným a souhrnným vyjádřením chování, které tvoří jádro kompetence (Kubeš a kol., 2004, s. 56-57).

Já jsem kompetence pojmenovala, už v minulé fázi. Nyní budu vycházet z kompetencí, které jsem si výše identifikovala a budu při tom postupovat po jednotlivých blocích tak, jak v předchozí podkapitole. Nejprve uvedu název kompetence a posléze její projevy.

Tentokrát již nebudu uvádět odkazování na zdroje, protože veškeré informace jsou ocitovány v průběhu práce a je možno je dohledat v předchozí kapitole 3.3, kde jsou analyzovány informace k jednotlivým kompetencím. V této části práce použiji navíc pouze popis kompetence od Armstronga (Armstrong, 2007, s. 154).

OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE	
VZDĚLÁVÁNÍ SE	Vzdělavatel dospělých dále rozvíjí proces vlastního učení. Dále se vzdělává ve svém oboru i v lektorských dovednostech. Udržuje si všeobecný přehled.
KRETIVITA A FLEXIBILITA	Lektor kreativně využívá své vědomosti a dovednosti. Odpovídajícím způsobem kreativně a flexibilně reaguje na problémy vznikající v průběhu výuky.
ETICKÁ KOMPETENCE	Lektor dodržuje pravidla slušného chování. Pracuje odpovědně, důsledně a spravedlivě.
SAMOSTATNOST	Vyvíjí vlastní iniciativu, pracuje cílevědomě, rozhodně a soustředěně. Zastává vlastní názory i proti názorům ostatních a je přitom otevřený kritice.
ODBORNÉ KOMPETENCE	
ZNALOST OBORU	Má v dostatečném rozsahu vědomosti, schopnosti a dovednosti v oboru, který vyučuje, doplněné vlastními zkušenostmi.
APLIKACE ZNALOSTÍ DO PRAXE	Umí aplikovat vědomosti, schopnosti, dovednosti a zkušenosti z oboru a převést je do praxe.
PŘEDÁVÁNÍ ODBORNOSTI	Umí vědomosti, schopnosti, dovednosti a zkušenosti sdělovat a výsledky konfrontace teorie s praxí přenášet do výuky. Je schopen předvádět ukázky praktických dovedností.

ANDRAGOGICKÉ KOMPETENCE	
PLÁNOVÁNÍ	<p>Efektivně stanovuje výukové cíle, výstupy a volí nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.</p> <p>Rozhoduje o postupech a vytváří projekty vzdělávacích akcí potřebné k dosažení stanoveného konečného výsledku. (Armstrong, 2007, s. 154)</p> <p>Rozpracovává vyučovací témata a úkony do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny.</p>
DIDAKTIKA DOSPĚLÝCH	<p>Zná didaktiku dospělých a její specifika.</p> <p>Používá didaktickou analýzu učiva.</p> <p>Volí metody s ohledem na cíle, účastníky a prostředí.</p> <p>Vytváří si vlastní didaktické pomůcky, především podpurné texty.</p>
REALIZACE A ORGANIZACE VÝUKY	<p>Realizuje a řídí výuku udržuje příjemné klima skupiny a udržuje kázeň.</p> <p>Zprostředkovává vědomosti, schopnosti a dovednosti, v případě potřeby je přizpůsobuje schopnostem účastníků.</p>
HODNOTÍCÍ KOMPETENCE	<p>Provádí věcné a kritické hodnocení účastníků, jak sumativní, tak formativní, s ohledem na jejich osobnost.</p> <p>Objektivně reflektuje a evaluuje vlastní práci s cílem ji v budoucnu zlepšit.</p>
INTERPERSONÁLNÍ KOMPETENCE	
KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE	<p>Ovládá všechny druhy komunikace - verbální i neverbální, ústní i písemný projev.</p> <p>Zná hlavní principy komunikačního procesu.</p> <p>Využívá základních komunikačních mechanismů, forem pozitivního jednání, umění naslouchat, rétorických dovedností a dalších tvůrčích komunikačních přístupů.</p> <p>Vyjadřuje se srozumitelně.</p>

<p>EMPATIE</p>	<p>Citlivě a taktně reaguje na projevy účastníka. Jedná vyrovnaně a klidně.</p> <p>Je schopen vcítit se do role účastníka, jeho problémů a strachů, zná jeho motivace a jeho bariéry a na základě toho s ním jedná.</p> <p>Ke každému účastníkovi přistupuje individuálně, akceptuje rozdílnosti a jiné názory.</p>
<p>MOTIVAČNÍ KOMPETENCE</p>	<p>Podněcuje aktivitu účastníků, dává jejich činnosti zaměření a jejich různým činnostem určitou váhu.</p> <p>Vytváří reálné cíle, které napomáhají motivaci.</p>

3.5 Ověření a validizace vzniklého modelu

Po ukončení tvorby kompetenčního modelu, by se měl model validizovat. Znamená to prakticky ověřit, zda model opravdu popsal takové chování, díky kterému vzdělavatel dospělých - lektor dosahuje nadprůměrných výsledků. Nebo jednodušeji řečeno, zda se můžeme na model spolehnout, když ho použijeme při výběru, hodnocení, identifikaci potřeb rozvoje apod. Validizace je mimořádně důležitá a může být náročná na administraci (Kubeš a kol., 2004, s. 68).

Nejběžnější způsob je transformovat popisy chování u jednotlivých kompetencí do položek dotazníku a vytvořit nástroj pro 360° zpětnou vazbu. Následná analýza dat nám rychle prozradí, zda dotazník zařadil manažery ve validizačním vzorku do „správných“ kategorií a s jakou přesností. Při větších souborech je možné použít v zájmu zvýšení přesnosti výsledku různé statistické metody (Kubeš a kol., 2004, s. 68).

Validizace kompetenčního modelu, který jsem uvedla výše, se bude realizovat až při implementaci do konkrétního organizačního prostředí.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit kompetenční model vzdělavatele dospělých - lektora. Nejprve jsem vymezila, co je to kompetence a kompetenční model. Po té jsem definovala objekt práce – vzdělavatele dospělých, jeho pracovní činnosti, osobnostní vlastnosti, odbornou způsobilost, andragogickou způsobilost a další informace nezbytné pro následné vymezení interpersonálních kompetencí. V poslední kapitole jsem prošla pěti fázemi identifikace kompetencí a vytvořila kompetenční model vzdělavatele dospělých – lektora.

Při své práci jsem vycházela především z literatury, Národní soustavy povolání a soustav kompetencí. Materiálů k tomuto tématu je mnoho, především pokud při vymezování andragogické způsobilosti zabrousíme i do pedagogické literatury, kterou je třeba samozřejmě pro naše potřeby upravit a vzhledem ke specifickým vzdělávání dospělých protřídit, protože není použitelné všechno. Nebylo v mých silách ani vyhledat ani použít všechny seznamy osobnostních vlastností, odborných a andragogických dovedností. Zúžila jsem svůj výběr na literaturu, která se mi zdála být vhodná, vzhledem k ucelenosti informací.

Při své práci jsem se potýkala s problémem nestejného jazyka. Tématikou kompetencí se zabývá mnoho autorů, ale používají různá označení – kompetence, schopnosti, dovednosti. Nebo jiní pracují s kompetencemi tak, jak jsem je definovala na začátku, ale ani o tom neví. Snažila jsem se dodržovat pojmosloví jednotlivých autorů, proto někde uvádím pojem kompetence a jinde schopnost, dle pramenu, ze kterého vycházím.

Kompetenční model, který jsem v závěru práce vytvořila, je obecný generický model a je třeba jej ověřit a validizovat, ale to již není součástí cíle mé práce. Ověření a validizaci vytvořeného kompetenčního modelu může provést firma při implementaci modelu do vlastního prostředí.

Seznam zkratk

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

kap. – kapitola

NSP – Národní soustava povolání

Obr. – obrázek

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

tzn. – to znamená

Anotace

Příjmení a jméno autora:	Hana Fojtášková
Instituce:	Katedra sociologie a andragogiky, Filozofická fakulta
Název diplomové práce:	Vzdělavatel dospělých a jeho kompetence
Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Jitka Hanáčková
Počet znaků:	117 434
Počet příloh:	0
Počet titulů použité literatury:	34

Klíčová slova:

Kompetence, kompetenční model, klíčové kompetence, vzdělavatel dospělých, lektor.

Cílem této závěrečné diplomové práce je vytvořit kompetenční model vzdělavatele dospělých - lektora. Nejprve vymezují, co je to kompetence a kompetenční model. Poté definují a konkretizují vzdělavatele dospělých - lektora, jeho pracovní činnosti, osobnostní vlastnosti, odbornou a andragogickou způsobilost. Kvůli lepšímu pochopení pracovní náplně lektora a z ní vyplývajících kompetencí, charakterizují účastníka vzdělávací akce a uvedu jeho funkce a dovednosti. V poslední kapitole procházím pěti fázemi identifikace kompetencí a výsledkem je vytvořený kompetenční model vzdělavatele dospělých - lektora.

The goal of this dissertation is creating a competency model of adult educator - lector. At first I specify what competency and competency model mean. After that I define adult educator – lector, his responsibilities, individual characteristics, professional and andragogical capabilities. Because of better comprehension of lector's responsibilities and his competencies I describe participator of educational events and I introduce his functions and skills. In the last chapter I go through five phases of competency identification and the result is completed competency model of adult educator – lector.

Seznam použitých zdrojů

- Armstrong, M. *A handbook of human resource management*. [online]. [cit. dne 10.2.2011] Dostupné na: <[http://books.google.cz/books?id=D78K7QIdR3UC&printsec=frontcover&dq=armstrong&hl=cs&ei=SBT1TKv9I4f74Abih_myBw&sa=X&oi=book_resu
lt&ct=result&resnum=5&ved=0CDkQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cz/books?id=D78K7QIdR3UC&printsec=frontcover&dq=armstrong&hl=cs&ei=SBT1TKv9I4f74Abih_myBw&sa=X&oi=book_resu
lt&ct=result&resnum=5&ved=0CDkQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false)>.
- Armstrong, M. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.
- Armstrong, M. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- Barták, J. *Základní kniha lektora / trenéra*. 1. vyd. Praha: Votobia, 2003. 222 s. ISBN 80-7220-158-1.
- Bartoňková, H. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 158 s. ISBN 978-80-244-1859-9.
- Belz, H.; Siegrist, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- Beneš, M. *Andragogika teoretické základy*. 1. vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- Bočková, V.; Řehák, M. *Nárys didaktiky dospělých*. 1. vyd. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1986. 67 s. ISBN není uvedeno
- Hroník, F. *Hodnocení pracovníků*. 1.vyd. Jihlava: Grada Publishing, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1458-2.
- Hroník, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- Jeřábek, J.; Krčková, S.; Bučinová, L. a kol. *Rámcový vzdělávací program*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- Jíra, O.; Rampouchová, J.; Veselý, V. *Základy lektorské práce*. 1.vyd. Praha: IDM MŠMT, 2004. 88 s. ISBN 80-86784-07-X.

- Kubeš, M.; Spillerová, D.; Kurnický, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN: 80-7178-965-8.
- Malach, J. *Klíčové kompetence lektora*. 1. vyd. Ostrava: Ediční středisko CIT OU, 2003. 58 s. ISBN 80-7042-945-3.
- Medlíková, O. *Lektorské dovednosti manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 176 s. ISBN 978-80-247-3236-7.
- Mužík, J. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: CODEX Bohemia, 1998. 272 s. ISBN 80-85963-52-3.
- Mužík, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. s. 148. ISBN 80-7357-045-9.
- Mužík, J. *Příprava lektora na vyučování*. *Andragogika*, 1998, č. 2, s. 4-5.
- Mužík, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. vyd. Praha: Institut pro místní správu, 2005. 60.s. ISBN 80-86976-02-5.
- *Národní soustava povolání*. [online] [cit. dne 27.1.2011] Dostupné na: <<http://katalog.nsp.cz>>.
- Palán, Z. *Výkladový slovník – Lidské zdroje*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002a. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- Palán, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: DAHA, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
- Palán, Z. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J.A.Komenského, 2002b. 207 s. ISBN není uvedeno. [online] [cit. dne 9.1.2011] Dostupné na: <<http://www.uloz.to/7222464/zaklady-andragogiky-pdf>>.
- Plamínek, J.; Fišer, R. *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: GRADA, 2005. 180 s. ISBN 80-247-1074-9.
- Plamínek, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

- Procházka, M.; Somr, M. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. 1. vyd. České Budějovice: V-Studio, 2008. 97 s. ISBN 978-80-254-1919-9.
- Prokopenko, J.; Kubr, M. a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996. 631 str. ISBN 80-7169-250-6.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. 3.vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- Šerák, M.; Dvořáková, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2009. 138 s. ISBN 978-80-213-2001-7.
- Šerák, M. *Zájemové vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- Tureckiová, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
- Veteška, J.; Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Veteška, J. a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: EDUCA, 2009. 344 s. ISBN 978- 80-87306-04-8.