

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ**  
**ANTROPOLOGIE**

**LEKTORSKÝ SCÉNÁŘ**

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

**Autor:** Bc. Daniela Galiová

**Vedoucí práce:** Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.

Olomouc 2021

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

V Olomouci dne. ....

Podpis .....

Děkuji vedoucí mé práce, Mgr. Haně Bartoňkové, Ph.D., za velmi vstřícnou a okamžitou zpětnou vazbu při veškerých mých pokusech vytvořit tuto práci. Mé díky patří také všem blízkým rodinným příslušníkům, studijním kolegům a přátelům, kteří mne před koncem mého studia povzbuzovali. Práce vznikala v době nezvyklé, epidemiologické, což vyžadovalo přizpůsobovat se aktuálně vyhlášenému nařízení a hledat alternativní cesty provedení výzkumné práce.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Daniela Galiová
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Obor studia:</b>	Andragogika
<b>Obor obhajoby práce:</b>	Andragogika
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021
<b>Název práce:</b>	LEKTORSKÝ SCÉNÁŘ
<b>Anotace práce:</b>	Lektorský scénář je označován jako kontrolní prvek lektorské činnosti, který vede k různorodosti výukových metod a tvoří myšlenkovou oporu lektora při průběhu vzdělávací aktivity. Příprava a vysvětlení lektorského scénáře je také povinnou částí zkoušek profesní kvalifikace <i>Lektor dalšího vzdělávání</i> na českém pracovním trhu. Podmínkou zdárného složení kvalifikační zkoušky je část učebního plánu rozepsat do lektorského scénáře, zvolit vhodnou metodu vzdělávání v souladu se scénářem a vybrat adekvátní didaktické pomůcky. Cílem práce je vytvoření a použití tohoto dokumentu pro systemizaci práce lektora. Teoretická část nabízí pohled na časovou neohraničenost učení, zdůvodňuje motivaci i nutnost celoživotního vzdělávání, popisuje jednotlivé fáze vzniku lektorského scénáře a vysvětluje vliv profesionálního výkonu lektora na proces dalšího vzdělávání u dospělého jedince. Výzkumná část, prostřednictvím kvalitativního výzkumu, odpovídá na otázky, do jaké míry se lektorský scénář stává podpůrným a kontrolním mechanismem lektorské činnosti, a kdy je potřeba využít lektorskou intuici získanou praxí, bez ohledu na předem stanovený scénář vzdělávací aktivity.
<b>Klíčová slova:</b>	lektorský scénář, lektor, vzdělávání dospělých, didaktika dospělých, kvalitativní výzkum
<b>Title of Thesis:</b>	LECTURER SCENARIO

<b>Annotation:</b>	The lecturer scenario is referred to as a control element in lecturer activities, which diversifies lecturer methods and provides supporting ideas for the lecturer during lessons. The preparation and explanation of the lecturer scenario is also a compulsory part of the examinations for the professional <i>Further Education Teacher</i> qualification in the Czech labour market. In order to pass this qualification examination part of the lecturer plan must be written up as a lecturer scenario, selecting the appropriate education method to suit the scenario and choosing adequate lecturer aids. The work analyses the creation and use of this document with the aim of systematizing the lecturer process. The theoretical part presents a view of the lack of temporal boundaries in teaching, justifies the motivation and need for lifelong learning, describes the individual phases involved in creating the lecturer scenario and explains the influence the lecture's professional performance has on the further education process for an adult. The research part draws on a qualitative survey to answer the questions of to what extent lecturer scenario becomes a support and control mechanism in lecturer activities, and when there is the need for a lecturer to apply intuition gained through experience, regardless of the predefined lecturer scenario.
<b>Keywords:</b>	lecturer scenario, lecturer, adult education, adult didactics, qualitative research
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Příloha-záznam rozhovoru s participantem
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	33
<b>Rozsah práce:</b>	78 stran (116 380 znaků s mezerami)

# Obsah

Úvod .....	8
<b>1. Lektor – průvodce vzdělávacím procesem .....</b>	<b>11</b>
1.1 Seberealizace jako neohraničený proces .....	11
1.2 Doporučené klíčové kompetence Rady EU 2018 .....	13
1.3 Účast dospělé populace na vzdělávání .....	15
1.4. Aktivita lektora .....	17
<b>2. Profese – lektor dalšího vzdělávání .....</b>	<b>20</b>
2.1 Kvalifikační standard .....	20
2.2 Andragogická didaktika .....	23
2.2.1 Didaktické principy .....	24
2.2.2 Didaktické formy vzdělávání dospělých .....	25
2.2.3 Didaktické metody .....	28
2.3 Lektorské desatero.....	29
2.4 Efektivita lektora.....	34
<b>3. Příprava lektorského scénáře vzdělávací aktivity .....</b>	<b>35</b>
3.1 Stanovení záměru a cíle vzdělávací aktivity .....	35
3.2 Obsah a metoda vzdělávací aktivity .....	37
3.3 Výukové prostory a didaktické pomůcky .....	40
3.4 Příklad scénáře vzdělávací aktivity .....	43
<b>4. Desing výzkumu .....</b>	<b>45</b>
4.1 Hlavní výzkumná otázka, dílčí výzkumné otázky .....	46
4.2 Metoda sběru výzkumných dat .....	47
4.3 Výzkumný vzorek, etika výzkumu .....	50
4.4 Analýza výzkumných dat.....	56
<b>5. Interpretace výzkumu .....</b>	<b>57</b>
5.1 Profesionalizace lektorské práce .....	57
5.2 Lektorská příprava .....	60
5.3 Didaktický trojúhelník v praxi.....	63
5.4 Diskuze.....	65

<b>Závěr.....</b>	<b>68</b>
<b>Literatura a zdroje.....</b>	<b>69</b>
<b>Seznam obrázků, grafů a schémat.....</b>	<b>72</b>
<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>73</b>
<b>Příloha-záznam rozhovoru s participantem.....</b>	<b>74</b>

## Úvod

Beneš (2002, str. 77) uvádí, že moderní člověk na cestě k seberealizaci zjišťuje, co přesně vlastně je a stává se sám sebou. Andragog, je přirozeným průvodcem učení dospělého jedince, svým výkonem a přístupem ovlivňuje motivaci účastníka vzdělávání. V souvislosti s požadovanými kompetencemi aktuální doby se do popředí zájmu dostává téma profesionalizace andragogické práce. Profesionalizace andragoga, v roli lektora, se zhmotnila v českém prostředí od srpna roku 2012, kdy profese *Lektor dalšího vzdělávání* byla schválena na českém pracovním trhu (NSP, 2017). Získání této kvalifikaci vyžaduje složit zkoušku ze sedmi oblastí. Jsou zejména posouzeny kvality lektora v didaktické a metodické oblasti, jeho komunikační a rétorické schopnosti. Jedna z částí lektorské zkoušky je také vytvoření a prezentace lektorského scénáře.

**Cílem této práce je analyzovat tvorbu a využití lektorského scénáře, který je považován za kontrolní prvek vzdělávacího procesu, sloužící především samotnému lektorovi.** V odborné literatuře najdeme synonymum lektorského scénáře, jako scénář minutový (Langer, 2016, str. 49). Označení minutový scénář specifikuje ještě více podstatu dokumentu směřujícího k systematizaci výukového procesu. Jde o vytvoření časové osy procesu výuky, s uvedením konkrétního tématu jednotlivých časových úseků, specifikací plánovaných didaktických metod a přehledem potřebných didaktických pomůcek, případně s uvedením pomocných poznámek lektora. Účastník profesní zkoušky *Lektor dalšího vzdělávání* má k dispozici hodnotící kritéria rozpracování lektorského scénáře, které jsou součástí popisu požadovaných dovedností, v kvalifikačním standardu (NPI, 2019). Podoba lektorského scénáře není striktně stanovena, prioritou vytvořeného scénáře je posloužit především jako opora tomu, kdo samotný prvek stvořil k vlastnímu praktickému využití.



Teoretická část práce vysvětluje nutnost profesionalizace lektorské práce a vytvoření kvalitního zázemí pro vzdělávání dospělých.

V roce 2018 se do vzdělávacích aktivit v České republice zapojilo 8,5 % dospělých. Skončili jsme tak z celkového počtu 28 členských států na 16. místě (Euroskop.cz, 2019). Je tedy potřeba zajistit finanční prostředky pro rozvoj vzdělávání, propagovat možnosti vzdělávání a zajistit kvalitu edukačního procesu. Lektorský výkon ovlivňuje zájem učícího se, může také měnit jeho postoje. Lektorská činnost vyžaduje didaktickou dovednost, sebereflexi, kritické hodnocení a rovnocennou spolupráci s účastníkem vzdělávacího procesu. Vzdělávání dospělých vyžaduje od lektora disponovat větším množstvím informací a dovedností, než má účastník vstupující do procesu vzdělávání (Jíra et al., 2004). Jednou z dovedností je i příprava výukového procesu na profesionální úrovni.

K podpoře přípravy lektorské práce a možnosti odvedení kvalitního lektorského výkonu přispívá využití lektorského scénáře. Hlavním mottem Asociace institucí vzdělávání dospělých je kvalita-spolupráce-profesionalita (AIVD, 2018). Lektorský scénář lze pokládat za jeden dílek z většího celku odvedené profesionální práce lektora. Cestu k profesionalizaci lektorského výkonu shrnula asociace v Lektorském desateru, jehož součástí je bod s tvrzením, že samotný didaktický proces vyžaduje pro svou kompletnost speciální přípravu (AIVD, 2012).

Přípravou lektorského scénáře lektor formuje výuku do promyšlených celků, ohraničuje časový rámec jednotlivých částí, preventivně eliminuje chyby v předpokládaném výkladu, variabilně plánuje využití didaktických pomůcek, promyšleně volí posloupnost didaktických metod. Praktické využití lektorského scénáře záleží na celém průběhu vzdělávací aktivity. Podstatným faktorem procesu učení dospělých jsou účastníci vzdělávání. Lektor vstupuje do výukového procesu s jedinci, kteří mají své životní zkušenosti a dovednosti, dokáží výukový proces obohatit o své poznatky. Dospělý jedinec

vstupuje do výukového procesu v postavení, kdy se stává partnerem v procesu učení. Lektor má před sebou i při opakovaném tématu vzdělávání vždy originální skupinu vzdělávajících se.

Výzkumná část práce ukazuje tento faktor jako důležitou součást výukového procesu dospělých. Lektor se při praktickém využívání lektorského scénáře dostává do role organizátora, moderátora, průvodce. Lektorský scénář je kontrolním prvkem lektora směřující k jeho jistotě a utřídění myšlenek do logických celků (Langer, 2016, str. 50). Praktické využití tohoto kontrolního prvku má sloužit jako pevná opora, ne však jako překážka, která by lektorský výkon směřovala ve strohých mantinelech. Zkušený lektor dokáže scénář využít k plynulému lektorskému výkonu, tak aby vzdělávací aktivita probíhala promyšleně a zajímavě.

# 1. Lektor – průvodce vzdělávacím procesem

## 1.1 Seberealizace jako neohraničený proces

Při pohledu na vývoj vzdělávání vidíme proměnu ohraničeného vzdělávání, na vzdělávání ve své podstatě neohraničené. Podle Kotáska a Škody (1966) obsah vzdělání nelze ohraničit do stanoveného okruhu poznatků, učení není pouhou přípravou, učení dospělých je neustálým životním procesem. *„Dospělý si dokonce začíná uvědomovat, že se musí stát objektem vzdělávacího působení, aby zvládl složitost své pracovní činnosti a svých osobních problémů. Tento nový pocit životní nepřipravenosti a nedokončenosti vzdělání, který se vytváří u stále většího počtu jedinců, přiměje dospělého k sebevzdělání a motivuje jeho vstup do vzdělávacích institucí pro dospělé.“* (Kotásek & Škoda, 1966, str. 84).

Uvedená citace neztratila nic na své aktuálnosti. Naopak, po více než padesáti letech, ve spojitosti s prodlužujícím se průměrným věkem obyvatelstva, z pohledu neustálých technologických změn a nutností přizpůsobení se životu v informační době se učení dospělého jedince stalo procesem celoživotním. Časová a obsahová neohraničenost učení diferencuje vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí a mladistvých. Vzdělávání dospělých si hledá metody a cesty působení na dospělé lidi, kteří si do vzdělávacího procesu přináší své zkušenosti, dovednosti, očekávání a motivaci. *„Vzdělávání dospělých zahrnuje nyní všechna organizovaná opatření směřující k vzdělávacímu ovlivňování dospělých na jakékoli úrovni, s jakoukoli motivací a jakýmkoli účelem.“* (Kotásek & Škoda, 1966, str. 15)

Dospělý jedinec dnes hledá prostřednictvím učení odpovědi na své aktuální problémy. Beneš (2002) přisuzuje vzdělání tři atributy a pokládá za nevhodné předem obsahově vymezovat pojem vzdělání. Nevidí ve vzdělání množství znalostí, dovedností a schopností, ale vzdělání podle něj vyjadřuje určitou kvalitu. Označuje vzdělání jako samotnou hodnotu, která je chápána více než jen získání kvalifikace a kompetence. Pojem vzdělání, podle Beneše, označuje

něco obecného, co mohou sdílet všichni a nemůže být jen privátní nebo skupinovou záležitostí. Beneš se rovněž zamýšlí nad seberealizací člověka v moderní době. „Člověk již nepodléhá vnějším účelům, úkolům a cílům, nerealizuje nic mu zvenku předepsaného. Seberealizace se stává experimentováním člověka sama se sebou, je to cesta bez předem daného cíle, cesta, na které člověk teprve zjistí, co vlastně je.“ (Beneš, 2002, str. 77)

Účastník celoživotního vzdělávání je ochotný přijímat nové informace na základě své zvědavosti a schopnosti potřebné informace vyhledat. Investuje svůj čas na získávání nových dovedností, které aplikuje v praxi a seberealizací nachází svou identitu. Jak je uvedeno výše v citaci Beneše, vzdělávací cíl dnešní doby není veden něčím předepsaným, motivací dospělého jedince se stala osobní seberealizace.

Seberealizace s cílem nalézt svou identitu vede jedince k hledání odpovědí na aktuální témata doby. Vzdělávací a rozvojové programy pro dospělé nabízí odpovědi na tato témata. Kvalitně odvedená lektorská práce motivuje dospělého účastníka vzdělávání k dalším aktivitám, které povedou k pozitivním změnám v jeho životě. Lektorská činnost neformálního vzdělávání dospělých stojí před výzvou zpracování stále se inovujících témat. Lektoři, v době neustále se rozvíjejících technologií a v době snadno přístupných informací, mají nelehkou úlohu při vedení vzdělávací aktivity. Zaujmout, případně stimulovat účastníka k dalším aktivitám, vyžaduje dobrou přípravu před lektorskou aktivitou. Jedním z podpůrných prvků, dobré přípravy, může být lektorský scénář.

## 1.2 Doporučené klíčové kompetence Rady EU 2018

Rychle se měnící společnost vyžaduje sebereflexi, kritické myšlení, schopnost spolupráce a řešení nových problémů, podporu nových klíčových kompetencí. V květnu roku 2018 vydala Rada Evropské unie *Doporučení o klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání* (Úřední věstník Evropské unie, 2018). Dokument obsahuje body se zaměřením na zachování vysoké míry zaměstnanosti a získávání nových dovedností. Pro moderní společnost je doporučována podpora digitálních kompetencí, výuka jazyků a nové způsoby výuky s vědomím, že se společnost stala mobilní a digitální. Podpora je potřebná všemi úrovněmi procesů vzdělávání, od raného stádia přes všechna stádia životních etap. Rada Evropské unie stanovila celkem osm oblastí (tabulka 1) pro rozvoj klíčových kompetencí, s cílem zajistit práva na získání kvalitního vzdělání pro zlepšení vyhlídek na zaměstnání, na samostatnou výdělečnou činnost, či vedoucí ke zkvalitnění života jedince.

Stanovené oblasti klíčových kompetencí souvisí s řešením problémů každodenních aktuálních situací. Inovativní vzdělávací přístupy a nové formy spolupráce všech účastníků vzdělávacího procesu vedou k dynamickému vývoji stanovených oblastí kompetencí. Vyžaduje to variabilitu v kombinaci forem učení a využívání technologií při vzdělávání. Aktuálně stanovené klíčové kompetence ovlivňují témata vzdělávacích aktivit a nároky na lektorskou práci.

Tabulka 1: Klíčové kompetence Rady EU 2018

<i>Doporučené klíčové kompetence Rady Evropské unie, květen 2018</i>
<p>✓ <b>Gramotnost:</b> dovednost komunikovat ústní i písemnou formou, vyjádřit vlastní argumenty, kriticky myslet, rozumět jazyku a uvážlivým způsobem jej používat</p>
<p>✓ <b>Mnohojazyčnost:</b> učit se jazyky v průběhu celého života, znalost jazykové rozmanitosti a kulturních aspektů, respektovat mateřský jazyk příslušníků menšin</p>
<p>✓ <b>Matematická kompetence a oblast přírodních věd:</b> pochopit matematické termíny a pojmy, matematicky myslet a vyjadřovat se, chápat pokrok a rizika vědních teorií, používat vědecké údaje k dosažení stanovených cílů</p>
<p>✓ <b>Digitální kompetence:</b> informovaná a digitální gramotnost, kriticky přistupovat ke spolehlivosti a dopadu informací, spravovat a chránit informace, bezpečně a odpovědně využívat digitální technologie</p>
<p>✓ <b>Personální, sociální kompetence a kompetence k učení:</b> schopnost uvažovat o sobě a účinně nakládat s časem, rozvíjet fyzickou a emocionální pohodu, chápat normy chování, zvládat složité situace, motivovat se k celoživotnímu učení</p>
<p>✓ <b>Občanská kompetence:</b> podílet se na občanském a společenském životě, porozumět společenským evropským hodnotám, zajímat se o politický a socioekonomický vývoj, pochopit multikulturní povědomí o rozmanitosti a kulturních identitách</p>
<p>✓ <b>Podnikatelská kompetence:</b> znát a chápat přístupy k plánování projektů, strategicky myslet a řešit problémy, vytrvalostí dosáhnout cíle, postupovat eticky a přijmout odpovědnost</p>
<p>✓ <b>Kulturní kompetence:</b> pochopit různé způsoby vyjádření tvůrčích myšlenek, schopnost zapojit se do kreationích procesů, porozumět vlastní identitě a světovému kulturnímu dědictví</p>

Zdroj: Úřední věstník Evropské unie 2018 (vlastní zpracování)

### 1.3 Účast dospělé populace na vzdělávání

Porovnáme-li účast dospělé populace na vzdělávání v naší zemi v širším spektru mezinárodního srovnání je u nás účast stále nízká. (Němec et al., 2019). Změnit tuto skutečnost je cílem některých projektů.

Otevřít novou formu sociálního dialogu v souvislosti s postupujícím vývojem informačních a komunikačních technologií je hlavním cílem projektu s názvem **Sociální dialog a Společnost 4.0**, který je realizován v období leden roku 2019 až prosinec roku 2021. Mezi základní myšlenky podkladového materiálu pro diskuzní fórum tohoto projektu patří vyšší mzda, lepší zdraví, růst sebevědomí, uplatnitelnost, bohatý život. Výstižná motta navazující na téma vzdělávání a osobního rozvoje. **Transformace světa práce** je provázena automatizací a digitalizací, kde výkon jedince je nahrazen robotikou a umělou inteligencí, čímž dochází výrazně ke změně výkonu samotné profese. Pro úspěšné zvládnutí transformace práce je nutné motivovat dospělé k rozvoji potřebných kompetencí, zvyšovat úroveň vzdělávání kvalitní nabídkou programů pro profesní a osobní rozvoj. Stárnutí populace vede k většímu počtu lidí vykonávajících práci ve vyšším věku. Změna demografická je dalším faktorem ovlivňující zájem dospělé populace na celoživotním vzdělávání. V roce 2018 se vzdělávalo v EU celkem 11,1 % dospělých osob. Cílem unie bylo dosáhnout do konce roku 2020 ve věkové kategorii 25-64 let celkem 15 % vzdělávajících se dospělých. V mezinárodním srovnání se ČR dostala v roce 2018 na pouhých 8,5 %. Porovnání účasti dospělé populace na vzdělávání s našimi sousedními zeměmi nedopadlo pro Českou republiku v roce 2018 negativně. Předběhlo nás pouze Rakousko s 15,1 %, za ČR se zařadilo Německo s 8,2 %, Polsko s 5,7 % a Slovensko s 4 % (Němec et al., 2019).

Pro lepší umístění ČR v mezinárodním srovnání je potřeba zajistit potřebné finanční prostředky z Evropského sociálního fondu, změnit přístup ke vzdělávání, více propagovat možnosti dalšího vzdělávání s variabilní nabídkou a motivovat dospělé k účasti na vzdělávacích aktivitách. Jedním z pozitivních kroků zajištění kvality edukačního procesu s akceptováním standardizace vzdělávacího procesu je zařazení profese *Lektor dalšího vzdělávání* do Národní soustavy povolání (NSP, 2017) a nastavení hodnocení vzdělávacích institucí s posouzením čtyř kritérií. Posuzováno je lektorské zázemí, efektivita procesu vzdělávání, materiálně technické a didaktické zázemí, informovanost a poradenská činnost pro zákazníka (NÚV, 2018).

Stanovené cíle EU ukazují na nutnost vytvořit zázemí pro vzdělávání dospělých v nových tématech, zaměřit pozornost na činnost vzdělávacích aktivit a nepodcenit budování sítě lektorů, kteří svým profesionálním výkonem přispějí k motivaci vzdělávání u dospělého jedince. Lektor je v procesu vzdělávací aktivity v první linii a má přímý kontakt s účastníkem vzdělávacího procesu. Svým výkonem podstatně ovlivňuje případnou další motivaci vzdělávajících se. Příprava lektorského scénáře stabilizuje profesionální výkon lektora, tvoří kontrolní osu celé vzdělávací aktivity.



## 1.4. Aktivita lektora

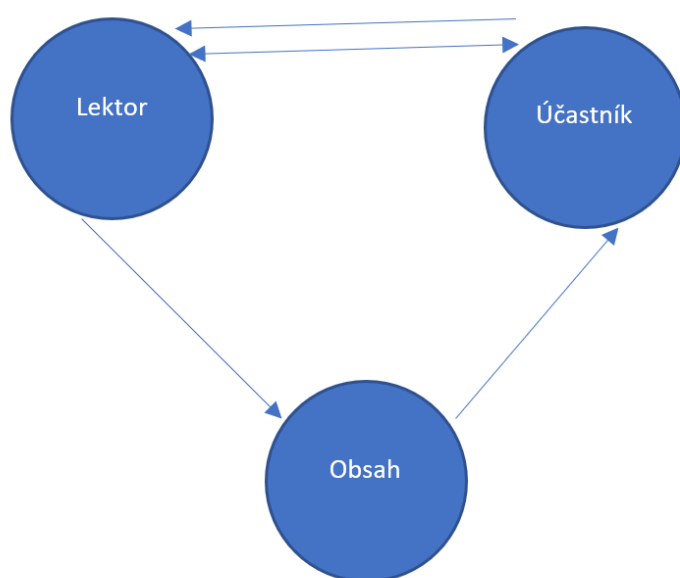
Pojem lektor se začal používat po první světové válce z důvodu odlišení formálního a neformálního vzdělávání a z důvodu jasnější specifikace vzdělavatele v oblasti dalšího vzdělávání. Lektor při své přípravě vzdělávacího projektu stanoví odpovídající formu a metodu vzdělávání, určí adekvátní didaktické pomůcky a zvolí vhodnou didaktickou techniku. (Průcha & Veteška, 2014)

Jaroslav Mužík (2010) vnímá označení lektor jako pojem do značné míry stabilní, více se zamýšlí nad dichotomií k tomuto pojmu. Jedná se o participanta-účastníka, frekventanta, či kurzistu? Zastává názor, že není vhodné používat ve vzdělávání dospělých pojmy posluchač či adresát, ovšem relativně čistě vnímá pojem učící se. Podle Mužíka je nutné brát v úvahu, že dospělý člověk se na výuce podílí více než student a mezi lektorem a učícím se je převážně vztah partnerský. Odborník řídící edukační proces dospělých, má na základě své specializované role specifické označení. Ve vzdělávání poskytované e-learningovou formou pracuje s účastníkem vzdělávání tutor, na pracovišti předává své zkušenosti mentor, přímá spolupráce a komunikace je záležitostí kouče, praktické dovednosti odborně školí instruktor. *„Lektor je ve vzdělávání dospělých již ustáleným pojmem, v zásadě jde o učitele dospělých. Jelikož vzdělávací činnost v této oblasti je velmi rozmanitá, objevují se i další pojmy.“* (Mužík, 2010, str. 217)

Činnost lektora, bez ohledu nad jeho specializovanou rolí, má podle Tomáše Langer (2016) několik společných cílů. Lektor vzbuzuje zájem získat nové znalosti či dovednosti. Jeho cílem je změnit postoje, myšlení, vnímání. Lektorská činnost směřuje dospělého jedince, aby ve svém životě prakticky uplatnil nově získané znalosti a dovednosti ve společenském, osobním i pracovním životě.

Vztah mezi lektorem a dospělým účastníkem vzdělávání je založen na rovnoprávném postavení, ovšem nejedná se zde o pozici rovnocennou.

Výstižně toto tvrzení znázorňuje didaktický trojúhelník, popisující vazbu tří prvků vzdělávací aktivity. Didaktický trojúhelník (obrázek 1) je složený ze tří prvků: lektor, účastník, obsah. Trojúhelník vystihuje specifiku vzdělávání dospělých, lektor a účastník jsou si rovni, nejde zde o vztah nadřízený a podřízený. Tento vztah stojí na vrcholu didaktického trojúhelníku, vrcholem trojúhelníku je obsah vzdělávání vycházející z cíle vzdělávací aktivity. Jde tedy především o partnerství ve vzdělávání, kde lektor má disponovat větším množstvím informací a dovedností než účastník vzdělávání. (Jíra et al., 2004)



Obrázek 1: Didaktický trojúhelník vztahu obsah-lektor-účastník  
Zdroj: Jíra, 2004, str. 70 (vlastní zpracování)

Lektor, kouč, tutor, mentor, moderátor, facilitátor aj. jsou profesní role vzdělavatele dospělých-andragoga. Milan Beneš (2014, str.117-118) uvádí v obecné struktuře kompetencí andragoga čtyři základní oblasti:

- ✓ *odborné kompetence*: analyzovat, plánovat, organizovat, evaluovat
- ✓ *metodické kompetence*: schopnost zprostředkovat obsah vzdělávání
- ✓ *sociální kompetence*: zvládnout komunikaci a kooperaci
- ✓ *reflexní kompetence*: reflexe vlastní osoby, podpora rozvoje účastníků

Lektorská činnost vyžaduje od lektora osobní zralost, didaktickou dovednost, sebereflexi, kritické hodnocení. Jíra et al. (2004, str. 70) popisuje ve svém didaktickém trojúhelníku rovnocenné postavení lektora a účastníka vzdělávacího procesu, přesto by se obsah vzdělávání stylem pouhého přenosu dostupných informací nestal efektivním. Lektor svými andragogickými kompetencemi má vzbudit v účastníkovi vzdělávání zájem, získat jeho pozornost. Je-li úspěšný dosáhne cíle, který popisuje Langer (2016). Změní vnímání a postoje účastníka vzdělávání, motivuje dospělého k dalšímu poznání. Úspěšná lektorská práce je podepřena dispozicí andragogických kompetencí a komplexní osobností lektora. Lektor vstupuje do vzdělávacího procesu s učícím se dospělým jedincem, který již má své znalosti a dovednosti získané během své životní dráhy. Očekává od lektora, specialisty na vybranou oblast, nové vjemy a podněty. Aktivita lektora směřuje především k probuzení aktivity účastníka. Sebereflexe je ceněná lektorská vlastnost, umožňující kritické posouzení odvedené lektorské práce. Jeden z mnoha faktorů přispívající ke kvalitě odvedené lektorské práce je využití připraveného lektorského scénáře, který vzdělávací proces udržuje z pohledu časového, didaktického i edukačního ve směru stanoveného cíle.

## 2. Profese – lektor dalšího vzdělávání

### 2.1 Kvalifikační standard

Pro vyhodnocení kvality lektora dalšího vzdělávání je možné využít dva nástroje. Významným nástrojem hodnocení je profesní kvalifikace podle Národní soustavy kvalifikací (NSK), dalším užívaným nástrojem je možnost certifikace lektorů a pracovníků vzdělávací instituce podle normy ČSN EN ISO 17024, kde je akreditačním orgánem Český institut pro akreditaci, o.p.s. (NÚV, 2018 a).

*„Klíčovým prvkem NSK jsou takzvané profesní kvalifikace. Za profesní kvalifikaci se považuje odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat určitou pracovní činnost nebo více pracovních činností, které dávají možnost pracovního uplatnění...“ (Němec et al., 2019, str.18)*

Profesní kvalifikaci *Lektor dalšího vzdělávání* najdeme v NSK pod kódem 75-001-T, jako jednu z patnácti nabídek oboru Pedagogiky, učitelství a sociální péče. Kvalifikační úroveň 7 požadovaná u této profese, z celkového počtu osmi nastavených kvalifikačních úrovní dle Evropského rámce kvalifikací, vypovídá o nutnosti dosažení vysokoškolského magisterského stupně vzdělání pro výkon této činnosti. Povolání *Lektor dalšího vzdělávání* se stalo schválenou profesí na pracovním trhu České republiky od roku 2012 a má vymezené kompetence pro výkon této pracovní činnosti uvedené v popisu odborných způsobilostí – kvalifikačním standardu. Jednotlivé body kvalifikačního standardu (tabulka č 2) specificky vystihují hodnotící kritéria, která jsou potřebná pro úspěšné splnění požadovaných dovedností před zkoušecí komisí stanoveným způsobem ověření. Testování dovedností probíhá písemnou, praktickou a ústní formou (NPI, 2019 a).

Tabulka 2: Kvalifikační standard – Lektor dalšího vzdělávání

<i>Kvalifikační standard – Lektor dalšího vzdělávání</i>	
1.	<i>Orientace v základní terminologii andragogiky, didaktiky, hodnocení a měření ve vzdělávání dospělých a lektorských forem a metod ve vzdělávání dospělých</i>
2.	<i>Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí</i>
3.	<i>Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky</i>
4.	<i>Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu</i>
5.	<i>Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek</i>
6.	<i>Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou</i>
7.	<i>Zadáování samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu</i>
8.	<i>Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí</i>

Zdroj: NPI, 2019 a (vlastní zpracování)

Jeden z bodů kvalifikačního standardu je rozpracování obsahu vzdělávacího kurzu do minutového scénáře s uvedením zvolených didaktických pomůcek a metod výuky. Přesnější specifikaci tohoto bodu kvalifikační standardy nalezneme ve čtyřech určených hodnotících kritériích (tabulka 3), které je třeba splnit pro zdárné složení profesní kvalifikační zkoušky *Lektor dalšího vzdělávání*. Pojem lektorský scénář lze najít v odborné literatuře také pod synonymem minutový scénář (Langer, 2016, str. 49). Oba pojmy výstižně popisují svůj význam. Vzdělávací aktivita lektora podpořena

připraveným scénářem vede k profesionálnímu výkonu vzdělavatele a ukazuje na odbornou připravenost.

Tabulka 3: Hodnotící kritéria rozpracování kurzu do minutového scénáře

<i>Hodnotící kritéria rozpracování kurzu do minutového scénáře</i>		<i>Způsob ověření</i>
1.	<i>Rozepsat vybranou část učebního plánu do minutového scénáře</i>	<i>Praktické předvedení, ústní ověření</i>
2.	<i>Určit optimální formu vzdělávání pro zpracovaný minutový scénář v souladu se vzdělávacími cíli a požadovaným kompetencemi</i>	<i>Praktické předvedení, ústní ověření</i>
3.	<i>Zvolit k jednotlivým částem scénáře metody vzdělávání v souladu se vzdělávacími cíli a požadovanými kompetencemi</i>	<i>Praktické předvedení, ústní ověření</i>
4.	<i>Zvolit k jednotlivým částem scénáře adekvátní didaktické pomůcky, informační zdroje a další případně materiálně-technické zázemí nejvhodněji odpovídající vzdělávacím cílům a požadovaným kompetencím</i>	<i>Praktické předvedení, ústní ověření</i>

Zdroj: NPI, 2019 a (vlastní zpracování)

Příprava minutového scénáře vyžaduje didaktické znalosti a dovednosti. Hlavním pilířem přípravy je určení cíle vzdělávací aktivity. Na základě stanoveného cíle zvolí lektor odpovídající metodu vzdělávání a využije aktuální prostředky a zdroje k dosažení odpovídajícího vzdělávacího cíle.

Minutový scénář nemá vést k časovému harmonogramu pouze věci probrat. Petr Kazík (Kazík, 2017, str. 35) radí na základě své dlouholeté lektorské praxe docílit stavu, aby lidé něco uměli, ne se pouze něco dozvěděli. Lektorský scénář označuje jako itinerář nejefektivnější cesty směřující k cíli. V itineráři vidí prostředek pro efektivní využití výukového času, pro promyšlené zapojení všech účastníků vzdělávání, cestu pro vznik atraktivního výukového prostředí, a především přípravu podkladu pro dosažení stanoveného cíle bez hrozby odbočení od tématu. Rovněž zadavatel může na

základě lektorského scénáře posoudit, zda výukový proces bude směřován k domluvenému cíli a dopředu tak případně odhadnout konečný výstup vzdělávací aktivity.

## **2.2 Andragogická didaktika**

Vzdělávání dospělého jedince má svou specifickou charakteristiku. Výukový proces je ovlivněn změnami tělesnými i psychickými v souvislosti s dosaženým věkem učícího se. Snížená rychlost vnímání a omezenější rychlost úkonů je často kompenzována přesností a pečlivostí. Vyšší motivace a lepší připravenost je u dospělého jedince důsledkem jeho cíle se seberealizovat. Dospělý jedinec vyžaduje zpětnou vazbu, snaží se o diskuzi, přistupuje k výuce aktivně. Lektor se může dostat do situace, kdy má vzdělávaný na základě svých životních zkušeností větší přehled v diskutované odborné problematice. Efektivita vzdělávacího procesu je u dospělého ovlivněna jeho respektováním autority, vlastním názorem a přizpůsobením se nové životní situaci. Nové studijní povinnosti je třeba skloubit s pracovními povinnostmi, rodinným životem a volným časem (Zormanová, 2017, str. 44-45).

Didaktický proces je v andragogice postaven na simulaci (Mužík, 2010, str. 16) vytvoření podmínek shodných s realitou. Lektor je v roli facilitátora, který odbornou diskuzi vede, podněcuje aktivitu účastníků a stává se průvodcem na cestě k poznání. Jako průvodce musí reagovat na individualitu vzdělávaných, která vyžaduje poznatky z oblastí učební, sociální a vývojové psychologie. Andragogická didaktika je postavena na stanovení cílů výuky a obsahu výuky. Cíl vzdělávání je dosažen didaktickým procesem, který odpovídá požadavkům – didaktickým principům, má svou stanovenou organizaci – didaktickou formu a lektor celý proces řídí prostřednictvím didaktické metody. Cílem výuky je vymežit znalosti a dovednosti účastníka vzdělávání a formovat jeho postoje a názory (Mužík, 2010, str. 73). Obsah

výuky je tedy závislý na typu vzdělávací akce, požadavcích zadavatele, profilu lektorů.

Jaroslav Mužík (2010, str. 73) uvádí, držet se při stanovení cílů výuky heslem SMART a směřovat k heslu POKLAD.

**SMART** – stanovený cíl výuky

**S**pecifický   **M**ěřitelný   **A**kceptovatelný   **R**ealistický   **T**ermínovaný

**POKLAD** – konečný cíl výuky

**P**ozitivní   **O**vlivnitelný   **K**onkrétní   **L**ákavý   **A**kceptovatelný   **D**osažitelný

Konečný výsledek výukového procesu a organizace výuky se stanoveným cílem se ve dvou uvedených heslech protínají ve společném pojmu akceptovatelný. Dosáhne-li lektor nastavení akceptovatelného cíle výuky, směřuje tím ke konečnému cíli, který je z pozice účastníka výukového procesu rovněž akceptovatelný.

### 2.2.1 Didaktické principy

Lektor předávající své odborné znalosti musí disponovat nejen znalostmi určitého oboru, ale také didaktickou dovedností, která mu umožňuje efektivně znalosti předávat. Znalostí andragogických didaktických principů je na správné cestě, jak svůj lektorský potenciál účinně využít.

Didaktický princip je procesuálním pravidlem didaktického procesu. Jan Ámos Komenský zdůrazňoval didaktická pravidla názornosti, postupnosti, přirozenosti a přiměřenosti učiva (Zormanová, 2017, str. 112). Uvedené didaktické principy jsou spojovány s oborem pedagogiky. Andragogické didaktické principy vycházejí z těchto historicky ověřených didaktických zásad s přihlédnutím na míru formovaných pravidel pro specifika výuky dospělých. Mužík (2010, str. 74-75) považuje za klasika didaktiky dospělých



Husena, který již v roce 1963 uvedl principy didaktiky dospělých: aktuálnost, aktivita, názornost, technika duševní práce. Principy vzdělávání dospělých vedou účastníka vzdělávání k samostatnému myšlení a k produktivnímu využití získaných znalostí. Získané znalosti dospělého jedince posouvají k využívání nových praktických dovedností.

V kontextu těchto uvedených didaktických principů vzdělávání dospělých jde především o aktuálnost předávaných informací, vzdělávat atraktivní formou, učení založit na vzájemné diskuzi mezi lektorem a učícím se.

### **2.2.2 Didaktické formy vzdělávání dospělých**

Didaktická forma je způsob organizace a regulace didaktického procesu. Proces je organizován v závislosti na mnoha proměnných vstupujících do vzdělávacího procesu. Mezi proměnné můžeme zařadit prostředí výuky, počet účastníků, časový harmonogram výukového procesu, zaměření výuky. Na organizační rámec výuky lze tedy pohlížet z různých směrů a tím specifičtěji pojmenovat zvolenou didaktickou formu. Současné didaktické formy vzdělávání dospělých lze dle Mužíka (2010, str. 84) rozdělit do čtyř didaktických forem: výuka přímá neboli prezenční, distanční, kombinovaná a sebevzdělávání. Každá z těchto forem má na lektora jiné nároky. Rozdělení do těchto čtyř forem vzdělávání dospělých pokládám za srozumitelné pro širokou veřejnost a tři ze čtyř uvedených forem za prakticky využitelné v oblasti edukace dospělých.

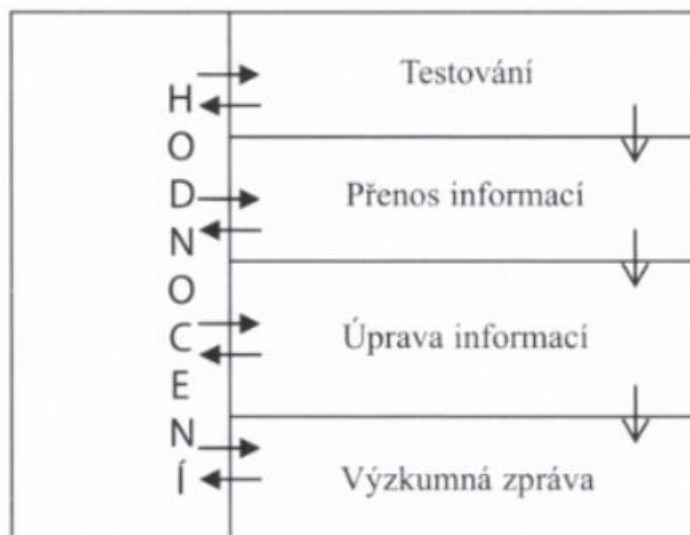
Prezenční forma je založena na přímém kontaktu lektora s účastníkem. Účastník vzdělávání rozhoduje o své skladbě nabízených volitelných či povinně volitelných předmětů, rozkládá si studijní povinnosti do časových úseků podle svých možností, využívá variabilní nabídku vzdělávání. Přímé partnerství účastníků výuky vyžaduje po lektorovi didaktickou a komunikační dovednost pro výukový proces probíhající v učebně. Organizace výuky spojená s osobním kontaktem vyžaduje po lektorovi dodržení

stanoveného učebního plánu, respektování časového harmonogramu výukového procesu a přípravu tematických okruhů učiva.

Distanční forma je charakteristická zprostředkovaným kontaktem lektora s účastníkem. Studující vypracovává zadaná témata samostatně a je odkázán na poskytnutém či dostupném studijním materiálu. Učební materiál pro distanční formu je postaven na variabilitě informačních a komunikačních médií, využití výuky e-learningovou formou. Výsledek a průběh vzdělávání velkou mírou ovlivňuje samostatně studující svým aktivním přístupem k zadaným tématům. Role vyučujícího spočívá ve vytvoření kvalitního studijního materiálu motivujícího k vyhledávání dalších dostupných zdrojů, v poskytování dostatečné zpětné vazby. Výuka distanční formou klade na lektora nároky v aktuálních znalostech využití neustále se rozvíjejících multimédií.

Kombinace prezenční a distanční výuky nám umožňuje třetí forma vzdělávání, forma kombinovaná. Ve srovnání s distanční formou studia je zde nabídka kontaktu s lektorem prostřednictvím vstupního semináře, závěrečného semináře, konzultačních hodin, kolokvia. Kombinovaná forma vzdělávání je lektorem řízené samostudium, kde osobní kontakt se studujícím nedosahuje četnosti prezenční výuky, ale převyšuje osobní kontakt formy distanční.

Sebevzdělávání významně podporuje využívání informačních technologií, e-learning. Níže uvedené schéma struktury sebevzdělávání nabízí přehled jednotlivých fází procesu, kde základ sebevzdělávání tvoří přezkoušení vstupních vědomostí. Po osvojení získaných dovedností dochází k řešení zadaného úkolu a fázi hodnocení.



Obr. 2 Schéma struktury sebevzdělávání, e-learning  
Zdroj: Mužík, 2010, str. 87

Mužík (2010, str. 99) si klade otázku, zda jde v případě e-learningu o didaktickou formu či didaktickou metodu. Obě varianty pokládá za správné s odůvodněním, že v tomto případě došlo ke splynutí původních rozdílů mezi didaktickou formou a metodou výuky. Langer (2016, str. 149) upozorňuje na časté chybování v rozlišování pojmů forma a metoda a doporučuje si zapamatovat pojem forma jako obecné uspořádání vzdělávání a pojem metoda jako konkrétní postup k dosažení vytyčených vzdělávacích cílů. Jedna didaktická forma nám tedy umožňuje zvolení několika didaktických metod. Pod úhlem tohoto názoru didaktickou formu sebevzdělávání realizujeme didaktickou metodou e-learningem.

Lektor zvolí v souladu se stanoveným cílem a charakteristikou účastníka vzdělávání vhodnou formu vzdělávání. Nabízí se mu forma prezenční, distanční, nebo v poslední době i využívaná kombinace obou forem. Prezenční forma lépe pracuje s prvky neverbální komunikace, probíhá v reálném čase, je zde skupinová dynamika. Lektor má možnost okamžitě reagovat na reakce účastníků, ovlivňovat atmosféru. Nevýhodou prezenční formy je nutnost být v určitém čase na určitém místě, omezení počtu účastníků, komunikace

skupiny může být problémová. Distanční výuka se rozvíjí souběžně s vývojem technologie a je velkou mírou založená na procesu sebevzdělávání. Výhodou je individuální vyhovující studijní tempo a osobní určení posloupnosti studia. Nevýhodou náročnost na samotného lektora, sebekázeň učícího se a důležitá dostatečná digitální gramotnost všech účastníků vzdělávacího procesu, včetně technického vybavení. Kombinovaná forma nabídne vyvážení výhod a nevýhod prezenční i distanční formy. Dostává se zde do popředí zkušenost a organizační schopnost lektora. (Dvořáková, 2015 a)

Analyzované didaktické formy distanční, kombinovaná, sebevzdělání jsou vhodnými formami vzdělávání dospělých z několika důvodů. Umožňují dospělému jedinci si zorganizovat vzdělávání podle jeho osobních možností, případně skloubit svůj pracovní a osobní život s povinnostmi vyplývajících ze studijních požadavků.

### **2.2.3 Didaktické metody**

Didaktická metoda je výukovým nástrojem lektora. Výukové andragogické metody procházejí pravidelnou inovací z důvodu rychlých technologických změn a specifické poptávky v oblasti vzdělávání dospělých, která je ovlivněna potřebami praktického využití získaných dovedností. Příkladem didaktické metody je například poutavá a názorná přednáška, která však vyžaduje dokonalou lektorskou přípravu. Další možností didaktické metody je seminář, který nabízí posouzení problému z pohledu praxe, předem určený problém lze probrat řízenou diskuzí. Znalosti účastníků vzdělávání umožňuje prověřit metoda založená na diskuzi. Langer (2016, str. 153) upozorňuje, že je možné rozdělit metody vzdělávání dospělých na metody zaměřené na lektora a metody zaměřené na účastníka, ale rozdělení do těchto dvou kategorií není snadné. Uvádí, že se jedná v podstatě o dva extrémy, které je těžké jednotlivé

metody umístít. Langer (2016, str.152-159) považuje jako základ lektorské práce využití kombinace metod v rámci jedné vzdělávací akce. Mix metod odstraní nedostatky jedné metody a využije výhody metody druhé. Upozorňuje na maximální dobu udržení pozornosti a doporučuje změnit metody vzdělávání po dvacetiminutovém výkladu. Mezi typické lektorské chyby řadí nedokonalou přípravu přednášky, nelogický výklad, pomalé nebo vysoké tempo řeči, ignorování neverbálních projevů, náročný a hutný výklad.

Dospělý jedinec ovlivňuje andragogický didaktický proces získanými znalostmi, životní zkušeností, způsobem jednání, komunikací, motivací a osobním očekáváním. Přednášenou problematiku dokáže kriticky srovnávat s již získanými informacemi a posoudit modelové situace na základě své praktické zkušenosti. Didaktické principy vedou dospělého k samostatnému přístupu ke studiu a směřují k možnosti získané znalosti a dovednosti využít především v praxi. Didaktická forma takto nastavenému procesu vypomáhá tím, že účastník výukového procesu rozhoduje o skladbě nabízených vzdělávacích aktivit podle své potřeby. Proměnné faktory didaktické formy přispívají k rozsáhlejší variabilitě nabízených možností. Lektor při vhodné kombinaci didaktických metod zvyšuje osobní motivaci učícího se, profesionální přípravou zvětšuje zájem o probírané téma a umožňuje rozšíření znalostí a dovedností účastníkům vzdělávací aktivity.

### **2.3 Lektorské desatero**

Jak si zorganizovat didaktický proces je na výběru účastníka vzdělávání, jaký výukový nástroj použít pro edukační proces je v kompetenci vyučujícího. Vyučující svým přístupem, znalostmi, dovednostmi, osobnostními rysy ovlivňuje výukový proces, případně vzbuzuje další zájem účastníka o probírané téma.

Asociace institucí vzdělávání dospělých České republiky, dále uváděno AIVD ČR, má jako hlavní motto své působnosti zvolenou trojkombinaci

kvalita-spolupráce-profesionalita. Pracovní skupina AIVD ČR stanovila 10 základních bodů pro profesi *Lektor dalšího vzdělávání*, které uvádí pod názvem Desatero kvalitního lektora. V deseti bodech skupina shrnula všechny potřebné dovednosti a kompetence vedoucí k profesionálnímu a kvalitnímu lektorskému výkonu.

#### **Lektorské desatero AIVD ČR (AIVD, 2018a):**

✓ 1. *Kvalitní lektor je vždy čestný ve vztahu k zaměstnavateli, zadavateli i účastníkům vzdělávání (klientovi). Dodržuje etický kodex a další dohodnutá pravidla.*

Lektor osobní zodpovědností, dodržováním žádoucích principů a pravidel chování, vysokou morální úrovní, nezkreslováním předávaných informací podává profesionální výkon a přispívá ke kvalitě ve vzdělávání.

✓ 2. *Je respektovanou osobností, odborníkem s komplexními a aktuálními poznatky v oboru, ve kterém působí.*

Odbornost a respekt získává lektor teoretickou znalostí a praktickou zkušeností. Požadavek aktuálních poznatků ukazuje na charakteristiku andragogické didaktiky, založit lektorskou dovednost na aktuálnosti předávaných informací a držet krok s inovačními didaktickými metodami.

✓ 3. *Dělá svou práci rád a vnímá ji jako poslání. Je vstřícný a přátelský, trpělivý a empatický. Má autoritu, povzbuzuje a vede účastníky, je předvídavý, kreativní a schopný improvizace.*

Osobnost lektora je stěžejní pro motivaci účastníků vzdělávacího procesu. Vzhled, komunikace, první dojem, vedení didaktického procesu mají výrazný vliv na celý průběh lektorské práce.

✓ 4. *Neustále aktualizuje své lektorské a odborné kompetence, účastní se vzdělávacích a rozvojových akcí, studuje odborné zdroje, popřípadě sám publikuje.*

Předávání aktuálních informací vyžaduje být vždy o krok napřed před svými posluchači, dlouholetá zkušenost a pozornost k určitému tématu

umožňuje případné srovnání s již praktikovanými dovednostmi a vznikajícími možnostmi.

✓ 5. *Přijímá supervizi své práce jako cestu ke kvalitě.*

Lektorská práce spojená s celoživotním vzděláváním se dá označit jako profese pomáhající, supervize je vyhovujícím nástrojem potřebné sebereflexe lektora, vede k jeho profesnímu růstu a kvalitnímu lektorskému výkonu.

✓ 6. *Analyzuje a respektuje potřeby klienta v rámci své odbornosti a zadání.*

***Dosahuje cílů, které se zavázal naplnit.***

Lektorský proces je nastaven na správném stanovení vzdělávacího cíle požadovaný zadavatelem. Stanovený cíl specifikuje, zda dojde k osvojení nových vědomostí, rozvoji psychomotorických dovedností, nebo se vztahuje cíl k oblasti emocionální.

✓ 7. *Dokáže provést klienta procesem přípravy, realizace a evaluace vzdělávacího procesu.*

Jeden z nejdůležitějších bodů popisu profese Lektor dalšího vzdělávání. Samotný didaktický proces vyžaduje pro svou kompletnost specifickou přípravu a závěrečné hodnocení.

✓ 8. *Zná širokou škálu metod a technik vzdělávání a využívá je s ohledem na obsah a cíle vzdělávání i cílovou skupinu.*

Kombinace vhodných didaktických metod dokáže vytvořit kvalitní výukový proces a vede k motivaci účastníků vzdělávání k dalšímu osobnímu rozvoji. Práce s cílovou skupinou může vést nejen k získání nových kompetencí jednotlivců, ale také ke zlepšení komunikace a spolupráce ve skupině.

✓ 9. *Je schopen týmové spolupráce.*

Týmový hráč sdílí stanovené cíle skupiny. Lektor je v pozici koordinátora, inspiruje, eliminuje a snaží se o efektivitu celého společného procesu.

✓ 10. Šíří a podporuje dobré jméno instituce svou profesionalitou, chováním a vystupováním.

Poslední bod desatera podporuje vizi AIVD ČR, kvalita-spolupráce-profesionalita. Odborná lektorská práce podpořena spoluprací s profesionální vzdělávací institucí vede k odvedení kvalitního lektorského výkonu.

Vznik Lektorského desatera ukazuje na zájem asociace vytvořit pro vzdělávání dospělých jednotnou koncepci, vyhnout se roztržitosti vývoje v této oblasti. Společně respektovat standardy ve vzdělávání dospělých, které povedou ke kvalitnějšímu vzdělávání. Samotný vznik profese *Lektor dalšího vzdělávání*, s pevně stanovenými pravidly, jak lze tuto profesi získat, ukazuje na odpovědný přístup naší společnosti k vytvoření podmínek vzniku kvalitního vzdělávání v dospělém věku.

Všech deset bodů uvedeného Lektorského desatera zdůrazňuje potřebu určité osobnosti v roli lektora. Lektor má být respektovaný, empatický, schopný týmové práce. Pro předávání aktuálních informací je nutné se neustále vzdělávat, využívat nové didaktické metody, dosahovat stanovených cílů dobře nastaveným lektorským procesem. Pro správně nastavený lektorský proces může být lektorský scénář určitou oporou.

Pro srovnání zde uvádím historicky starší doporučení Lektorského desatera z roku 2004, kterou lze najít v publikaci Otakara Jíry (Jíra et al., 2004). Tato verze desatera je z mého pohledu popisně přesnější a směřuje k jasně stanoveným edukačním principům lektora. V podstatě se však jedná o doporučená pravidla v podobných oblastech jako obsahuje Lektorské desatero AIVD. Jednotlivé body desatera dle Jíry (Jíra et al., 2004) jsou uvedeny ve zkrácené verzi, vystihující hlavní myšlenku konkrétního bodu.



**Lektorské desatero dle Otakara Jíry (Jíra, 2004, str. 79):**

- ✓ 1. *Snaz se získat důvěru, chovej se v souladu s tím, co říkáš....*
- ✓ 2. *Vyučuj zajímavě, účastníci mají své zkušenosti a znalosti....*
- ✓ 3. *Nepředčítej, posluchači jsou gramotní....*
- ✓ 4. *Účastníci tě prokouknou, pokud jsi nepřístupný, oplátí ti to....*
- ✓ 5. *Neupřednostňuj, nezvýhodňuj....*
- ✓ 6. *Bud' skromný, účastníci poznají, zda jim stojíš za pozornost....*
- ✓ 7. *Nechovej se okázale, žádné fráze....*
- ✓ 8. *Počítej s moudrostí a zkušeností svých posluchačů*
- ✓ 9. *Nemistruj, účastník očekává pomoc a radu*
- ✓ 10. *Poslouchej, je to náročnější než mluvit*

## 2.4 Efektivita lektora

Efektivitu ve vzdělávacím procesu dosáhneme také přípravou dokumentu, který systematizuje celý obsah výuky, přípravou minutového či lektorského scénáře. Přípravou scénáře lektor formuje výuku do promyšlených celků, ohraničuje časový rámec jednotlivých částí, preventivně eliminuje chyby v předpokládaném výkladu, variabilně využije didaktické pomůcky, promyšleně zvolí posloupnost didaktických metod.

Autor publikací a kurzů zaměřených na problematiku vzdělávání lektorů, Petr Kazík (2017), na základě své mnohaleté vzdělávací a poradenské činnosti stanovil lektorské hříchy a lektorské ctnosti. Desatero ctností (tabulka 4) výstižně formuloval do hlavního záměru vzdělávacího procesu, do pojmu EFEKTIVITA (Kazík, 2017, str. 137):

Tabulka 4: Desatero ctností lektora dle Petra Kazíka

<i>Desatero ctností lektora dle Petra Kazíka</i>		
<i>E</i>	<i>Empatie</i>	<i>chápat a vstřícnost...otevřenost k názorům zadavatele i účastníka...</i>
<i>F</i>	<i>Fakta</i>	<i>rozumně vybrat podstatné...důležité je naučit ne probrat...</i>
<i>E</i>	<i>Excelence</i>	<i>nabídnout potenciál osobních excelentních vlastností...rozvíjet skrytý potenciál účastníků...</i>
<i>K</i>	<i>Kreativita</i>	<i>nabídka nových metod, technik...neustálá inovace...</i>
<i>T</i>	<i>Teorie</i>	<i>srozumitelně, použít vzor a návod...</i>
<i>I</i>	<i>Inspirace</i>	<i>svůj zájem a aktivitu přenést na účastníka...</i>
<i>V</i>	<i>Verifikace</i>	<i>zvyšovat kompetence exaktní cestou...</i>
<i>I</i>	<i>Inovace</i>	<i>motivovat ke změně zaběhnutých postupů...</i>
<i>T</i>	<i>Transparentnost</i>	<i>přehledně předávat informace...používat pomůcky...</i>
<i>A</i>	<i>Aplikace</i>	<i>učit to, co se použije...směřovat k přínosu a hodnotám</i>

Zdroj: Kazík, 2017, str. 137 (vlastní zpracování)

### **3. Příprava lektorského scénáře vzdělávací aktivity**

#### **3.1 Stanovení záměru a cíle vzdělávací aktivity**

Záměr a cíl vzdělávací aktivity tvoří první dva kroky přípravy lektorského scénáře. Záměr, kam vzdělavatel při vzdělávání směřuje, je ovlivněn charakteristikou účastníků. Cíl vzdělávací aktivity, čeho bude účastník na konci vzdělávání schopen, je výsledek vzdělávací akce. Stanovení přesného cíle je základním kamenem přípravy lektorského scénáře, na kterém se staví další kroky přípravy výukového procesu. Cíl je formulován z pozice účastníka a má specifikovat, jaké nové dovednosti či kompetence účastník získá. Cíl vzniká ve spolupráci se zadavatelem a jeho stanovení podstatně ovlivňuje analýza vzdělávacích potřeb účastníků. Podle stanoveného cíle lektor připraví obsah vzdělávací aktivity, rozhodne o použití vhodné didaktické metody a využitelných didaktických pomůcek. Pro účastníka vzdělávání musí být srozumitelný a pokud je správně formulován má i svou funkci kontrolní. (Dvořáková, 2015 a)

Při tvorbě výukového cíle má brát andragog (Veteška & Vacínová, 2011, str. 86) v úvahu, že dospělý jedinec je aktivní subjekt, která má právo zasahovat do procesu vzdělávání.

Dvořáková uvádí (2015 a), že v praxi se cíle obvykle stanovují komplexně, z analytického pohledu však můžeme rozlišit tři základní oblasti ve vymezení cílů vzdělávání. Uvedené tři oblasti specifikují oblast osvojených vědomostí a u každého cíle můžeme postupovat hierarchicky od základních operací k operacím složitějším. Taxonomie cílů je nápomocna při vymezení a konkretizaci obsahu vzdělávací aktivity.

Taxonomie vzdělávacích cílů (Dvořáková, 2015 a, str. 7):

✓ *kognitivní cíl: oblast znalostí*

hierarchie operací: zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnotící posouzení

✓ *psychomotorický cíl: oblast dovedností*

hierarchie operací: imitace, manipulace, zpřesnění, koordinace, automatizace

✓ *afektivní cíl: oblast emoční*

hierarchie operací: vnímavost, reagování, oceňování hodnoty a integrování hodnoty, zvnitřnění hodnoty

Původní Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů byla po skoro padesáti letech revidována v oblasti kognitivní, a to v posledních stupních hierarchie. Bloom v roce 1959 uváděl jako poslední dva stupně kognitivního cíle vzdělávání syntézu a hodnotové posouzení. Revize byla provedena ze strany Andersona & Krathwohla v roce 2001, kteří tyto poslední dva stupně přehodnotili na hodnocení a tvoření. Ovšem v roce 2007 zde máme zcela novou taxonomii kognitivních cílů Marzana & Kendalla, která usiluje o pochopení a porozumění představ jednotlivce, proč se chce jednatlivec učit a jakou má při vzdělávání motivaci. Poslední taxonomickou úrovní kognitivní oblasti je zde přemýšlení o sobě. Úpravy v oblasti vzdělávacích cílů ukazují na záměr edukovat osobnostní potenciál a aktivně účastníka vzdělávání zapojit do oblastí jeho životních aktivit, nejen pouze předávat hotové poznatky.

(NPI, 2011)

Jaroslav Mužík (2010, str. 40) označuje cíl vzdělávání za stabilní, determinující faktor. Cíl je konkretizován svým obsahem. Může se jednat o cíl programový, předmětový či cíle jednotlivé. Aktuální cíle vzdělávání dospělých jsou zaměřené na budoucnost. Lektor dostává zadání zaměřené na kurikulum tématu a zadavatel očekává nové vědomosti a praktické využití získaných dovedností.

Základní stavební kameny, ujasnění si záměru a stanovení cíle vzdělávací aktivity určí, co bude obsahem vzdělávací aktivity. Podle charakteristiky účastníků vzdělávání lektor naplňuje také vhodnou metodu výuky, směřující k dosažení plánovaných cílů.

### **3.2 Obsah a metoda vzdělávací aktivity**

Tematické celky, vzdělávací moduly a časový plán tvoří obsah vzdělávacího modulu. Podle obsahové náplně si účastník vzdělávání vytvoří představu, jak bude tematicky a časově vzdělávací aktivita probíhat. V praxi se obsah výuky předkládá ve vypracovaném *lektorském scénáři*, který systematizuje celý obsah vzdělávání. Najdeme zde přehled časových úseků, téma konkrétní části výuky, jednotlivé kroky lektorského postupu, plánovanou didaktickou metodu a údaje o využití didaktických pomůcek. Didaktická analýza určí výběr přístupu k obsahu, tak aby lektorská činnost směřovala k efektivitě.

Rozlišujeme dva typy obsahu podle přístupu k obsahu (Dvořáková & Langer, 2015 b):

- ✓ *povrchový přístup*: účastníci se seznamují s novým tématem, předává se větší množství informací, informace zůstávají na povrchu
- ✓ *hloubkový přístup*: cílová skupina téma již zná, předává se menší množství informací, informace se dostávají se do hloubky

Metody výuky jsou v Andragogickém slovníku označeny jako „ustálené didaktické postupy uzpůsobené podle účelu výuky, obtížnosti vzdělávacího obsahu, věku či profese vzdělávajících se subjektů“ (Průcha & Veteška, 2014, str. 183). Tedy účel, obtížnost a vzdělávací subjekt rozhodnou o využití metody.

Pole výukových metod vidí Maňák a Švec (2003, str. 46) jako neobyčejně široké a množství výukových metod je podle nich dobrý impuls pro inovaci v procesu přípravy výuky. Pokusili se o specifikaci výukových metod do logických celků s cílem vystihnout podstatu a funkci jednotlivé metody. Rozdělují výukové metody na tři základní skupiny. Výukové metody klasické, aktivizující a komplexní. Například skupinu klasických metod ještě dále člení na metody slovní, názorně demonstrační, dovednostní.

Také Tomáš Langer (2016, str. 190) považuje klasifikaci metod za komplikovanou. Podle jeho mínění se nabízí rozlišovat metody podle samostatnosti vzdělávaných, podle zaměření na lektora či účastníka, podle místa realizace metody apod. Pokusil se předložit stručné výhody a nevýhody tradičních metod v základních bodech (tabulka 5). Nabízí tak pro rychlou orientaci možnost porovnání u více než deseti metod, které považuje za metody tradiční, tedy dá se předpokládat, že jde o metody obvyklé pro lektorskou činnost.

Tabulka č 5: Přehled výhod a nevýhod tradičních metod vzdělávání dle Tomáše Langer

<i><b>výhody</b></i>	<i><b>nevýhody</b></i>
<b>PŘEDNÁŠKA</b>	
<i>rychlý přenos informací, neomezené množství účastníků, nízké nároky na učební pomůcky...</i>	<i>pasivita účastníků, náročnost na lektorskou přípravu, jednostranný tok informací...</i>
<b>SEMINÁŘ, WORKSHOP</b>	
<i>kooperace, efektivní zpětná vazba, orientace na praxi, zapojení účastníků do řešení...</i>	<i>riziko správného sestavení skupiny, vysoké nároky na čas někdy i prostory, náročné na přípravu lektora...</i>

<b>DISKUZNÍ METODY</b>	
<i>efektivní zpětná vazba, zapojení účastníků, tvorba nových nápadů...</i>	<i>nároky na moderátora, váznoucí diskuze, problémoví účastníci...</i>
<b>DEMONSTROVÁNÍ</b>	
<i>okamžitý přenos do praxe, vyzkoušení řešení bez rizik, zpětná vazba o výkonu účastníka...</i>	<i>reálné podmínky a cvičební podmínky jsou rozdílné, problémový přenos získaných kompetencí do praxe...</i>
<b>PŘÍPADOVÁ STUDIE</b>	
<i>týmová spolupráce, rozvíjení kreativity, zaměření na praxi, efektivní řešení reálných případů...</i>	<i>časová náročnost na realizaci, vysoké požadavky na přípravu lektora, vysoké požadavky na schopnosti účastníků...</i>
<b>BRAINSTORMING, BRAINWRITING</b>	
<i>zapojení účastníků do řešení, stimulace kreativity, vytváření možností řešení...</i>	<i>časová náročnost na realizaci, vysoké požadavky na přípravu lektora, vysoké požadavky na schopnosti účastníků...</i>
<b>HRANÍ ROLÍ</b>	
<i>praktický nácvik reálných situací, stimulace kreativity, rozbor konkrétních příkladů, uvědomění si pozitiv a negativ...</i>	<i>problém respektování kamerového záznamu, časová náročnost na přípravu všech účastníků...</i>
<b>DEVELOPMENT CENTRE</b>	
<i>dobrá zpětná vazba při vyhodnocení, simulace modelových situací, simulace různorodých problémů...</i>	<i>náročnost na vybavení prostor, náročnost na zapojení personálu, náročnost na přípravu a organizaci...</i>
<b>OUTDOOR TRAINING</b>	
<i>simulace v netradičním prostředí, podpora týmové spolupráce, stimulace kreativity a budování vztahů...</i>	<i>náročnost na přípravu a realizaci, časová a finanční náročnost, možnost odporu účastníků...</i>
<b>INSTRUKTÁŽ</b>	
<i>podpora vzájemné spolupráce, rychlý zácvik v pracovním prostředí, podpora spolupráce pracovník-nadřízený...</i>	<i>didakticky neupravené prostředí, nízká produktivita instruktora po dobu instruktáž, krátkodobý charakter...</i>
<b>KOUČOVÁNÍ, MENTOROVÁNÍ</b>	
<i>individuální přístup, okamžitá zpětná vazba, komunikace a kooperace...</i>	<i>volba nevhodného kouče, specifické nároky na osobu kouče...</i>

<b>COUNSELLING</b>	
<i>základem je iniciativa účastníka, výborná zpětná vazba vztahu pracovník- zaměstnavatel</i>	<i>časově náročné na vzdělávaného, vysoké náklady na konzultanta...</i>
<b>ASISTOVÁNÍ</b>	
<i>praktické zaměření, orientováno na realitu...</i>	<i>náročnost časová i finanční, získané kompetence nemusí být efektivní...</i>
<b>ROTACE PRÁCE</b>	
<i>vzroste flexibilita pracovníků, podpora týmové práce, získání přehledu o aktivitách firmy...</i>	<i>neochota pracovníků, náročné na organizaci i účastníka, může působit demotivačně...</i>

Zdroj: Langer, 2016, str. 190-192 (vlastní zpracování)

Lektor má možnost využít při výuce kombinaci výukových metod s cílem interaktivně zapojit všechny účastníky vzdělávací aktivity a dosáhnout co nejefektivnějšího výsledku. Stimulace aktivity účastníka vzdělávání, podpořená vhodně zvolenou výukovou metodou, drží pozornost a zájem. Při výběru vhodné výukové metody je důležitým faktorem zvážit složení posluchačů a potenciál jejich případné spolupráce. Profesionálně vedená lektorská činnost, kdy lektor empaticky vnímá své posluchače, pozitivně ovlivní další zvědavost publika o informace probíraného tématu.

### 3.3 Výukové prostory a didaktické pomůcky

Nejčastějším místem výuky je klasická učebna, ovšem výuka může probíhat také v prostorech poskytnutých zadavatelem výukového procesu. Zde je důležité z pohledu lektora zvážit, je-li prostor pro výuku vhodný. Faktory jako velikost prostoru, jeho členění a možnosti uspořádání účastníků mají přímý vliv na celkové hodnocení vzdělávací aktivity ze strany účastníků vzdělávání.



Zejména uspořádání míst účastníků vzdělávání považuje Tomáš Langer za klíčové pro efektivní výuku. Doporučuje zkontrolovat dobrou viditelnost z jednotlivých míst na promítací plochu, ověřit kvalitu přenášeného zvuku, odstranit rušivé prvky ze zorných úhlů, myslet na vliv průduchů klimatizace. Mezi základní požadavky pro výukový proces řadí: prostornost, bezhlučnost, větrání, osvětlení a zatemnění, mobilitu nábytku a vybavení. V případě, že se lektor nemůže seznámit s vybavením výukového prostoru předem, radí vyžádat si od organizátora fotografii prostoru. (srov. Langer, 2016, str. 54-59)

Základní požadavky pro učebny vzdělávání dospělých shrnula Miroslava Dvořáková s Tomášem Langerem (2016), kde uvedli doporučení pro minimální standard a doplnili své shrnutí i několika body nadstandardu.

Minimální prvky výukového prostoru:

- ✓ eliminace hluku, prašnosti, vyrušování
- ✓ minimální podlahová plocha jednoho účastníka 3 m<sup>2</sup>
- ✓ dostatečné množství čerstvého vzduchu
- ✓ odpovídající vytápění, případně chlazení
- ✓ dostatečné světelné podmínky, vyhovující zatemnění
- ✓ stoly s minimální plochou 1200 x 800 mm pro každého účastníka
- ✓ ergonomická a bezpečná židle s min. vzdáleností 500 mm od stěny
- ✓ vhodné pokrytí podlah (čisté, vhodné pro alergiky)
- ✓ didaktické vybavení učebny odpovídající charakteru výuky
- ✓ wifi připojení
- ✓ orientovat účastníky se zajištěnou viditelností na lektora a plátno
- ✓ zajistit v blízkosti učebny toaletu s umývárnou
- ✓ zajistit prostor pro občerstvení
- ✓ zajistit prostor pro uložení svršků a zavazadel
- ✓ zákaz kouření ve všech prostorách výuky
- ✓ parametry využívaných prostor musí odpovídat právním předpisům

Nadstandardní prvky výukového prostoru:

- ✓ zvýhodnit využití prostor s denním osvětlením a bez klimatizace
- ✓ u kreativních kurzů zkusit zajistit barevně sladěné výukové prostředí
- ✓ možnost regulovat intenzitu a variabilitu osvětlení
- ✓ zajistit kvalitní ozvučení, zapojit multimédia
- ✓ zpřístupnit prostory osobám s omezenou schopností pohybu
- ✓ zajistit vhodný prostor pro odpočinek lektora

Zcela jiné nároky přináší průběh výuky v on-line prostředí. Podmínky výukových prostor jsou z odpovědnosti lektora přeneseny do prostředí, které ovlivňuje samotný účastník vzdělávání. Interakce v digitálním prostředí zprostředkována informační technologií klade větší nároky na metodiku výuky, úroveň využívaných technologií a úroveň digitální gramotnosti účastníků vzdělávání. Vnější podmínky výukových prostor jsou zde vytlačeny interaktivním prostorem vzdělávání. Specifické nároky má vedení technických kurzů, kde je vyžadováno zajištění bezpečných a vhodných prostor pro praktické ukázky a praktická cvičení. Zajištění vhodných výukových prostor posouvá lektora k plánování vhodných didaktických pomůcek ve fázi přípravy lektorského scénáře.

### 3.4 Příklad scénáře vzdělávací aktivity

Z teoretické části tvorby lektorského scénáře vyplývá, že doporučený postup přípravy tohoto kontrolního prvku lektora se opírá o čtyři základní pilíře. Záměr-čeho chce vzdělavatel dosáhnout, cíl-formulovat z pozice účastníka, obsah-předávat informace v logickém celku, metoda-způsob postupu výuky. Forma scénáře je však plně v rozhodnutí samotného lektora. Při vyhledávání odborných zdrojů zpracovávaného tématu jsem nenarazila na uvedení předepsané podoby lektorského scénáře, pouze na příklady a doporučení jednotlivých částí scénáře výuky. Přesto, že je příprava a vysvětlení scénáře výuky povinnou částí zkoušek profesní kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání*, nejsou nastavena žádná striktní pravidla pro určenou podobu scénáře. V tabulce 6 a 7 uvádím dva příklady doporučené podoby scénáře, které systematizují celý výukový proces.

Tabulka 6: Příklad podoby lektorského scénáře dle Dvořáková a Langer

<b>Čas</b>	<b>Téma</b>	<b>Postup výuky</b>	<b>Metoda</b>	<b>Pomůcky, poznámky</b>
10:00 - 10:15	<b>Úvodní hodina</b>	<b>Pozdravení a přivítání účastníků</b>	Výklad	PPT prezentace
		<b>Představení tématu na obrázcích</b>	Prezentace s obrázky	
		<b>Představení lektora:</b> - rozdání testu (čas 3 minuty) - vyhodnocení testu	Test o lektorovi	Formulář testu (pro každého účastníka)
		<b>Představení účastníků:</b> - výběr z karet symbolizující profesi účastníka - "kolečko" s otázkami: jméno, firma, profese (s pomocí karty)	Prezentace s obrázkovými kartami	Obrázkové karty DIALOGLE

Zdroj: Dvořáková & Langer, 2015 b (vlastní zpracování)

Tabulka 7: Příklad části scénáře kurzu Prezenční dovednosti dle Medlíkové

<b>Čas</b>	<b>Cíl</b>	<b>Obsah</b>	<b>Metoda</b>	<b>Pomůcky</b>	<b>Výstup</b>
9:00 - 9:30	Seznámit účastníky s programem, metodou práce, získat jejich očekávání ke kurzu	<b>INFORMACE O TÉMATU A PROGRAMU</b>	Diskuze Zpětná vazba	Flipchart Post-it	Účastníci si ujasnili obsah a rozvržení látky a vyjádřily své přání ke kurzu
9:30 - 10:30	Probrat klíčové body v přípravě prezentace, vyzkoušet prakticky prezentační dovednosti účastníků	<b>PŘÍPRAVA PREZENTACE SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI MLUVČÍHO I. VYSTOUPENÍ NA KAMERU +ZV</b>	Diskuze Kamerový trénink Zpětná vazba	Kamera Flipchart Dataprojektor Post-it	Účastníci si uvědomili důležité prvky přípravy a zažili sami sebe při vystoupení na kameru
10:30 - 10:45	<i>Pauza</i>				

Zdroj: Medlíková, 2010, str. 153 (vlastní zpracování)

## 4. Desing výzkumu

Jedním z kroků zajištění kvality edukační aktivity dospělých je provádět edukaci podle jednotných principů a zajistit kvalifikované pracovníky organizující vzdělávací aktivitu. V roce 2012 se na pracovním trhu České republiky stala schválenou kvalifikace: *Lektor dalšího vzdělávání*. V kvalifikačním standardu této profese nalezneme kritéria související s andragogickou a didaktickou znalostí, organizační a komunikační dovedností. Dosažení odborné způsobilosti této profese vyžaduje rozpracování obsahu vzdělávací aktivity do lektorského scénáře před zkoušecí komisí, s popisem využitých didaktických pomůcek a s uvedením metod výuky. Dle Langer (2016) jde o systematický učební plán vzdělávání dospělých, který je oporou lektorské činnosti a směřuje k logickému uspořádání a vzájemnému provázání lektorského výkonu. Langer také uvádí jako synonymum lektorského scénáře, minutový scénář. Scénář výuky umožňuje vzdělavateli vymezit jednotlivé časové úseky v souvislosti s konkrétním tématem, přiřadit vhodnou edukační metodu a definovat potřebné didaktické pomůcky. Dvořáková (2015a) považuje kvalitně zpracovaný scénář výuky za kontrolní prvek lektorské práce. Mezi výhody tohoto kontrolního prvku řadí eliminaci duplicity v rámci výkladu, variabilní využití metod a pomůcek, promyšlení souvislostí a vazeb.

Příprava a praktické využití lektorského scénáře při vzdělávací aktivitě je hlavním tématem této diplomové práce. Vytvořený lektorský scénář je vnímán jako prvek kontrolní, ve smyslu organizace systematického lektorského výkladu a efektivního využití didaktických pomůcek pro vzdělávání. Teorie (Dvořáková & Langer, 2015b; Medlíková, 2010) nabízí doporučené postupy tvorby scénáře, lektorský scénář je však plně pod vlivem osobního stylu samotného lektora. Je důležité, aby tento kontrolní prvek vyhovoval především vzdělavateli.

#### 4.1 Hlavní výzkumná otázka, dílčí výzkumné otázky

Významu role vzdělavatele dospělých se ve svých monografiích věnoval Jarvis již v 80. letech 20. století, zamýšlel se také nad profesionalizací vzdělavatelů. Zodpovědnou činnost vzdělavatele viděl v rovnocenném postavení účastníků vzdělávacího procesu (Jarvis, 2012). Učební proces dospělých lze v souladu s Jarvisovým popisem vnímat jako dobrodružství. Lektor i při opakovaném výkladu stejného tématu stojí před výzvou vzdělávat dospělé jedince, kteří vstupují do učebního procesu již se svými zkušenostmi a znalostmi.

Hlavní výzkumná otázka diplomové práce zní: *„Jak probíhá příprava lektorského scénáře pro vzdělávací aktivitu lektorem neformálního vzdělávání?“*.

Prvotní nápad, analyzovat přípravu a využití lektorského scénáře, vznikl po přečtení seriálu příspěvků o přípravě a realizaci výuky dospělých vydaných v roce 2015 v odborném periodiku *Andragogika v praxi*. Série textů, rozdělující výukový proces dospělých na menší části, je napsána poutavou formou, s využitím analogie mezi procesem výuky a divadelním představením. Samotný pojem "scénář" k této analogii vybízí. Účastníci vzdělávání jsou označováni za "publikum" a tvůrce vzdělávací aktivity se stává "scénáristou" společné aktivity. (Dvořáková, 2015 a; Dvořáková & Langer, 2015b)

Z hlavní výzkumné otázky byly dále vytvořeny tři dílčí otázky, které umožnily více specifikovat výzkumný problém:

1. Je vyžadován ze strany zadavatele vzdělávací aktivity lektorský scénář vzdělávací aktivity?
2. Jaká je příprava lektora neformálního vzdělávání na vzdělávací aktivitu?
3. Jaké didaktické pomůcky využívá lektor neformálního vzdělávání při lektorské práci?

Teoretická část práce specifikuje faktory vstupující do prostředí vzdělávání dospělých (Úřední věstník Evropské unie, 2018). Jedná se o prostředí rychlých změn a nových požadavků. Lektor dospělých, organizátor učebního procesu, má před svým výkonem vždy originální "publikum", složené z dospělých účastníků vzdělávání, kteří vstupují do výukového procesu s velmi různorodými životními zkušenostmi a dovednostmi. Dobrá příprava výukového procesu v podobě detailněji připraveného lektorského scénáře je tedy pro samotného lektora myšlenkovým průvodcem a časovým hlídačem (Langer, 2016, str. 49). Scénář vede vzdělávací aktivitu časovou osou a umožňuje lektorovi korigovat případnou diskuzi k jednotlivým částem probíraného tématu tak, aby byl naplněn vytyčený cíl vzdělávání. Cíl je formulován především z pozice účastníka vzdělávání (Dvořáková, 2015a). Do procesu vzdělávání vstupuje s očekáváním nového vědění, či nových dovedností. Lektor má svým výkonem směřovat ke správně formulovanému cíli. Čeká ho tedy práce na motivaci účastníků, vhodném zvolení obsahu a metody vzdělávání, kontrola, zda byl zvolený cíl vzdělávacího procesu dosažen. Je to tedy určitá forma stále nového dobrodružství, jak označuje výukový proces Jarvis (2012). Lektorský scénář, který je označován Dvořákovou (2015a) jako kontrolní prvek výuky, lze zase považovat za vodítko s možností zpětné kontroly.

#### **4.2 Metoda sběru výzkumných dat**

Disman (2011) uvádí, že kvantitativní výzkum testující hypotézy používá deduktivní metody a kvalitativní výzkum opírající se o pozorování směřuje k metodám induktivním. Induktivní metoda, podle jeho mínění, pátrá pro pravidelnostech, pravidelnosti jsou popsány v předběžných závěrech a výzkumník svým pozorováním dochází k nové teorii. Ambicí této práce není potvrdit hypotézu, ale pokusit se dojít k novému závěru u tématu, které neposkytuje v českém prostředí mnoho informací.

Výzkumná část je tedy vedena kvalitativním přístupem výzkumu. Základními typy kvalitativního výzkumu jsou případová studie, analýza dokumentů, terénní výzkum, kvalitativní experiment a kvalitativní evaluace. Jednotlivé typy můžeme charakterizovat takto (Miovský, 2006, str. 92-121):

- ✓ případová studie-základní a nejrozšířenější typ kvalitativního výzkumu, umožňuje vysvětlit případ komplexně a dosáhnout přesných výsledků
- ✓ analýza dokumentů-výzkumná strategie založená na analýze již existujících materiálů, jedinečný a obsáhlý rozbor dokumentů
- ✓ terénní výzkum-výzkum předmětu v přirozeném prostředí, směřující k řešení praktických problémů
- ✓ kvalitativní experiment-experiment v přirozeném prostředí s provedením experimentálního zásahu, za účelem prozkoumání způsobených změn
- ✓ kvalitativní evaluace-hodnocení sledovaného jevu či procesu, směřující k přisouzení významu zkoumaného předmětu

V souladu s uvedenými typy kvalitativního výzkumu dle Miovského (2006) volím základní typ vysvětlující analyzovaný případ komplexně, případovou studii. Pokud zvážíme přesnější zaměření a výstup případové studie nabízí se nám tento sběr skutečných dat dále specifikovat. Podle Yina (2003) můžeme rozlišit případovou studii deskriptivní, exploratorní, explanatorní a evaluační. Narativní zprávu získáme použitím studie deskriptivní. Zkoumáme-li neznámý případ, jedná se o studii eploratorní, která nám umožňuje vytvořit podklad pro následný výzkum zkoumaného tématu. Explanatorní studie vysvětluje analyzovaný případ komplexně. Pro analýzu samotného případu je vhodná případová studie evaluační. Posledně uvedený typ studie, případovou studii evaluační, vybírám jako vhodný typ kvalitativního výzkumu pro tuto práci.



Sběr dat proběhl formou rozhovoru. Podle průběhu přípravy na rozhovor, zpracování, přepisu a analýzy lze označit formu sběru dat za polostrukturovaný rozhovor hloubkového typu. Jedná se o vhodnou formu sběru dat pro případovou studii. Hloubkový rozhovor zkoumá členy určité sociální skupiny s cílem porozumět pohledu jiných lidí. (Švaříček & Šedová, 2014).

Rozhovory byly zaznamenány na digitální záznamník Olympus, z důvodu aktuální epidemiologické situace probíhaly pouze on-line formou, prostřednictvím komunikačních médií. Úvodem rozhovoru byli účastníci upozorněni na použití záznamového zařízení. Každý rozhovor obsahoval sadu otázek, které potvrdily vhodné zařazení účastníka do výzkumu a umožnily získat informace v okruhu hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek:

- ✓ Jaké je Vaše dosažené vzdělání?
- ✓ Kolik let vykonáváte profesi lektora?
- ✓ Jaké oblasti se v profesi lektora věnujete?
- ✓ Znáte termín lektorský scénář?
- ✓ Vyžaduje zadavatel vzdělávací aktivity lektorský scénář?
- ✓ Jaké didaktické pomůcky při své lektorské činnosti využíváte?

Hlavní část rozhovoru vystihovalo výzkumné téma s uvedením dílčích otázek, poslední část rozhovoru poskytlo možnost více probrat zajímavé skutečnosti vyplývající z průběhu rozhovoru.

Při zpracování teoretické části práce nebylo nalezeno větší množství české odborné literatury zabývající se tématem lektorský scénář. Profesionalizace lektorů dalšího vzdělávání má v České republice pouze krátkou, sedmiletou historii. Každý zájemce o získání profesní kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání* stojí však před výzvou zpracovat lektorský scénář na profesní úrovni, je to nezbytná součást úspěšně vykonané zkoušky před odbornou komisí. Téma

práce je tedy pro oblast profesionalizace lektorů aktuální, nahlíží do přípravné fáze scénáře vzdělávací aktivity a na praktické využití lektorskou činností.

### 4.3 Výzkumný vzorek, etika výzkumu

Při přípravě diplomové práce byla strategie výběru vzorku myšlena pouze na oslovení lektorů s již získanou profesní kvalifikací, tedy lektorů s osobní zkušeností přípravy lektorského scénáře, kteří mají praktické dovednosti s touto přípravnou fází vzdělávacího procesu. Teoretické zpracování tématu ukázalo, že množina lektorů s profesní kvalifikací *Lektor dalšího vzdělávání* nebude zastoupena početnou skupinou, z důvodu krátkodobé historie možnosti získání této kvalifikace. Při samotném hledání kontaktů lektorů s již profesní zkouškou, napříč vzdělávacími agenturami, se tato myšlenka potvrdila. Teorie také osvětlila, že určitá forma scénáře výuky je stabilním a dlouhodobým prvkem kvalitně vedeného výukového procesu.

Údaj o aktuálním počtu získané profesní kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání* se mi podařil ověřit oslovením autorizujícího orgánu, MŠMT-Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Odbor dalšího vzdělávání mi poskytl informaci, že od vzniku této profesní kvalifikace počátkem roku 2013 do aktuálního data mého dotazu 6. ledna 2021, získalo osvědčení o získání této profesní kvalifikace 1885 absolventů. Rovněž odbor dalšího vzdělávání potvrdil vzrůstající zájem o tuto profesní kvalifikace a označil ji jako jednu z nejvíce udělovaných autorizací ze všech profesních kvalifikací, které spadají do gesce MŠMT.

Pro strategii výzkumného vzorku studie kvalitativního charakteru využívám doporučení Punche (2015), který uvádí popsat způsob výběru výzkumného vzorku, velikost navrhovaného vzorku a uvedení strategie výběru včetně záměru, je-li záměr možné uvést. U kvalitativního výzkumu Punch (2015) uvádí několik strategií pro výběr vzorku v kvalitativním

šetření, včetně popisu účelu zvoleného typu vzorkování. Například, při výzkumném účelu hledání příkladů teoretických konstruktů pro hlubší analýzu a přezkoušení, uvádí typ vzorkování založený na teorii. Pokud kvalitativní šetření zvažuje všechny případy splňující nastavená kritéria, jde podle Punche (2015) o vzorkování kritériální. Je-li potencionální účelový vzorek velký, přidáme důvěryhodnosti u vzorku typem náhodného účelového vzorkování.

Výběr výzkumného vzorku této studie byl zvolen typem kritériálním z důvodu možnosti posouzení všech případů splňující jedno z těchto uvedených kritéria:

- ✓ participant výzkumu je lektor s vysokoškolským vzděláním, který úspěšně složil profesní zkoušku, získal certifikát profesní kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání* s datem platnosti od roku 2013 a věnuje se vzdělávání dospělých v oblasti neformálního vzdělávání

- ✓ participant výzkumu je lektor s vysokoškolským vzděláním, který se věnuje více než 7 let vzdělávání dospělých v oblasti neformálního vzdělávání. (podmínka, více než 7 let lektorské praxe, vyplynula z rozdílu let roku vzniku této práce 2020 a roku první možnosti získání profesní kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání* v roce 2013)

Hledání vhodných participantů výzkumu probíhalo formou volného oslovování lektorů na internetu a písemným kontaktem vzdělávacích agentur s žádostí o spolupráci s lektory jejich organizace. Výběr byl zcela náhodný, bez vzájemné provázanosti a velikost výzkumného vzorku nejvíce ovlivnila vstřícnost respondenta výzkumu. Přesto lze označit výběr za účelový. Účelnost výběru lze doložit rozhodnutím, že participant výzkumu s tématem lektorský scénář je lektor, s podmínkou vysokoškolského vzdělání, s lektorskou praxí více než 7 let, nebo kvalifikací lektora dosaženou úspěšným složením kvalifikační zkoušky. Je tedy předpokládáno, že pro participanta nebude termín lektorský či minutový

scénář zcela neznámý. Při samotném hledání vhodných respondentů se nastavená kritéria vysokoškolského vzdělání v kombinaci s dlouholetou lektorskou praxí či profesní lektorskou zkouškou stala významným limitem pro možnost výběru vhodného participanta.

Velikost výzkumného vzorku ovlivnilo několik činitelů. Aktivní přístup participantů, čas stanovený pro oslovování vhodných participantů, počet odeslaných žádostí o spolupráci na studii. V období listopad-prosinec roku 2020 až leden roku 2021, v časovém rozmezí dvanácti kalendářních týdnů před zahájením výzkumného šetření, bylo odesláno celkem 26 žádostí o spolupráci na této studii. Nastavené podmínky výběru a způsob vyhledávání vhodných participantů umožnily zpracovat výzkumná data celkového počtu 4 participantů (tabulka 8), kteří svou dobrovolností, aktivním přístupem a splněnými kritérii umožnili sběr výzkumných dat v únoru 2021. Oslovení všech 4 získaných participantů se podařilo přímou formou na jejich osobní kontakt, bez zprostředkování zástupců vzdělávacích agentur.

Odpovědi zástupců vzdělávacích agentur byly velmi podobné, v tomto stylu: *„Bohužel, nevidujeme vhodného participanta splňující kritéria vašeho výzkumu“.....„Vhodní participant Vámi plánovaného výzkumu se z důvodu pracovní vytíženosti nezúčastní výzkumu“.... „Váš požadavek jsme přeposlali vhodným participantům, v případě zájmu Vás budou osobně kontaktovat.“*

Tabulka 8: Participanti výzkumu

<i>Participant</i>	<i>vzdělávací aktivita</i>	<i>lektorská praxe</i>	<i>dosažené vzdělání</i>	<i>OSVČ/ zaměstnanec</i>	<i>Profesní zkouška, nebo lektorská praxe více než 7 let</i>
<i>Angličtinář</i>	<i>výuka AJ</i>	<i>29 let</i>	<i>VŠ obor: IT technologie</i>	<i>OSVČ</i>	<i>ANO (praxe více než 7 let)</i>
<i>Psycholožka</i>	<i>vzdělávání nelékařských pracovníků, školení přestounů, vzdělávání pracovníků v sociálních službách, jednatelka vzdělávací agentury</i>	<i>18 let</i>	<i>VŠ obor: Andragogika</i>	<i>OSVČ</i>	<i>ANO (praxe více než 7 let)</i>
<i>Finančník</i>	<i>finanční gramotnost, soft skills</i>	<i>10 let</i>	<i>VŠ obor: obchod a ekonomie</i>	<i>zaměstnanec</i>	<i>ANO (praxe více než 7 let + profesní zkouška)</i>
<i>Personalistka</i>	<i>soft skills výuka na VŠ</i>	<i>13 let</i>	<i>VŠ obor: management a ekonomie</i>	<i>zaměstnanec</i>	<i>ANO (praxe více než 7 let)</i>

Zdroj: Vlastní zpracování

**Angličtinář:** lektor anglického jazyka, nové lektorské uplatnění již delší dobu nevyhledává, stabilně lektoruje u několika velkých firem v okolí svého bydliště, mezi pravidelnou lektorskou aktivitu může zařadit i dlouhodobé kurzy anglického jazyka v obci jeho trvalého bydliště, příležitostně poskytuje soukromé hodiny při zajímavé finanční nabídce, požadavky na jeho lektorskou aktivitu vyplynou většinou na základě doporučení jeho klientů.

**Psycholožka:** lektorka a jednatelka vzdělávací agentury, lektorská činnost zaměřená do oblasti sociálních služeb, zadání lektorovat požadované téma

organizačně zařizuje asistentka obchodního oddělení, dlouhodobě věnuje svou činnost tématům souvisejícím s oborem psychologie se zaměřením lektorovat dospělé v oblasti nelékařských zdravotnických profesí, lektoruje téma psychologie u lidí připravujících se na péstounskou péči.

*Finančník:* lektor věnující se ve svých začátcích tématu finanční gramotnosti se zaměřením spíše na klienty finančního ústavu, zaměstnanec jedné z předních bank naší země, nyní se věnuje aktivně lektorství posilující a rozšiřující kompetence zaměstnanců banky jeho zaměstnavatele (komunikace, vedení týmu, sebedůvěra, řešení konfliktů).

*Personalistka:* lektorka spolupracující s personálním oddělením několika velkých firem různého zaměření u větší holdingové společnosti, má mnohaleté zkušenosti s výukou managementu na vysoké škole, aktuálně pouze lektoruje témata související s interpersonálními vztahy a témata zaměřená na management a řízení lidských zdrojů.

Při výzkumu byly využity doporučené etické zásady práce s účastníky výzkumu shrnuté Reichelem (2009). Participantům bylo s předstihem oznámeno pořizování záznamu pro výzkumné účely, jejich anonymita plně respektována, účast ve výzkumu založena na dobrovolnosti, v případě jejich osobního zájmu bylo umožněno poskytnutí celé práce k nahlédnutí. Pojmenování jednotlivých participantů bylo zvoleno označením vystihující jejich lektorskou aktivitu, bez přesnější identifikace samotné osoby, nebo organizace jejich působnosti. Participant si zvolil vyhovující způsob on-line komunikace, který osobně preferoval.

Reichel (2009) uvádí, že etiku výzkumu rozdělujeme do dvou základních okruhů. Mimo etiky zásady práce s účastníky výzkumu je zde etika samotné výzkumné práce, kde se jedná především o objektivní, nezávislý a neovlivněný zájem samotného výzkumníka. Mohu potvrdit, že můj zájem o zvolené téma souvisí především se studiem oboru zabývající se vzděláváním dospělých, andragogikou. Jedná se tedy o osobní výzkumný zájem,

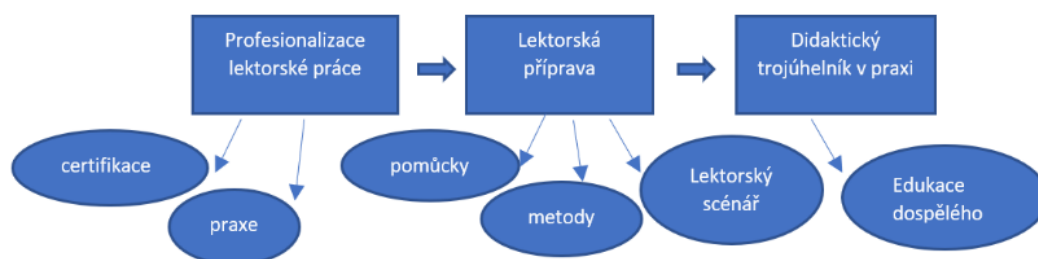
nezatížený žádným vlivem jiného vnějšího faktoru. Pokud zohledníme fakt potvrzený MŠMT, že profesní kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání* se stala velmi žádanou, můžeme považovat zpracované téma lektorský scénář za zajímavé pro lektory plánující absolvování této profesní zkoušky.

## 4.4 Analýza výzkumných dat

Organizace a zpracování výzkumných dat probíhalo s vědomím, že výzkumná zpráva přináší popis o existenci určitého jevu souvisejícího s lektorskou činností, tedy s přípravou a využitím lektorského scénáře.

Analýza výzkumných dat byla provedena technikou otevřeného kódování. Přepsané rozhovory byly podle významu rozděleny na jednotky a každé jednotce byl přidělen kód vystihující analyzovanou pasáž. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček & Šedová, 2014, str. 211)

Zvolená analytická metoda vedla k hlubšímu rozboru textu a směřovala k deskriptivnímu zpracování nasbíraných dat. Práce se získanými daty tvořila nové závěry, jednalo se tedy o techniku induktivní. Výzkumná zpráva byla strukturována analytickou technikou vyložení karet, kdy se názvy jednotlivých kategorií staly rovněž názvy kapitol. V kapitolách výzkumné části práce jsou interpretovány kódy patřící do stanovené kategorie (Švaříček & Šedová, 2014, str. 227). Interpretační schéma výzkumu zobrazuje obrázek 3.



Obr. 3 Interpretační schéma výzkumu  
Zdroj: vlastní zpracování



## 5. Interpretace výzkumu

### 5.1 Profesionalizace lektorské práce

Profesionalizaci lektora viděli osobně participanti provedeného výzkumu více v letitých praktických zkušenostech a pozitivních ohlasech než v doložení certifikátu o úspěšně absolvované profesní zkoušce *Lektor dalšího vzdělávání*. Všichni čtyři participanti se věnují lektorství dlouhodobě, v časovém rozmezí 10-29 let, činnost lektora je jejich hlavní pracovní činností. Názor, na větší váhu praktických zkušeností v porovnání s doložením své profesní kvalifikace zadavateli, byl identický u lektora pracujícího jako OSVČ i lektora se stálým pracovním poměrem.

*„Co se týká lektorování, jsou tam vlastně veliké rozdíly. Je školitel, lektor, trenér, kouč je to vlastně nějaké vzdělávání a jsou v tom jakoby velké rozdíly. Já jsem vlastně začal v roce 2010 školit děti finanční gramotnost a na tom jsem se vlastně učil a ti zaměstnavatelé potom po mě chtěli lektorství....protože já jsem nikdy nechtěl dělat na IČO, nechtěl jsem shánět kšefty, i když by si člověk více vydělal, ale to zaměstnání má určitou formu jistoty, byť člověk vydělá méně...přiznám se, když jsem se hlásil na nějaké výběrové řízení, tak jsem se setkal s tím, že ten zaměstnavatel, mu nestačilo ten Lektor dalšího vzdělávání, ta rekvalifikace, ale on (zadavatel) chtěl opravdu praxi jako takovou, třeba na hlavní pracovní poměr...nezajímala je lektorská vedlejší pracovní činnost, i když jsem s tím měl opravdu velkou zkušenost, hromady zkušeností, ale ti zadavatelé na to neslyšeli.“ (Finančník, profesní zkouška Lektor dalšího vzdělávání)*

Jejich mínění podporuje i skutečnost, že zadavatelé vzdělávací aktivity je oslovují na základě doporučení, případně spojí doporučení s možností vidět ukázkou jejich lektorské práce.

*„Většinou to vyplyne z doporučení, předložím i třeba kde jsem co učil, nebo si zavolají na jiné osobní oddělení, někdy chtějí ukázkovou hodinu...jedna ta hodina se odučí, oni posoudí, jestli se jim to líbilo...kde já se pohybuju je poměrně malé teritorium, oni si to řeknou z personálního oddělení, mám teď už dlouhodobějši*

*působení na stejném místě...pro mě je hlavní stále můj první klient, dělá mi 50-60 %, učím tam pravidelně 25-30 lidí, nepřetržitě od roku 1994.“ (Angličtinář)*

Celý termín, lektorský scénář, byl znám pouze lektorovi se složenou profesní zkouškou před odbornou komisí.

*„Mám zkoušku lektora dalšího vzdělávání od roku 2015, tam jsem tvořil při zkoušce scénář, ale ke školení a tvoření scénáře jsem se dostal už dříve, v rámci projektu Rozumíme penězům jsme museli (lektori) vytvořit nějaké scénáře a taky pro projekt Finanční gramotnost. Já jsem vlastně toho lektora dalšího vzdělávání dělal pro to, abych zvýšil šanci na přijetí na tohle, vlastně na pozici lektora, to byl vlastně hlavní důvod, proč jsem měl potřebu téhle zkoušky.“(Finančník)*

Po vysvětlení pojmu lektorský scénář však vyplynulo, že určitou myšlenkovou mapu či minutový scénář či tréninkový plán si připravují tři lektoři s variabilnější vzdělávací aktivitou. Lektor cizího jazyka v sestavování scénáře výuky už neviděl žádný smysl.

*„My to spíše nazýváme tréninkový plán, aby to bylo rozděleno třeba na úseky hodinu a půl, na ty jednotlivé lekce.“(Psycholožka)*

*„Je rozdíl školit v on-line prostředí, to je veliký rozdíl...v on-line prostředí je třeba mít opravdu, podle mě, mít ten scénář připravený velmi dobře, protože tam zejména když se to nahrává není prostor dělat ty chyby a dělat ty výplně.“(Finančník)*

*„Mám už určitou strukturu té hodiny, dostávají domácí úkoly, na které se mají podívat...prvních deset minut se vždycky rozmluví, já mluvím obecně co bylo, jestli se dívají na fotbal, pak se opraví ten domácí úkol a potom se jede podle materiálu, který mají a v tom materiálu se nějak postupuje.“(Angličtinář)*

Pokud bylo jejich lektorství požadováno ze strany společnosti s větším počtem zaměstnanců, nebo dostali zakázku s jasně stanoveným záměrem vzdělávací aktivity, setkali se s požadavkem předložení určitého harmonogramu vzdělávací aktivity přímo zadavateli. Tento harmonogram často v našem společném rozhovoru označovali za scénář. Nebylo zcela jasné, zda rozmlouváme o lektorském scénáři sloužící jako kontrolní prvek lektora,

nebo spíše o scénáři ve smyslu harmonogramu vzdělávací aktivity předkládaný zadavateli.

*„Hodně vlastně záleží, jestli se se zadavatel znám, nebo neznám, tam je to vlastně na bázi důvěry...pokud je to nová zakázka, vždycky chtějí vědět, jaký bude ten scénář, nebo jaký bude harmonogram, aby oni (zadavatel) mohli předat věci vlastně těm lidem, už třeba z důvodu nějakých provozních věcí, abychom to vlastně nějak provozně nakombinovali, aby vlastně dokázali říct těm provozním, jak dlouho ten zaměstnanec nebude v tom provozu...podle toho se určovala i cena.“(Finančník)*

*„To nedělám já, ten scénář, to mi dělá obchodní zástupce. Je v tom opravdu výborná a umí tohle hezky rozebrat s tím dotyčným, ale pořád je to na tom, že zadavatel má nějaké představy a ten člověk na odboru vzdělávání vůbec nemá ponětí o čem to vlastně je.“*  
(Psycholožka)

Podle reakcí participantů není pojem lektorský scénář zcela jasně lektorům znám. Po vysvětlení, že se jedná o kontrolní prvek lektora a určitou myšlenkovou mapu, která má být lektorskou oporou vedoucí k srozumitelnému výkladu a kvalitnímu lektorskému výkonu připustili, že určitou formu scénáře výuky pro vlastní potřebu tvoří. Pojem lektorský scénář znal pouze lektor se složenou profesní zkouškou, ovšem sám tento scénář popisoval místy také jako kontrolní prvek předložený pro zadavatele vzdělávání.

Zpracování lektorského scénáře má podle Dvořákové (2015) vést lektorský výkon ke kvalitně odvedené práci a možnostem variabilně využít metody a pomůcky. V lektorském scénáři má své místo i uvedení didaktických pomůcek pro konkrétní část výukového procesu. Jednou z částí provedených rozhovorů byly dotazy s tématem přípravy didaktických pomůcek.

## 5.2 Lektorská příprava

Při dotazování na průběh lektorské přípravy jsem místy pocítovala, při probíhání rozhovoru, spíše určitou sebe prezentaci participanta než reálný popis přípravy. Přisuzuji to způsobu on-line dotazování, bez možnosti osobního setkání. Na dotazy přípravy odpovídali participanti následovně:

*„Co se týče té praktické stránky, tak vlastně protože pracuji v holdingu, to znamená, že máme 15 společností a já pracuji vlastně pro všechny, takže nejprve zjistím, kterých zaměstnanců se to bude týkat. Co ti zaměstnanci dělají. Já teďka vlastně hodně školím a vzdělávám, vedu semináře v oblasti měkkých dovedností. Taky oblast mezilidských zdrojů. Jak hodnotit zaměstnance, jak vést výběrové řízení, a tak dále. Takže, podle toho, na jakou cílovou skupinu je to zaměřeno, tak se s těmi lidmi nějakým způsobem poznám, nebo aspoň telefonicky zjistím, co oni očekávají od toho školení, kde to mám směřovat, kolik bude účastníků, v jaké fázi nebo jak dlouho pracují u té společnosti, jaké mají zkušenosti s tímto oborem, kde pracují. Takže si zjistím, jakým způsobem to u nich probíhá. Pak na to nasadím to, čeho já chci dosáhnout, tím školením.“(Personalistka)*

*„Když je to (lektorování) v tom živém prostředí vždycky mám nějakou osnovu v hlavě, co těm lidem chci říct, nedržím se toho tak striktně jak v tom on-line prostředí, snažíme se pracovat s tou skupinou a je pro mne důležitá ta reakce té skupiny a nacítní si té skupiny, protože vlastně já si tvořím ten vztah s tou skupinou...dám příklad, mám třeba nějaké třídení školení, tak nejvíc energie je třeba do toho dát vlastně první den, kdy opravdu je třeba znát nějakou tu osnovu nebo mít něco v hlavě, ale pak ty další dny třeba ta skupina vás nějak nacítí a není třeba do toho dát tolik energie...nejvíce náročné školení jsou takové ty jednodenní, lektor do toho musí dát strašně moc energie, do té skupiny, aby jsi ji získal, pak už to není o té osnově jako takové, je tam strašně moc proků...jaká je to skupina, není to skupina, je tam nějaký rušivý element...je důležité vědět jaký je cíl toho školení, jaký požadavek od toho zadavatele a potom to musí dělat člověk formou hry a nesmí to být one man show, je důležité se ptát těch lidí co chtějí, co očekávají, proč tam přišli.“(Finančník)*

*„Přesto, že stres a koncentrační techniky školím asi tak 15 let, nikdy to nepodcením. Sama se potřebuji nějakým způsobem jakoby nastartovat. Mám udělaný nějaký scénář, podle kterého jedu. Vždycky si k tomu přečtu nějaké nové věci k tomu a v té chvíli se mi úplně jinak rozjede mysl, abych se mohla na ty lidi napojit. Vždy se tomu věnuji dva dny. Nachystám si věci, přečtu si k tomu něco z knih, to mě vždycky nakopne.“* (Psycholožka)

Participantů výzkumu jako lektorů s dlouholetou praxí, podle svých popisů, věnují svou pozornost ve fázi přípravy převážně probíranému tématu jako takovému, bez přesnějšího specifikování přípravy jednotlivých didaktických pomůcek, či přesnějšího zjišťování podmínek výukových prostor. Participantů neuváděli informace o využívání širší palety výukových metod, i když Maňák se Švecem (2003) popisují pole výukových metod jako dostatečně široké pro možnosti inovace procesu přípravy výuky. Jako úzké a zaběhnuté se dá označit také využívání variabilnějších didaktických pomůcek, lektor s využíváním větší palety didaktických pomůcek se označil za lektora netradičního.

*„Po pravdě řečeno, já mám určitý ústup těchto veškerých didaktických pomůcek. Před dvaceti lety jsem to rozdával, oni vystřihovali, hledali stejná synonyma, teď to prakticky nedělám. Češi jsou specifictí, když jedeš do Anglie a vidíš co oni tam dělají v těch kurzech. Když jsem se ptal, tak Čech řekl: oni mi připadali jak malá děcka, my nejsme tak naivní třeba jak Američani, Češi se jako hodně kontrolují a nedávají ty emoce jako moc najevo a začít něco jak, jé papírky, to oni moc ne. Já jsem postupně úplně od toho upustil, protože to jako nekoresponduje s nějakým výsledkem, to si jako dáš práci, ty to připravíš a oni to jako neberou.“* (Angličtinář)

*„Úplně klasicky vždycky používán data projektor. Já to mám hodně založené na té interakci s tím publikem. Takže, máme nějaké téma a pak už je to o nějakém sebepoznání, o reakci těch lidí, abychom vlastně přišli na to, kde je jejich problém.“* (Psycholožka)

*„Já jsem vlastně trošku netradiční lektor, já používám šátky, používám propisky, používám mluvíky...dám příklad: je vedoucí který má tým a já potřebuji dát toho vedoucího do role pozorovatele, vezmu ty jeho podřízené a dám jim úkol, mám velkou fixu na kterou navážu počet provázků podle počtu účastníků, každý ten člověk drží jeden ten provázek a teď jim dám úkol aby na flipchart, napsali jsme jedničky a teďka ten vedoucí sleduje ty podřízené a vidí jak prostě komunikují, kdo je průbojný, kdo je neprůbojný.“(Finančník)*

*„Tak jako, já ráda lidi do toho zapojuju, jóó. Takže já používám hodně flipcharty, kdy se rozdělí do skupinek a absolují takové kolečko, kdy mají vlastně k té dané problematice nebo k řešení toho problému dané tři minuty u jednotlivého flipchartu a střídají se v rámci skupinky a píšou různé náměty, nebo modelové situace, návrhy řešení. Pak to spolu probíráme a řešíme. Mně to stačí, mně stačí ten flipchart, já s nima hodně diskutuju.“(Personalistka)*

Žádný z participantů neuvedl informaci o výukových prostorech své vzdělávací aktivity. Této části přípravy na lektorský výkon nevěnovali pozornost. Langer (2016) doporučuje věnovat pozornost přípravě výukových prostor vyhovujícím pro určitý počet účastníků vzdělávání. Podle jeho názoru, zajištění dobré viditelnosti na lektora, komfortního větrání školící místnosti, kontrola funkčnosti využívané techniky či dostatečného prostoru pro účastníka vzdělávání je důležitým činitelem podporující zájem o lektorský výkon a probírané téma.

### 5.3 Didaktický trojúhelník v praxi

Didaktika dospělých je postavena na rovnoprávném postavení účastníka a organizátora vzdělávací aktivity a didaktický trojúhelník (Jíra, 2004) ukazuje vztah mezi tímto rovnoprávným postavením společně se vzájemným vlivem tří činitelů, lektor-účastník-obsah. Dospělý účastník vstupuje do výukového procesu se svými získanými znalostmi a dovednostmi, přesto Jíra et al. (2004) označuje vztah lektora a účastníka vzdělávání za vztah sice rovnoprávný, ale ne rovnocenný. Vstupuje svou osobností, dospělý jedinec, do vzdělávacího procesu či případně se stává sám částečným scénáristou děje?

*„Mám studenta, který mi řekl na začátku, budeš mě učit za peníze a já jako gramatiku s tebou dělat nebudu a domácí úkoly dělat nebudu a budeme jenom mluvit, nechci žádné papíry, žádné knížky a nechci nic ani mít na stole, jestli nechceš tak to neber. Vzal jsem tu práci, on něco mluví v minulém čase a on to neví, jak když dítě mluví s maminkou. Po určité době jsem ho slyšel na nějakém jednání a komunikace byla lepší než u těch z kurzu a rychleji se orientoval než ti, kdo přemýšlí, jak by měli něco říct a jaký čas tam mají použít. Pro ten život to stačí, až se mi to blbě říká, pro ty jeho výsledky, co potřebuje je to lepší, poradil si líp, než kdyby chodil do kurzu. S kým komunikují? S těmi Evropany, učící se z těch samých knížek.“(Angličtinář)*

*„Je to o osobnosti člověka a co je nesmírně důležité, musíte umět ty lidi zaujmout. Já je dokonce často brzdím, aby se mi nesvěřovali, aby se nesvěřovali před tou skupinou, protože někdy se řeší opravdu i takové, jakože konflikty na pracovišti. Člověk nikdy neví, kdo z toho kurzu něco vynesou a je to i z osobního vlastně života.“(Psycholožka)*

*„Pokud to mám teďka z pohledu mého současného zaměstnání, tak musím říct, že o vzdělávání je velký zájem. Opravdu mají zájem se vzdělávat a hodně se zapojují do diskuze. To znamená, že já mám někdy problém se dostat ke slovu. Je to vidět, třeba jak jsem říkala, že mám raději vzdělávat lidi ze stejné pozice z různých firem...ty lidi*

*se potkají, vidí, že v tom nejsou sami, že mají třeba i jiní podobné problémy. Takže oni se hodně zapojují, přiznají, že něco dělají špatně, vzájemně se naslouchají. Já mám za poslední dva roky dobrou zkušenost, co se týká těch dospělých.“(Personalistka)*

*„Ti dospělý mají třeba obavy, mají různé strachy, ty zkušenosti jim už dali nějakou zprávu ve stylu: neotvírej se tolik, protože se ti to v minulosti třeba nevyplatilo. Jsou tam třeba takové různé věci. Pro lektora je strašně důležité naslouchat těm účastníkům a pozorovat tu skupinu, to si myslím, že je nezaměnitelná věc, která se dnes v tom on-line prostředí dělá jen velmi těžko. Každá skupina je individuální a je velmi rozdílná.“(Finančník)*

Praktické zkušenosti lektorů ukazují, že dospělý účastník vzdělávání dokáže podstatně průběh vzdělávací aktivity ovlivnit svým zájmem, aktivitou, diskuzí, otevřeností nebo přímým požadavkem, jaký způsob vzdělávání preferuje. Potvrzuje se tím výše uvedený názor Zormanové (2017), že efektivita vzdělávání je u dospělého ovlivněna jeho vlastním názorem a také respektováním autority.



## 5.4 Diskuze

Naše země, ležící v srdci Evropy, má v oblasti vzdělávání dospělých stále co dohánět. Řešení pro zlepšení oblasti vzdělávání dospělých lze vidět v zajištění dostatečných finančních prostředků, propagaci vzdělávacích aktivit, v poutavé variabilitě nabídky vzdělávání. Provádět edukaci kvalitně a změnit přístupy ke vzdělávání. Přistoupit ke vzdělávání jinak, nabídnout dospělým zájemcům o vzdělávání motivující a poutavou edukaci je plně v kompetenci lektora.

Potřebné lektorské dovednosti specifikovala Asociace institucí vzdělávání dospělých v deseti základních bodech, pod názvem Lektorské desatero AIVD ČR (AIVD, 2018a). Najdeme zde dovednosti a kompetence jako čestnost, respekt, empatie, supervize, dosahování stanovených cílů. Rovněž Kazík (2017, str. 137) uvádí podobné kompetence ve svém desateru lektorských čtností, kde využil každého písmene pojmu EFEKTIVITA k hlubšímu zamyšlení nad oblastmi jako empatie, kreativita, inspirace, inovace, aplikace. Také lektorské desatero Otakara Jíry (Jíra et al., 2004, str. 79) nabízí v deseti stručných bodech zásady lektorské činnosti. Potřebné kompetence osobnosti lektora výstižně ve čtyřech oblastech specifikoval Milan Beneš (2002). Dobře organizovat, schopně předávat obsah, umět komunikovat, nezapomenout na sebereflexi. Jde tedy o soubor dovedností, znalostí, osobnostních rysů, které ve správné kombinaci a míře přispějí k profesionálnímu výkonu lektora.

Lektor může dosáhnout lektorského výkonu, který bude logicky uspořádán a vnímán jako systematický a ucelený, s pomocí lektorského scénáře. Dle Langer (2016) je lektorský scénář určitou formou opory pro lektora. Dvořáková (2015) spojuje scénář výuky s kontrolním prvkem lektorské práce. Dvořáková s Langerem (2015b) a Medlíková (2010) nabízí ve svých publikacích příklady podob lektorského scénáře. Najdeme zde rozpis jednotlivých edukačních aktivit z pohledu časového harmonogramu, postupu výuky, využívání výukových metod, plánování využití didaktických

pomůcek.

Cílem této práce bylo analyzovat přípravu a využití lektorského scénáře u lektora neformálního vzdělávání. Větší specifikaci výzkumného problému umožnily otázky na oblast přípravy lektora na lektorskou aktivitu, na využívání didaktických pomůcek, na vyžadování vzdělávacího harmonogramu ze strany zadavatele a vliv dospělého účastníka na průběh a obsah vzdělávací aktivity. Maňák a Švec (2003) rozdělují pole výukových metod na tři základní celky, širokou nabídku metod považují za dobrý impuls pro inovativní přístup při přípravě vzdělávací aktivity. Samotné využití vhodných výukových metod je zvoleno rozhodnutím lektora. Ze strany zadavatele je převážně korigován záměr vzdělávání a kontrolován dosažený cíl vzdělávací aktivity. Podstatným faktorem vstupující do celého průběhu vzdělávací aktivity se ukázal samotný účastník vzdělávání, dospělý jedinec. Tento fakt potvrzuje rovnocenné postavení lektora a dospělého účastníka vzdělávání dle Jarvise (2012), který popisuje učební proces dospělých jako určité dobrodružství.

Výzkumné šetření této práce ukázalo, že oslovení participant-lektoři neformálního vzdělávání, určitou přípravu ve formě lektorského scénáře provádějí. Participant, lektor s profesní zkouškou, který při absolvování této zkoušky musel povinně prezentovat přípravu a využití lektorského scénáře zvolené vzdělávací aktivity, měl ze zmiňovaných důvodů největší přehled o významu lektorského scénáře. Sám označoval dobře připravený lektorský scénář za nezbytný, především v on-line formě vzdělávání, kde neviděl možnosti na vyplňování prázdných míst přímou interakcí a uvědomoval si případné nahrávání celého procesu, kde by nedokonalá příprava byla zviditelněna. Participant, lektor cizího jazyka s dlouhotrvající lektorskou zkušeností, upřednostňoval zaběhnutý a vyzkoušený výukový proces, který podle jeho praktických zkušeností přinášel potřebné výsledky pro obě strany výuky. Ve tvoření lektorského scénáře, či využívání inovačních didaktických pomůcek neviděl žádný podstatný význam. Při průběhu rozhovoru však

vyšlo najevo, že určitý scénář každé lekce je stanoven a dodržován. Participant, andragog a jednatelka vzdělávací agentury, zdůrazňovala variabilitu a originalitu každého výukového procesu, způsobenou především dospělým účastníkem vzdělávání. Nebylo tedy z jejího pohledu důležité podrobně tvořit scénář výuky a od lektorů její agentury bylo především požadováno reagovat na aktuální průběh vzdělávací aktivity. Sama však provádí přípravu před každým lektorským výkonem. Přesto, že lektoruje delší dobu stejné téma, přípravu nepodceňuje a uvědomuje si jedinečnost ve skladbě účastníku vzdělávání. Participant, zaměstnankyně holdingové společnosti, se k lektorování dostala na základě teoretických znalostí, dříve uplatňovaných ve vysokoškolském prostředí. Scénář výuky byl předkládán s předstihem, navrhován před zahájením a upravován dle požadavků účastníku vzdělávání.

Výzkum odhalil nesprávné pochopení pojmu lektorský scénář. V průběhu rozhovoru se ukázalo, že participanti svou pozornost věnují více pojmu scénář a tento pojem mají v lektorské činnosti spojený s určitou písemnou nabídkou vzdělávací aktivity potencionálním zákazníkům. Po upřesnění a vysvětlení pojmu dokázali přesněji odpovídat na položené otázky tvorby lektorského scénáře, jako opory lektorské aktivity.

Nejvýraznějším společným rysem výzkumných šetření byla skutečnost, že edukace dospělých je ovlivněna především samotným účastníkem vzdělávání, dospělým jedincem vstupujícím do výukového procesu se svými zkušenostmi a znalostmi. V této chvíli vstupuje do popředí rovněž zkušenost a dovednost lektora, který přizpůsobuje výukový proces těmto podmínkám i za cenu nedodržení předpokládaného lektorského scénáře. Praxe ukazuje uplatnitelnost čteností dle Kazíka (2017), který doporučuje otevřenost k názorům zadavatele i účastníka.

## Závěr

Profesionalizace lektorské práce je v naší zemi datována od roku 2012, kdy se odstartovala možnost složit akreditovanou profesní zkoušku podle nastavených pravidel Národní soustavy kvalifikací. Úspěšný absolvent této zkoušky získává kvalifikaci na 7. úrovni Evropského rámce kvalifikací (EQC), získá profesní kvalifikaci *Lektor dalšího vzdělávání*. Sedmá úroveň, z celkových osmi možných úrovní, poukazuje na vyšší úroveň dosaženého vzdělání, která je respektována v oblasti Evropské unie. Odbor dalšího vzdělávání MŠMT České republiky potvrzuje vzrůstající zájem o tuto profesní kvalifikaci. Kompetentní osoba zmiňovaného odboru potvrdila, že od spuštění této kvalifikační zkoušky do období počátku ledna 2021 absolvovalo zdárně tuto profesní zkoušku 1885 zájemců. Každý absolvent této zkoušky má osobní zkušenost s tvorbou a prezentací lektorského scénáře.

Aktuálnější odborné publikace s tématem lektorství a odborné články čtvrtletníku s tematikou vzdělávání dospělých nabízí příklady podob lektorského scénáře, které poslouží pro přípravu lektorů k absolvování profesní zkoušky. Zároveň se zde uvádí, že se jedná o kontrolní prvek a oporu samotné lektorské činnosti. Scénář má především sloužit lektorovi, aby jeho aktivita byla promyšlená a ucelená. Podoba případného scénáře a jeho využití při vzdělávací aktivitě je tedy plně na rozhodnutí samotného lektora. Praktická lektorská činnost ukazuje, že promyšlený a připravený lektorský scénář se dostává do pozadí v případě aktivního vstupu dospělého účastníka vzdělávání do výukového procesu. V této chvíli má větší váhu lektorská zkušenost a intuice, která směřuje edukaci tak, aby byl dosažen stanovený cíl vzdělávací aktivity.

## Literatura a zdroje

- AIVD. (2018a). Desatero kvalitního lektora. (Online). Dostupné z <https://www.aivd.cz/soubor-doc2725/>
- AIVD. (2018). Vítáme vás ve světě profesionálů vzdělávání dospělých. (Online). Dostupné z <http://www.aivd.cz/cz/o-asociaci/>
- Beneš, M. (2002). *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dvořáková, M. (2015a): Za oponou vzdělávání dospělých: Scénář. *Andragogika v praxi*, číslo 4, s. 6-7. Praha: AIVD ČR.
- Dvořáková, M. & Langer, T. (2015b): Za oponou vzdělávání dospělých-scénář II. *Andragogika v praxi*, číslo 5, s. 4-5. Praha: AIVD ČR.
- Dvořáková, M. & Langer, T. (2016): Za oponou vzdělávání dospělých: Kulisy. *Andragogika v praxi*, číslo 7, s. 7-9. Praha: AIVD ČR.
- Euroskop.cz. (2019). *V ČR se celoživotně vzdělává jen 8,5 % dospělých*. Dostupné z <https://www.euroskop.cz/9003/33150/clanek/v-cr-se-celozivotne-vzdelava-jen-8-5-dospelych/>
- Jarvis, P. (2012). *The sociology of adult & continuing education*. Routledge.
- Jíra, O., Rampouchová, J. & Veselý, V. (2004) *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT.
- Kazík, P. (2017). *Rukověť dobrého interního lektora: pro efektivní vzdělávání ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada.
- Kotásek, J., & Škoda, K. (1966). *Teorie vzdělávání dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Langer, T. (2016). *Moderní lektor*. Praha: Grada Publishing.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003) *Výukové metody*. Brno: Paido.

- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada.
- Miovský, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mužík, J. (2010). *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.
- NPI. (2011). *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů*.  
Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>
- NPI. (2019). *Lektor dalšího vzdělávání (kód: 75-001-T)*. (Online). Dostupné z <https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor-dalsiho-vzdelavani>
- NPI. (2019 a). *Lektor dalšího vzdělávání (kód: 75-001-T)*. (Online). Dostupné z <https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor-dalsiho-vzdelavani/revize-2464>
- NSP. (2017). *Lektor dalšího vzdělávání*. (Online). Dostupné z <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani>
- NÚV. (2018). *Rating vzdělávacích institucí*. (Online). Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rating-jako-klicove-kriterium-hodnoceni-kvality-vzdelavacich>
- NÚV. (2018a). *Nástroje hodnocení kvality*. (Online). Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/nastroje-hodnoceni-kvality-1>
- Němec, L., Martinek, D., Baierl, P., Šulc, J., Taušová, H., Drekslerová, M., Modesová, L., Hejduková, J., Hlaváčková, J., Hladká, M., & Vrtělová, R. (2019). *Vzdělávání 4.0 a sociální partneři v České republice: podkladový materiál pro diskusní fóra*. ČMKOS.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Punch, K. (2015). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, s.r.o.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Úřední věstník Evropské unie. (2018). *Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení Text s významem pro EHP*. Dostupné z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Veteška, J., & Vacínová, T. (2011) *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Yin, R. K. (c2003). *Applications of case study research* (2nd ed). Sage Publications.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

## **Seznam obrázků, grafů a schémat**

Obrázek č 1: Didaktický trojúhelník vztahu obsah-lektor-účastník

Obrázek č 2: Schéma struktury sebevzdělání, e-learning

Obrázek č 3: Interpretační schéma výzkumu



## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Klíčové kompetence Rady EU 2018

Tabulka 2: Kvalifikační standard-Lektor dalšího vzdělávání

Tabulka 3: Hodnotící kritéria rozpracování kurzu do minutového scénáře

Tabulka 4: Desatero ctností lektora dle Petra Kazíka

Tabulka 5: Přehled výhod a nevýhod tradičních metod vzdělávání dle  
Tomáše Langer

Tabulka 6: Příklad podoby lektorského scénáře dle Dvořákové a Langer

Tabulka 7: Příklad části scénáře kurzu Prezenční dovednosti dle Medlíkové

Tabulka 8: Participanti výzkumu

## **Příloha – záznam rozhovoru s participantem**

Psycholožka – lektorka s andragogickým vzděláním, lektoruje oblast sociální psychologie, jednatelka vzdělávací agentury. Z důvodu přímého andragogického vzdělání, dlouholeté lektorské praxe a pracovní pozice jednatelky vzdělávací agentury zařazují přepis rozhovoru do přílohy této práce.

**Na úvod prosím informaci o Vašem nejvýše dosaženém vzdělání a v jakém oboru?**

*„Vzdělání mám vysokoškolské, obor andragogika.“*

**Jakému tématu se nejvíce věnujete v lektorství?**

*„Je to oblast sociální psychologie, nebo psychologie osobnosti. Ted' už bych řekla hlavně zvládání stresu, konflikty komunikační, komunikaci jako takovou a takové ty sociální dovednosti.“*

**Kolik let lektorujete, mluvím o opravdu té aktivnější lektorské činnosti?**

*„Je to období 18-20 let.“*

**Máte ve svém podvědomí existenci lektorského scénáře, nebo minutový lektorský scénář?**

*„My to spíše nazýváme tréninkový plán, aby to bylo rozděleno třeba na úseky hodinu a půl, na ty jednotlivé lekce.“*

**Lektorský scénář přesněji specifikuje třeba i využití didaktických pomůcek. Jaké didaktické pomůcky používáte třeba vy, při své lektorské práci? Jaká je Vaše oblíbená, často využívaná didaktická pomůcka?**

*„Úplně klasicky vždycky používám data projektor. Já to mám hodně založené na té interakci s tím publikem. Takže, máme nějaké téma a pak už je to o nějakém*

*sebezpoznání, o reakci těch lidí, abychom vlastně přišli na to, kde je jejich problém. “*

### **Lektorujete jen dospělé. Můžete popsat specifikum vzdělávání dospělých?**

*„Je to o osobnosti člověka a co je nesmírně důležité, musíte umět ty lidi zaujmout. Já je dokonce často brzdím, aby se mi nesvěřovali, aby se nesvěřovali před tou skupinou, protože někdy se řeší opravdu i takové, jakože konflikty na pracovišti. Člověk nikdy neví, kdo z toho kurzu něco vynesete a je to i z osobního vlastně života. To je opravdu jenom na lektorovi, aby vzbudil důvěru a uměl to i u těch těžkých introvertů. Ano respektuji, že někdo může být takový a řekne ne, já o tomhle nechci mluvit. Pak je to jasné úplně, ale najde se v podstatě v tom kurzu možná jedinec. Většinou ty lidi až brzdím v těch informacích, koriguji to tak, aby jim to samozřejmě neublížilo. “*

### **Setkala jste se ze strany zadavatele s požadavkem předložit lektorský scénář?**

*„To nedělám já, to mi dělá obchodní zástupce. Je v tom opravdu výborná a umí tohle hezky rozebrat s tím dotyčným, ale pořád je na tom, že zadavatel má nějaké představy a ten člověk na odboru vzdělávání vůbec nemá ponětí o čem to vlastně je. Takže, co se týká třeba pocitů na pracovišti, to může umět popsat, ale většinou se s těmi lidmi dostaneme k úplně jiným informacím. To je přesně o tom, v té chvíli se umět prostě přizpůsobit a řešit to, co je potřeba. Jasně oni dají takovou nějakou linku obecnou, ale výjimečně se setkám s tím, že to by byl takový člověk...a to ani nejde, protože někdo ty lidi řídí, má s nimi nějaké procesy, nějaké konflikty, nějaké vztahy, takže těžko může ten člověk, který to zadává o všech těch odděleních, když je to větší firma, něco vědět. Vždycky se ptáme na ty potřeby, co mají. Přijdete do kurzu a zjistíte, že vše je jinak. “*

### **Při vzdělávací aktivitě dospělých se tedy obnaží nějaký konkrétní problém a vy zjistíte, že téma zadavatele je spíše všeobecné?**

*„Přesně tak, přesně tak. Jako pořád se drží to hlavní téma, to je jasné. Ted' je otázka samozřejmě, jestli je to kurz složený z různých firem, jestli je to kurz, který se odehrává*

*přímo na pracovišti. Tam se pohybujete po velice tenkém ledě, i to chci pro ty lidi, protože si to uvědomuju. Myslím, že velký problém českých firem, nevím, jak je to samozřejmě v zahraničí, je že lidi se více pomlouvají, strašně je zajímá soukromý druhých lidí. Často se vynese z toho kurzu, co se na tom kurzu pojednávalo. O to více jsem opatrnější, protože by to mohlo samozřejmě těm lidem ublížit. Nátura českého národa je opravdu myslím v tom, že se strašně moc zajímá, pomlouvá, je to fenomén doslova v českých firmách, že se lidé nestarají o sebe více. Vždycky říkám, že když někdo z někým, tak ta informace se přenesou okamžitě. Když se jedná o novinku tak to déle trvá. To je opravdu velice špatně a musím říct, že se skoro v každé firmě s tím setkám. “*

**Máte ve své vzdělávací agentuře lektora, který složil profesní zkoušku Lektor dalšího vzdělávání?**

*„Nevím o nikom a považuju to za absolutně nepotřebné, protože přední je ta zkušenost to, co vás napadne v té chvíli, jak reagovat na lidi, jak odpovídat na otázky. To je přesně o tom, ti lidé vám mohou klást jakékoliv otázky. Ty vědomosti a ta zkušenost se projeví přímo na tom místě. Měla jsem lektory s pěti tituly, když jsem se byla na ně podívat četli opravdu z Powerpointu nějakou teorii, a to pro mne není lektorování. Ted'ka jsem opravdu obklopena lidmi, kteří skutečně prakticky umí školit, jsou výborní a my tohle potřebujeme. Na základě referencí se potom nějaký kurz rozjede. Já ted'ka mám vlastně takový útlum, přes tohle to. My ted'ka jedeme přes neziskovou organizaci a tam jedeme teda ve velkém. Zaměřili jsme se hodně na úředníky. Podniky mají ted'ka nějaké krize, ale úředníci mají povinné to vzdělávání, v podstatě tam jedeme ted'ka i nějaké online kurzy. Lektorování je energeticky náročná záležitost. Když jste opravdu tam, tak to stojí neskutečné množství energie. Když tam čtete z Powerpointu, tak je to jako bychom tam vůbec nebyli. “*

**Pokud se podíváme na jednodenní lektorování v rámci 4-8 hodin, nebo na vícedenní lektorování stejné skupiny. Kde podle vás musíte vynaložit více energie?**

*„Já tedy školím dvoudenní, třídenní bych neškolila v žádném případě. To si myslím, že už je někde jinde. Mám hodně z těch kurzů potom klienty. Kurzy o stresu jsou tak strašně energeticky náročné, že ani já bych nebyla úplně v pohodě tak, abych mohla podat plný výkon. Myslím, že i pro ty lidi to musí být neskutečně únavné. Velmi často mám zkušenost, že i z toho prvního dne přijdou a řeknou. My jsme se dotkli něčeho, nespala jsem, bolela mě hlava. Děláním hodně koncentrační techniky a práci s myslí, jako jo. Práce s myslí je o tom, že ten člověk si uvědomí, že spoustu věcí dokáže u sebe ovlivnit a dělá špatně. Ono se to potom všechno projeví. Někdy cítím, že jsem na to vnímavá a někdy mě ta energie lidí doslova tlačí někam dozadu. Po těch dvou dnech je to prostě akorát, akorát pro obě strany. Třídenní lektorování jedné skupiny si neumím představit.“*

**Jaká je vaše příprava na lektorskou aktivitu, než vejdete do místnosti, kde lektorujete?**

*„Přesto, že stres a koncentrační techniky školím asi tak 15 let, nikdy to nepodcením. Sama se potřebuji nějakým způsobem jakoby nastartovat. Mám udělaný nějaký scénář, podle kterého jedu. Vždycky si k tomu přečtu nějaké nové věci k tomu a v té chvíli se mi úplně jinak rozjede mysl, abych se mohla na ty lidi napojit. Vždy se tomu věnuji dva dny. Nachystám si věci, přečtu si k tomu něco z knih, to mě vždycky nakopne.“*

**Analyzujete si tu skupinu dospělých, kterou vzděláváte, nebo je to pro vás nepodstatné?**

*„To je jedno. Stejně netušíte, kdo tam bude sedět. Je obrovský rozdíl školit stejné téma pracovníky v sociálních službách a lidi ve firmách. To jsou úplně jiné skupiny. Samozřejmě už jenom tím, že ti pracují s nějakými klienty a ti řeší většinou svoje konflikty na pracovišti a časový stres a tak dále. Ve firmách je to jinak, musí se to i jinak poskládat. Pro lidi, kteří jsou teďka v té sociální oblasti, tak je to většinou práce s klienty. “*

**Vzhledem k aktuálním vládním opatřením související s pandemií máte větší zkušenost s on-line lektorstvím za poslední dobu?**

*„Já vůbec ne a odmítám to. Potřebuji ty lidi vidět, potřebuji tam v tom prostoru být. Kolegyně zkušenosti má, přes právě tu neziskovku, s tématy komunikace s manipulátorem, komunikace s duševně nemocnými klienty, to už jsou takové více data, o které se dá opřít a nějakým způsobem máte i zpětnou vazbu z hlediska znalostí. Bavily jsme se ale, že je to strašně namáhavé, lidi jsou daleko pasivnější, protože se mohou lépe schovat. Není to prostě ono a já jenom doufám a věřím, že se přes všechno dostaneme a budeme normálně školit. “*