

**Univerzita Palackého v Olomouci**

**Filozofická fakulta**

Katedra sociologie a andragogiky

**TVORBA KOMPETENČNÍHO  
MODELU LEKTORA PRIMÁRNÍ  
PREVENCE**

**DEVELOPMENT OF A COMPETENCE MODEL OF  
PRIMARY PREVENTION TUTOR**

Magisterská diplomová práce

**Bc. Kristýna Rašplová**

Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Jitka Hanáčková

Olomouc 2013

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

V Praze dne 20.11.2013

.....

Děkuji Mgr. Jitce Hanáčkové za cenné rady a trpělivost. Své rodině za podporu při psaní této magisterské diplomové práce. V neposlední řadě děkuji také o.s.PROSPE za možnost čerpat z interních zdrojů organizace.

# Obsah

Úvod.....	5
1 Kompetenční model.....	7
1.1 Pojem kompetence.....	9
1.1.1 Charakteristické znaky kompetencí.....	12
1.2 Obsah pojmu kompetence.....	13
1.2.1 Struktura a rozdělení kompetencí.....	14
1.2.2 Složky kompetence.....	15
1.2.3 Klíčové kompetence.....	18
1.3 Identifikace kompetencí.....	22
1.4 Vymezení pojmu kompetenční model.....	25
1.4.1 Obecné výhody kompetenčních modelů.....	27
1.5 Přístupy k tvorbě kompetenčních modelů.....	27
1.6 Dělení kompetenčních modelů.....	29
2 Lektor primární prevence.....	32
2.1 Vymezení pojmu primární prevence.....	34
2.2 Specifika primární prevence rizikového chování v rámci povinné školní docházky.....	38
2.3 Role lektora primární prevence.....	44
3 Tvorba kompetenčního modelu.....	54
3.1 Přípravná fáze.....	54
3.2 Fáze získávání dat.....	57
3.3 Analýza a klasifikace informací.....	58
3.4 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu.....	72
3.5 Ověření a validizace kompetenčního modelu.....	78
Závěr.....	80
Anotace.....	82
Seznam tabulek a obrázků.....	83
Seznam pramenů.....	84

## Úvod

Úvodem bych ráda vymezila primární prevenci jako velice důležitou a dnes již naprosto nezbytnou součást vzdělávání. Každý realizovaný program primární prevence je vlastně intervencí – tedy zásahem do určitého procesu s cílem jej ovlivnit. Pokud zasahujeme do nějakého řízeného procesu, měli bychom k tomu být kompetentní.<sup>1</sup>

Primární prevence má za cíl zkoumat předpoklady, podmínky a příčiny rizikového chování a cílem tohoto oboru je aktuálně i co nejvíce omezit možné dopady rizikového chování. Cílem mé práce je tvorba kompetenčního modelu lektora primární prevence, kdy je lektor pojímán především jako realizátor preventivního programu. Dle Výkladového slovníku základních pojmů školské prevence rizikového chování<sup>2</sup> musí realizátoři primárně-preventivních programů vždy mít na paměti a respektovat fakt, že se program neustále vyvíjí, stejně jako se mění reálný kontext, v němž program provádí. Znamená to, že musí být schopni brát ohled na specifika dané cílové skupiny a specifika místní.

Je nutné, aby lektoři těchto programů měli konkrétní kompetence, díky kterým budou vykonávat svou práci kvalitně – musí být k daným intervencím kompetentní, jak jsem uváděla výše. Tento fakt je pro mne důvodem k tvorbě kompetenčního modelu.

V první kapitole práce terminologicky ukotvím a vysvětlím pojem kompetence a kompetenční model vůbec. V návaznosti na to popíši proces tvorby kompetenčního modelu – tedy kroky nutné k jeho vytvoření. Ve druhé kapitole se budu věnovat vymezení role lektora ve vzdělávání a specifikům primární prevence.

---

<sup>1</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha 2004.; MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha 2010. [online]. [cit.18.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>2</sup> MIOVSKÝ a KOL. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha 2012. [online]. [cit.6.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3765/Vykladovy-slovník-zakladnich-pojmu-skolske-prevence-rizikoveho-chovani>

Vzhledem k tomu, že pojem lektor primární prevence není pevně zakotven v literatuře a není specifikován ani v Národní soustavě povolání<sup>3</sup>, je velice obtížné vymezit, jaké je jeho pole působnosti. Ve své práci se pokusím o ucelený výklad toho, v jakých oblastech se lektor primární prevence pohybuje, jaké jsou jeho kompetence a náplň práce. Díky nedostatku zdrojů budu z velké části nucena vycházet z publikací, kde je lektor pojímán jako vzdělavatel dospělých. Vybrala jsem si tři občanská sdružení zabývající se prevencí, která mi pomohou vymezit pracovní náplň a poslání lektorů primární prevence v různých organizacích (o.s. Semiramis, o.s. Prev-Centrum, o.s.PROSPE). Během své praxe lektora primární prevence jsem s těmito organizacemi přišla do styku, v o.s. Prev-Centrum a o.s. PROSPE jsem jako lektorka pracovala. Konkrétní požadavky na lektora primární prevence budu tedy také čerpat z interních materiálů o.s.PROSPE.

Výstupem mé práce bude kompetenční model, který by pro funkční využití bylo nutné ještě ověřit, tento krok však není cílem mé práce. Mnou vytvořený kompetenční model bude obsahovat generické<sup>4</sup> kompetence – kompetence tzv. univerzální. Bude jej tedy možné aplikovat na širší spektrum cílových skupin. Vzhledem k rozsahu této práce zde není možné obsáhnout všechny konkrétní kompetence a z toho důvodu, přestože je neshledávám zanedbatelnými, jsem zvolila cestu tvorby generického kompetenčního modelu.

---

<sup>3</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

<sup>4</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha 2008.

# 1 Kompetenční model

V dnešní době je pojem **kompetenční model** nejčastěji užíván v oblasti managementu, právě díky managementu byl také definován a vytvořen. V této práci bude kompetenční model pojmán z trochu odlišného pohledu a to pedagogického. **Záměrem této práce je vytvořit kompetenční model lektora primární prevence. Tento kompetenční model bude zaměřený čistě na kompetence lektora směřované na danou cílovou skupinu**, což zdůrazňuji, často je totiž lektor primární prevence i metodikem prevence a sám si vytváří projekt a jeho scénář. Cílem této práce je vytvořit kompetenční model lektora primární prevence, který by bylo možné aplikovat na jakoukoli oblast primární prevence a prevence sociálně patologických jevů. Kompetenční model, který bude výsledkem této práce, je vytvářen pro cílovou skupinu studujících, nebude však konkrétně omezen na věkovou kategorii nebo stupeň vzdělání. Rámec možnosti využití tohoto kompetenčního modelu bude tedy od mateřských škol, přes SŠ a gymnázia, po VŠ a VOŠ.

V této kapitole si vymezíme obecně kompetenční model pomocí teoretického výkladu pojmu kompetence a následně identifikujeme kompetence, které nám pomohou vytvořit konkrétní kompetenční model pro pozici lektora primární prevence v kapitole třetí. V kapitole následující se zaměříme na lektora primární prevence jako takového a na specifika oblasti primární prevence.

Kubeš<sup>5</sup> ve své knize píše, že prvopočátky kompetenčních modelů vznikly kolem roku 1973, kdy byl díky Davidu McClellandovi přehodnocen předpoklad, že pouze inteligence vymezuje dobrého manažera. Kompetenční model byl ze začátku brán jako alternativa při výběru zaměstnanců, později i jako prostředek pro jejich rozvoj. Ukázalo se, že kompetence jsou dobrou odpovědí na to, jak obstát ve zvyšující se

---

<sup>5</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

komplexnosti a dynamice tržního prostředí. Je nutné znát a chápat význam fenoménu kompetence, který je základním stavebním kamenem pojmu kompetenční model, a je tedy zásadní pro jeho komplexní pochopení a uchopení. Budeme se této problematice věnovat v následující kapitole.

Podle Kubeše a kol. kompetenční model obvykle chápeme jako užitečný nástroj při výběru nových pracovníků, ale i při návrhu tréninkových a rozvojových programů.<sup>6</sup> V této práci bude kompetenční model chápán jako ohraničený komplex a kombinace vědomostí, dovedností, a dalších charakteristik osobnosti, které vymezují pozici lektora primární prevence. Snahou je vytvořit konkrétní model, podle kterého bude snadné určit kvalitního lektora primární prevence, definovat podmiňující osobnostní předpoklady pro tuto práci, vymežit rozsah vzdělání a nutného rozvoje.

V následujícím textu si vymežíme obsah termínu kompetence a kompetenční model, abychom měli jasně dané mantinely při samotné tvorbě kompetenčního modelu.

---

<sup>6</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.



## 1.1 Pojem kompetence

„Přesto, že se majitelé firem, samotní manažeři, ale i výzkumníci přiklánějí k názoru, že lidé patří k rozhodujícím faktorům úspěchu organizace, neexistuje téměř žádná shoda v tom, co tuto kvalitu tvoří. Jsou to dovednosti, schopnosti, vědomosti? Nebo je důležitější postoj, loajalita, obětavost? Je to spíše úroveň odborných znalostí, nebo talent pracovat s lidmi? Nebo všechno dohromady? Této magické kvalitě se začalo říkat kompetence.“<sup>7</sup>

Základem vysvětlení jakéhokoli pojmu je jasné terminologické vymezení. Termín **kompetence** u nás v posledních letech zdomácněl, výrazně se ale liší jeho chápání ze strany laické a odborné veřejnosti. Autoři<sup>8</sup> rozdělují výklad tohoto pojmu takto:

- Kompetence jako samostatný pojem bez přízviska je zatím obecně vykládána jako *synonymum pro pravomoc nebo autoritu*. V tomto významu nacházíme základ slova ve francouzštině nebo němčině – *Die Kompetenz/compétece*. Kompetence je v této rovině chápána jako vymezení rozsahu působnosti, člověku je dána zvenčí a je tedy možné ji odejmout.
- Druhým významem slova kompetence – používaným častěji v odborné terminologii – rozumíme *specifický soubor schopností, dovedností, znalostí, zkušeností, metod a postupů, ale i postojů, který nám napomáhá k úspěšnému řešení úkolů a životních situací. Zdůrazňujeme zde především schopnost vykovávat danou činnost, být kvalifikovaný*. Tento výklad pochází z anglosaského prostředí, ovlivněný

---

<sup>7</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 17.

<sup>8</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004. VETŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha 2011. BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.

je zejména manažerskou kulturou. V tomto pojetí je kompetence chápána jako vnitřní kvalita člověka, není možné ji odejmout.

Častý zmatek a nepochopení významu slova kompetence souvisí především s tím, že se v angličtině používají dva termíny: *competence* a *competency*. V běžném jazyce jde jen o jiný tvar slova stejného původu - stejně jako v češtině - pravomoc či oprávnění. V přeneseném významu jde pak o schopnost, způsobilost, kvalifikaci, zručnost, obratnost. Slovo *competence/competency* je vykládáno různými způsoby. Hroník<sup>9</sup> a Armstrong<sup>10</sup> používají tvar *competence* pro *kvalifikaci* či *minimální kvalifikační požadavky* a tvar *competency* pro *způsobilost, schopnosti vůbec* či *schopnost chování*, jiní zase naopak. *Competence* může mít vypovídající hodnotu toho, do jaké míry a zda vůbec člověk zvládne konkrétní situaci s ohledem na očekávaný výsledek. Veteška a Vacínová<sup>11</sup> pak definují *competency* podle Šlangala takto - souhrn vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které člověku v dané konkrétní situaci umožní kompetentní výkon.

Nejasná a nejednoznačná interpretace znesnadňuje překlad a přenesení pojmu kompetence do češtiny a jasné ukotvení tohoto pojmu u nás.<sup>12</sup>

Nelze říci, který význam termínu kompetence v českém prostředí je správnější nebo přesnější, oba se úzce prolínají a navazují na sebe, zejména pokud budeme mluvit o profesní oblasti.

S jasně definovaným pojetím kompetence přichází Hroník<sup>13</sup>, který vymezuje kompetenci **jako trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, které nám pomáhají dosáhnout cíle**. Chápe kompetenci jako

---

<sup>9</sup> HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha 2007.

<sup>10</sup> ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha 2007.

<sup>11</sup> VETŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha 2011.

<sup>12</sup> ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha 2007.

<sup>13</sup> HRONÍK, F. *Kompetenční modely: Projekt ESF Učit se praxí*. Brno 2008.

způsobilost nebo soubor určitých předpokladů k určité činnosti, má tedy logicky k samotné činnosti blíže než k rysu nebo vlastnosti.

V základech stejné pojetí jako Hroník uvádí ve své knize i Havrdová<sup>14</sup>, která chápe kompetenci jako celostní charakteristiku osoby, která je vybavena pravomocí, znalostmi a určitými postoji a je schopna na základě této výbavy jednat určitým způsobem. Jak vidíme, na fenomén kompetence je nahlíženo ze stejného směru, ale z různých úhlů. I Kubeš a kol.<sup>15</sup> uvádějí, že nepanuje jednoznačná shoda o tom, co je obsahem kompetence a jak tento pojem vysvětlit. V Čechách se odborníci shodli alespoň na tom, že se kompetence projevuje v chování a je základem výkonu, což je bohužel velice nekonkrétní vymezení. Srozumitelnějším pojmem pro českého čtenáře může být termín **způsobilost**, který v sobě zahrnuje schopnost jednat pomocí vlastních zdrojů efektivně v nastalé situaci. Kompetentním jednáním pak rozumíme úspěšné dosažení předem definovaného a žádaného cíle.<sup>16</sup> **Způsobilost neboli capability podle Vetešky<sup>17</sup> výstižněji vystihuje požadavky moderní doby, kompetence je příliš omezeným pojmem.**

Původní termín *kompetence* pochází z latinského slova *competens* ve významu vhodný, příhodný, náležitý. Historicky je tento výraz nejčastěji používán v právu, které termín chápe jako schopnost jednat a chápat rozumně. Americký slovník sociální práce definuje kompetenci jako schopnost naplnit požadavky povolání. Pojem kompetence byl zaveden do manažerské praxe R. Boyatzisem v roce 1982 v publikaci *Kompetentní manažer*, ve které vymezil obecný kompetenční model o 12 kompetencích, aplikovatelný do různých organizací. Předcházelo mu dílo H. Mintzberga

---

<sup>14</sup> HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha 1999.

<sup>15</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>16</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha 2008.

<sup>17</sup> VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha 2010.

Povaha manažerské práce – z roku 1973, ve kterém autor formuluje „role“ manažera a pokládá zásadní otázky.<sup>18</sup>

V této práci budeme dále vycházet z definice J. Vetešky a M. Tureckiové, kteří jednoznačně a pochopitelně shrnují výše uvedené pojetí termínu kompetence a dávají mu ucelený rámec.

*„Pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“<sup>19</sup>*

### 1.1.1 Charakteristické znaky kompetencí

Každá jednotlivá kompetence je svým způsobem specifická, některé rysy/znaky mají však společné. Nejvýznamnější charakteristické znaky kompetencí, platné všeobecně, jsou podle Vetešky dle Tremblay et al. tyto:<sup>20</sup>

Kompetence je vždy zasazená do určitého kontextu tedy situace nebo prostředí – **je kontextualizovaná.**

Kompetence se vždy skládá z různých zdrojů, obsahuje chování a v chování se projevuje – **je multidimenzionální.**

Kompetence je vždy získávána v celoživotních procesech vzdělávání a učení, často má předem vymezený rámec výstupních kategorií – **má potenciál pro akci a rozvoj.**<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha 2007.

<sup>19</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha 2008, s. 27.

<sup>20</sup> VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha 2010.

<sup>21</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha 2008.

Výše jsme si stanovili výchozí definici kompetence a následně jsme si vymezili charakteristické znaky kompetencí, které nám pomohou při určení kotev při tvorbě kompetenčního modelu lektora primární prevence ve 3. kapitole. V kapitole následující si vysvětlíme, jaké složky kompetence zahrnuje, jakou mají strukturu a jak je možné kompetence dělit podle různých přístupů. Toto vše nám pomůže správně identifikovat kompetence, které nám budou tvořit kompetenční model lektora primární prevence.

## 1.2 Obsah pojmu kompetence

Kubeš a kol. uvádí, že Woodruffe vnímá kompetenci jako „*deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem.*“<sup>22</sup>

Výše uvedený citát vystihuje všeobecný přístup managementu a dalších orgánů firem, které berou kompetenci jako černou díru, do které se všechno schová. Pojem kompetence má však svůj obsah, který je důležité si specifikovat.

Havrdová<sup>23</sup> uvádí, že kompetence jako široký pojem v sobě zahrnuje schopnost přenášet nabyté znalosti a dovednosti do nových situací v dané oblasti. Patří sem organizace a plánování práce, různé inovace a nestandardní řešení úkolů, zároveň zahrnuje i kvality typu osobní efektivita.

K pochopení termínu kompetence podle Kubeše a kol. značně přispěl Boyatzis, který od začátku zdůrazňoval rozdíl mezi úkolem, který je nutné splnit, a schopnostmi, které musí pracovník mít, aby byl úkol splněn efektivně.<sup>24</sup> Zjednodušeně řečeno, máme rozlišovat mezi požadovaným výsledkem a chováním, které nás k němu dovede. Kubeš a kol. také uvádí, že Woodruffe na základě těchto tezí vymezil definici: „*Kompetence je*

---

<sup>22</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>23</sup> HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha 1999.

<sup>24</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

*množina chování člověka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.*“<sup>25</sup>

Pojem kompetence v sobě zahrnuje množství pojmů, které si v následující kapitole uceleně strukturujeme. Vysvětlíme si, že nejsou důležité pouze schopnosti, dovednosti a vědomosti, ale také jejich aplikace na reálné situace, která je vždy závislá na postojích a hodnotách daného člověka, na jeho osobnostním nastavení a motivech. V této chvíli se odkazujeme na již vybranou stěžejní definici kompetence pro tuto práci z kapitoly 1.1.

### **1.2.1 Struktura a rozdělení kompetencí**

Na začátku a ke konci předchozí kapitoly popisujeme (podle Woodruffa) kompetenci jako jakýsi deštník, pod kterým se má schovat množina chování pracovníka, nutná k úspěšnému splnění úkolu. Tato množina je podle Kubeše a kol. podmíněna třemi předpoklady. Za prvé musí být pracovník vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, dovednostmi, vědomostmi a zkušenostmi nutnými pro danou práci. Dalším nezbytným předpokladem je motivace k požadovanému výkonu a v závěru musí mít pracovník možnost žádoucí chování použít (prostředí).<sup>26</sup> Aby byl pracovník kompetentní, musí nutně splňovat všechny tři výše uvedené podmínky. Již jsme si vymezili pojem kompetence, zatím jsme však uceleně neshrnuli, co všechno se za tímto pojmem skrývá. Na následujícím obrázku upraveném podle Kubeše a kol.<sup>27</sup> a Bartoňkové<sup>28</sup> oddělíme jednotlivé složky kompetence.

---

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 27

<sup>26</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>27</sup> Tamtéž

<sup>28</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.



**Obrázek 1: Hierarchický model struktury kompetence<sup>29</sup>**

### 1.2.2 Složky kompetence

Kompetenci lze považovat za stabilní charakteristiku osobnosti, díky tomu můžeme předvídat, jak se bude daný jedinec chovat v konkrétní situaci. Jednotlivé složky osobnosti, které kompetenci prostupují, rozdělujeme podle Kubeše a kol.<sup>30</sup> do 5 samostatných kategorií. Mezi **MOTIVY** můžeme řadit vše, co nás podněcuje k činnosti určitým směrem. Motivy jsou základem pro stanovování cílů a jejich plnění. **RYSY** jsou jakési osobnostní charakteristiky zaručující stabilní reakce na podněty z okolí. Mezi typické rysy bychom mohli řadit například *temperament (intenzita a průběh reakce na podnět)*. **VNÍMÁNÍ SEBE SAMOTNÉHO** zahrnuje budování hodnot a postojů k okolnímu světu a prožívání reality. Víra v sebe sama pak doplňuje vnitřní motivační mechanismy a umožňuje nám zvládat obtížné úkoly. **VĚDOMOSTI** chápeme jako poznatky o problematice, ve které se chceme orientovat, a které nám mají pomoci řešit danou situaci. **DOVEDNOSTI** jsou mírou pro schopnost splnit úkol nebo se

<sup>29</sup> Upraveno dle: KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 27; BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010, s. 87.

<sup>30</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

vypořádat s nastalou situací. Podle složitosti problému pak potřebujeme různou úroveň dovedností.

### 1.2.2.1 Dělení kompetencí

Je obtížné stanovit a vybrat přesnou definici kompetence, jak jsme se o tom přesvědčili v kapitole 1.1 Stejný problém nastává, pokud chceme kompetence dělit do kategorií. V odborné literatuře můžeme nalézt mnoho různých dělení. Vzhledem k rozsahu práce si však zde uvedeme pouze některé z nich. Na konci kapitoly stanovíme dělení, které bude základem pro identifikaci kompetencí v kapitole 1.3 a následnou tvorbu kompetenčního modelu. Kompetence lze dělit podle nejrůznějších parametrů. Bartoňková<sup>31</sup> rozděluje kompetence podle uplatnitelnosti. Rozlišuje kompetence **generické**<sup>32</sup>, tzn. všeobecně uplatnitelné, které je možné vyžadovat v rámci jedné firmy na všech pozicích. Dále mluví o kompetencích **specifických**, jedná se o kompetence konkrétně přiřazené k pracovní pozici, firmě atd. Je velice důležité nerozlišovat jen generické a specifické kompetence, ale zaměřit se také na úroveň výkonu. Každý člověk má kompetence na jiné úrovni. Na určitá pracovní místa stačí základ, na jiných musí být pracovník vysoce specializovaný a překračovat průměr.

Bartoňková<sup>33</sup> tedy pojmenovává toto členění **kompetencemi vysokého výkonu** – sloužící k rozlišení, dobrých, lepších a nejlepších pracovníků. Ve svém dělení kompetencí jako poslední zmiňuje tzv. **klíčové kompetence**, kterým se budeme podrobně věnovat v následující kapitole.

Siegrist a Belz<sup>34</sup> se zaměřují spíše na sociální interakci a předkládají následující členění, které bude podrobněji rozebráno v následující kapitole věnované klíčovým kompetencím - **sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod.**

---

<sup>31</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.

<sup>32</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>33</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.

<sup>34</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: 2001.



Oproti tomu Malach<sup>35</sup> uvádí těchto 5 druhů kompetencí:

### **Motivační kompetence**

Motivaci lze pojímat jako hybnou sílu všech činností v životě člověka, ale i v prožívání, chování a osobnosti. Motivace nás nejenom aktivizuje, ale také směřuje. Působí na nás nejenom vnější pobídky (incentivy) ale i vnitřní motivy. Vnitřní i vnější motivace spolu velice úzce souvisí a dá se říci, že jedna bez druhé funguje jen stěží. Člověk vědomě vnímá jen část svých motivů, některé si uvědomuje jen občas, jiné mohou zůstat nevědomými dlouho, často zůstanou nikdy neodhalené.<sup>36</sup>

**Perceptivní kompetence** zahrnuje schopnost vnímat reakce svého okolí a vyhodnocovat je.

**Expresivní kompetence** je chápána jako schopnost vyjadřovat se, sdělovat informace a adekvátní formou vyjádřit určitý obsah.

**Komunikační kompetence** zahrnuje oblasti verbální, neverbální, obrazové a konativní komunikace. Podstatné je dodržování a udržování tzv. komunikačního kanálu, kde nesmí chybět žádná z důležitých složek, jinak nelze mluvit o komunikaci.

**Didaktické kompetence** jsou souhrnem znalostí, dovedností a schopností ze zkoumané oblasti, které nám umožňují volit adekvátní formy, metody a prostředky.

Kubeš a kol. uvádějí, že dle Tyrone se dají kompetence dělit na tři základní kategorie:<sup>37</sup>

**Manažerské kompetence** - schopnosti a dovednosti, jejichž cílem je dosažení vynikajícího výkonu a splnění zadaných úkolů v souladu s plány. Manažer by podle nich měl být schopen řešit konflikty, koučovat zaměstnance a delegovat práci, efektivně vybírat zaměstnance a také je hodnotit a motivovat. Tento model lze aplikovat i v jiných oblastech než je

<sup>35</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003.

<sup>36</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: 2007.

<sup>37</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

firemní management, například v pedagogice, kde je učitel/lektor manažerem svým žákům.

**Interpersonální kompetence** – na každé pracovní pozici, kde pracovník přichází do styku s lidmi, patří mezi důležité schopnosti nejen umění vyjednávání, spolupráce a sebe prezentace, ale i schopnost aktivního naslouchání a budování vztahů s druhými. V oblasti, kterou se zabýváme – pedagogikou – je jejich přítomnost v pozitivním slova smyslu nejen nezbytností, ale také podmínkou.

**Technické kompetence** – konkrétní dovednosti vztahující se k určité funkci, tedy jakási specializace. Tyto kompetence umožňují plnit zadané úkoly, které jsou specifické pro danou pozici. Tyto kompetence mohou spadat do oblasti účetnictví, programování, sumarizace dat atd. Na rozdíl od výše uvedených kompetencí nejsou přímo spojené s interakcí mezi lidmi, spíše se zaměřují, jak název napovídá, na technickou stránku věci.

V této kapitole jsme se zabývali strukturou a jednotlivými složkami kompetence, v kapitole následující budeme pracovat se všeobecnějšími pojmy, jakými jsou klíčové kvalifikace a klíčové kompetence. Mohlo by se zdát, že přízvisko klíčové bude představovat velice konkrétní charakteristiky, je to však právě naopak. Abychom mohli definovat jednotlivé kompetence, potřebujeme znát „základ“. Klíčové kompetence většinou nemají přímý vztah ke konkrétní pracovní pozici, ale představují jakési „obecnější kvalifikace“, které nám pomáhají odpoutat se od konkrétních nároků.

### **1.2.3 Klíčové kompetence**

*„Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí*

*problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života.*“<sup>38</sup>

Klíčové kompetence jako termín prošly určitým vývojem, nejdříve jako *basic skills*, přes *competence* až po dnes ustálené *key competencies*. Dle Beltze a Siegrista Mertens v roce 1974 poprvé popsal pojem „**klíčové kvalifikace**“, tento koncept definuje kompetence jako soubor schopností, dovedností a znalostí, které nejsou závislé na konkrétní činnosti a jsou chápány jako obecná způsobilost k efektivnímu jednání.<sup>39</sup> Podle Bartoňkové jsou v tomto pojetí **klíčové kompetence specifické tím**, „že jsou samy o sobě obsahově neutrální, neboť jsou použitelné pro libovolný obsah.“<sup>40</sup>

Veteška uvádí, že Mertens rozdělil klíčové kvalifikace do 4 kategorií:<sup>41</sup>

- **Základní kvalifikace** zahrnují všeobecné schopnosti použitelné v různých kontextech.
- **Horizontální kvalifikace** umožňují jedinci efektivní práci s informacemi.
- **Koordinační prvky** spjaté s výkonností jedince.
- **Vintage faktory** jako schopnost překonávat rozpory mezi vlastními vědomostmi a vědomostmi jiných lidí.

Belz a Siegrist v této oblasti prováděli několik výzkumů<sup>42</sup> a tématem klíčových kompetencí se zabývají do hloubky. Tvrdí, že „*klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice*

---

<sup>38</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: 2001, s. 174.

<sup>39</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: 2001.

<sup>40</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: 2001, s. 27.

<sup>41</sup> VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogice a sociální aspekty*. Praha 2010, s.88.

<sup>42</sup> Horst Belz provedl dne 1. 3. 1997 šetření v 6 nadregionálních německých denících a trojích regionálních novinách. Marco Siegrist 1995 inzeráty ve švýcarském deníku. 0

*jednotlivých odborností.*“<sup>43</sup> Klíčové kompetence jsou podle nich schopností člověka chovat se adekvátně situaci, pomocí vlastních zdrojů, tedy jednat kompetentně. Beltz a Siegrist uvádějí, že podle **Richtera je člověk ovládající klíčové kompetence schopen měnit podle potřeby to, čemu se naučil; učit se nové způsoby jednání; umět volit nejvhodnější alternativu z více variant; propojovat nabyté schopnosti a cíleně se dále rozvíjet.**<sup>44</sup>

Důležitým mechanismem při rozvoji klíčových kompetencí je reflexe, která je také známou kritického myšlení a odkrývá souvislosti mezi schopnostmi a vzájemně je propojuje. Pro nabytí klíčových kompetencí je podstatná již zmíněná reflexe, ale také zkušenosti a hodnoty.

---

<sup>43</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: 2001, s. 166.

<sup>44</sup> Tamtéž

Abychom si klíčové kompetence přehledně rozdělili do jakýchsi „kategorií“, uvádíme následující tradiční přehled klíčových kompetencí podle Vetešky:<sup>45</sup>



**Obrázek 2: Tradiční přehled klíčových kompetencí<sup>46</sup>**

**Belz a Siegrist strukturují klíčové kompetence takto:<sup>47</sup>**

- Sociální kompetence ve smyslu schopnosti týmové spolupráce, kooperace, odolnosti vůči stresu a konfliktům, komunikativnosti. Sociální kompetence v sobě zahrnuje nutné předpoklady pro úspěšné a kompetentní jednání na pracovišti, ale i v životě.
- Kompetenci ve vztahu k vlastní osobě chápeme jako vědomí si vlastní hodnoty, schopnosti reflexe vůči vlastní osobě, vědomý seberozvoj, schopnost seberegulace a kritického pohledu na sebe sama.
- Kompetence v oblasti metod zahrnuje schopnost cíleně a systematicky uplatňovat odborné znalosti, být kreativní, kvalitně zpracovávat nové informace, vidět kontext a souvislosti, zhodnotit míru rizik.

<sup>45</sup> VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogice a sociální aspekty*. Praha 2010, s. 94.

<sup>46</sup> Upraveno dle: VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogice a sociální aspekty*. Praha 2010, s. 94.

<sup>47</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: 2001.

Na základě výše uvedených kvalifikací můžeme říci, že klíčové kompetence jsou jako základní stavební kameny, na kterých později vyrostou kompetence. Klíčové kompetence a schopnosti v nich zahrnuté můžeme získat díky „talentu“ v dané oblasti nebo také tvrdou prací a seberozvojem. Získání všech klíčových kompetencí je celoživotní proces, stejně jako učení, se kterým úzce souvisí.

### 1.3 Identifikace kompetencí

V předešlých kapitolách jsme si vymezili pojem kompetence, popsali jsme si její jednotlivé složky a charakteristické znaky. Cílem této práce je vytvořit kompetenční model lektora primární prevence, který bude mít jasně definované klíčové kompetence a u nich přiřazené konkrétní projevy chování. Z tohoto důvodu bylo nutné se také s některými typy a druhy kompetencí seznámit. V této kapitole se zaměříme na identifikaci kompetencí a to především proto, že podle Bartoňkové<sup>48</sup> je identifikace kompetencí v podstatě stěžejním krokem při tvorbě kompetenčního modelu.

Belz a Siegrist<sup>49</sup> se zmiňují při identifikaci klíčových kompetencí o třech různých přístupech. Jako první uvádějí kognitivní přístup, který se zaměřuje u člověka na schopnost myslet a řešit problémy. Zabývají se myšlenkou, co všechno by měl člověk myšlenkově vykazovat, aby byl tzv. „produktivní“. Druhý přístup nazývají přístup založený na analýze činností, který sleduje vzájemné souvislosti mezi profesním jednáním a schopnostmi, které jsou pro toto jednání potřebné. Za stěžejní schopnosti, které představují trvalou hodnotu v neustále se měnícím pracovním procesu, považují Belz a Siegrist klíčové kompetence. Třetí přístup je přístup zaměřený na společnost.

Postup jak identifikovat kompetence však vytvořila a poprvé aplikovala ve výzkumu americká společnost McBer v sedmdesátých letech

---

<sup>48</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. Olomouc: 2009.

<sup>49</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: 2001.

minulého století. Cílem tohoto výzkumu bylo generovat seznam všech kompetencí, které by prokázaly vztah k efektivnosti manažera.<sup>50</sup> V současné době se můžeme setkat s řadou technik, které buď přímo či nepřímo vedou k formulaci kompetencí.

U všech technik však zůstávají totožné základní fáze projektu identifikace kompetencí, které můžeme rozdělit následovně:<sup>51</sup>

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

Cílem **přípravné fáze** je identifikovat klíčové pracovní pozice či skupiny pro vznikající kompetenční model. Dále je důležité získat informace o cílech a strategických záměrech organizace a znát její organizační strukturu. Měl by být jasný cíl, který sledujeme tvorbou kompetenčního modelu. V neposlední řadě by měl být sestaven projektový tým, kterému je znám přístup, který byl zvolen pro tvorbu kompetenčního modelu.<sup>52</sup> Přípravná fáze v podstatě předchází vlastnímu identifikování kompetencí, kdy hlavními nástroji pro získávání veškerých potřebných informací jsou rozhovory se zaměstnanci na strategických pozicích a studium interních materiálů organizace.<sup>53</sup>

**Fáze získávání či sběru dat** je fází, kdy se pro identifikaci kompetencí využívají techniky, které se používají při analýze pracovního místa či analýze práce. Patří sem široká stupnice aktivit od přímého

---

<sup>50</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>51</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 46.

<sup>52</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. Olomouc: 2009.

<sup>53</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

pozorování až po rozhovory a dotazníky.<sup>54</sup> Pro účely této práce nám postačí, když si vyjmenujeme šest základních technik, které se využívají při klasickém přístupu identifikace kompetencí a tvorbě kompetenčního modelu. Kubeš a kol. uvádějí, že dle Spencera řadíme do těchto technik rozhovor nebo metodu kritických situací, panel expertů, průzkumy, databáze kompetenčních modelů, analýzu pracovních míst, přímé pozorování.<sup>55</sup>

**Fáze analýzy a klasifikace informací** je silně ovlivněna volbou použitých technik při získávání dat a především také záměrem neboli cílem, který sledujeme tvorbou kompetenčního modelu. Je také velmi důležité, zda posuzujeme získané informace k již existujícímu kompetenčnímu modelu nebo se kompetence posuzují poprvé.<sup>56</sup> V této fázi začínáme zpracovávat naše záznamy a poznámky o projevech chování. Výstupem je seznam kompetencí, jejichž správnost se ještě v poslední fázi bude testovat.<sup>57</sup>

Bartoňková uvádí, že se dle Kubeše a kol. z pravidla postupuje dle následujících kroků:<sup>58</sup>

- soupis jednotlivých projevů chování odpovídajících konkrétní pozici
- ze získaných informací se identifikují ty, které přímo popisují aktivity vedoucí k vysokým, žádoucím výkonům
- jednotlivé výroky se zařazují do skupin tzv. kompetenčních témat, které se dále analyzují s cílem vytvořit homogenní celky tzv. kompetenční kotvy
- získané projevy chování zařazené do kompetencí se ověřují na širším vzorku respondentů

---

<sup>54</sup> Tamtéž

<sup>55</sup> Tamtéž

<sup>56</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. Olomouc: 2009.

<sup>57</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>58</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. Olomouc: 2009, s.101.



V předešlých fázích šlo spíše o náčrt kompetencí, které jsme získali pomocí seskupení podobných projevů chování. Ve fázi popisu a tvorby kompetencí a kompetenčního modelu se pracuje s charakteristikou kompetence tak, aby výsledkem byla kompetence, která nejpřesněji a nejdůležitěji popisuje chování, které ji charakterizuje.<sup>59</sup> Kompetenci je třeba definitivně pojmenovat a vytvořit k ní stupnici úrovně jejího rozvoje. Až poté, co je popsána stupnice, dle které se dá posoudit úroveň rozvoje kompetencí jednotlivých pracovníků, formulujeme definitivní název kompetence, který by měl být zkráceným a souhrnným vyjádřením chování, které tvoří jádro kompetence.<sup>60</sup>

Poslední fází celého procesu je **fáze ověření a validizace kompetenčního modelu**. Tato fáze slouží k vyzkoušení daného kompetenčního modelu v praxi. Ověřujeme, zda model opravdu popsal takové chování, které napomáhá zaměstnancům podávat nadprůměrné výkony a zda je model funkční při výběru, hodnocení či vzdělávání zaměstnanců. Výstupem této fáze je v podstatě příprava kompetenčního modelu k užívání.<sup>61</sup>

Výše jsme si uvedli jednotlivé fáze procesu identifikace kompetencí. Dle těchto kroků budu také při tvorbě kompetenčního modelu lektora primární prevence postupovat. Vzhledem k rozsahu práce a s ohledem na její cíl nebudu v poslední fázi procesu kompetenční model ověřovat.

## 1.4 Vymezení pojmu kompetenční model

Stejně tak, jako jsme si v předchozích kapitolách vymezili pojem kompetence a seznámili se s jejím obsahem, dále pak s jejími jednotlivými složky, charakteristikou a typy, budeme se zabývat v této kapitole vymezením pojmu kompetenční model. Cílem této práce je vytvořit

---

<sup>59</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>60</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.

<sup>61</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. Olomouc: 2009, s.101.

kompetenční model pro lektora primární prevence, a proto znalost kompetenčního modelu vidím jako nevyhnutelný předpoklad k jeho splnění.

Podle Hroníka<sup>62</sup> představuje kompetenční model určitým způsobem uspořádané kompetence neboli homogenní celky, které v sobě obsahují vědomosti, dovednosti a další charakteristiky osobnosti, využitelné v daném povolání. Představme si kompetenční model jako malířskou paletu s přesně určenými a předem namíchanými barvami, které nám usnadní malbu obrazu. Pokud jako malíř (zaměstnanec) dostanete přesné zadání obrazu (cíle/úkolů) a do ruky paletu (kompetenční model), kde jsou barvy (kompetence) v určitých požadovaných tónech, chronologicky seřazené podle požadovaného vzorce, máte ideální podmínky pro vytvoření kvalitního díla (efektivní práce/výkon).

Existuje několik druhů kompetenčních modelů a závisí především na organizaci, s jakým záměrem model vytváří. Pokud jde především o specifikaci společných a nevyhnutelných kompetencí pro všechny zaměstnance, jedná se o tzv. model *ústředních kompetencí* (anglicky *core competencies*). Může se jednat například o firmu poskytující služby, ústřední kompetencí je zde pak orientace na zákazníka. Dalším možným přístupem je hledání specifických kompetencí pro danou pozici.<sup>63</sup> Podrobněji se budeme jednotlivými přístupy zabývat v kapitole 1. 5.

Bartoňková<sup>64</sup> hovoří o tom, že kompetence a tím i kompetenční modely přinášejí určitou variabilitu. U dvou zaměstnanců na stejné pozici najdeme v popisu práce stejné činnosti, avšak každý zaměstnanec vykonává dané činnosti jiným způsobem. Stejnou věc totiž můžeme dělat různými způsoby a přitom je to v pořádku a prospěšné. „*Kompetenční model není cestou tvorby standardu, ale cestou řízení diverzity a výkonu.*“<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha 2007.

<sup>63</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>64</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.

<sup>65</sup> HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha 2007, s. 65.

### 1.4.1 Obecné výhody kompetenčních modelů

Pokud v organizaci vytvoříme kvalitní kompetenční model, dojde zcela jistě ke sjednocení jazyka manažerů, nadřízených a zaměstnanců. Vzniknou nám jednotná kritéria pro výběr a hodnocení zaměstnanců, ukotvíme základ pro systém hodnocení, odměňování a rozvoje. Díky tomuto všemu máme možnost koncipovat cílené rozvojové programy, které budou efektivní jak pro zaměstnance, tak i pro vedení.<sup>66</sup>

Dle Vetešky<sup>67</sup> kompetenční model sjednocuje jazyk také především personalistů a manažerů. Snadněji si porozumí v tom, co si každý z nich myslí pod podnikatelským myšlením, neboť kompetenční model jim dává určitá vodítka.

Kubeš a kol.<sup>68</sup> uvádějí možný negativní pohled na zavádění kompetenčních modelů, především ze strany zaměstnanců. Lidé, primárně ve střední Evropě, mají strach ze změn a ze zvyšujících se nároků na svou výkonnost, a z hlediska toho, že díky kompetenčnímu modelu je výkon lidí efektivněji měřitelný, je pochopitelné, že pociťují tlak v negativním smyslu. Je nutné změnit pohled na kompetenční modely jako na možnost vlastního rozvoje a zvýšení kvalifikace.

## 1.5 Přístupy k tvorbě kompetenčních modelů

V současné době se můžeme setkat s mnoha různými kompetenčními modely, které se snaží do různorodosti přístupů vstoupit jedním, všeobecně platným modelem, který by představoval určitý standard, což není pochopitelně možné. Dle Vetešky<sup>69</sup> jsou kompetenční modely a různé koncepce efektivní za předpokladu, že jsou ušity dané organizaci na míru, vč. toho, že respektují specifika a zvláštnosti různých pracovních pozic.

---

<sup>66</sup> HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: 2006.

<sup>67</sup> VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogice a sociální aspekty*. Praha 2010.

<sup>68</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>69</sup> VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogice a sociální aspekty*. Praha 2010.

Existuje několik přístupů, které se při tvorbě kompetenčních modelů v praxi užívají. Mezi základní přístupy řadíme:<sup>70</sup>

- preskriptivní nebo „vypůjčený“ přístup,
- kombinovaný přístup,
- přístup šitý na míru.

**Preskriptivní nebo „vypůjčený“ přístup** znamená, že se nevytváří nové kompetenční modely, ale vypůjčí se již existující kompetenční model. Vzniklý kompetenční model tedy neodráží strategii, strukturu či kulturu dané organizace, avšak může být pro organizaci finančně i časově výhodný, neboť není třeba realizovat průzkum. **U kombinovaného přístupu** jde o to, že vypůjčený model se ještě modifikuje, aby se zachytily klíčové rozdíly mezi vypůjčeným kompetenčním modelem a specifiky dané organizace, v níž se bude aplikovat. **Přístup šitý na míru** je ze všech tří přístupů časově i finančně nejnáročnější. Je zde nutná znalost pracovních pozic, vnějších i vnitřních podmínek organizace. Nepracuje se zde s předem známými kompetencemi, ale musí se mapovat terén a identifikovat takové projevy chování, které vedou u klíčových pozic k nadstandardním výkonům.<sup>71</sup>

Hroník<sup>72</sup> hovoří o tzv. **hybridním přístupu**, u kterého se v praxi často stává, že se neoddelují „competence“ a „competency“, jejichž význam jsme si uvedli již v kapitole 1.1. Hybridní přístup odráží „job profil“, v němž dochází k prokřížení „competency“ a odpovědnosti, která je součástí popisu práce, tedy toho, co pracovník dělá a za co zodpovídá. Definované „competence“ jsou pak vnímány jako samostatné standardy oddělené od odpovědností. Autor ještě uvádí další přístupy, se kterými se můžeme setkat jako např. **rysový přístup, situacionalismus, univerzalismus aj.** Tyto přístupy nebudeme zde dále popisovat. K splnění cíle této práce a tedy

---

<sup>70</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004, s. 63.

<sup>71</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.

<sup>72</sup> HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha 2007.

vytvoření kompetenčního modelu lektora primární prevence nám bohatě postačí výše uvedené 3 základní přístupy.

Volba přístupu závisí na více faktorech. Patří mezi ně záměr projektu a jeho místo ve strategii firmy, klíčové cíle organizace, cíle a záměry v oblasti lidských zdrojů, stupeň rozvoje organizace aj. Každý, ze zmíněných přístupů může přinést firmě užitek a přidanou hodnotu v podobě konkurenční výhody. Naproti tomu každý přístup má svá omezení a nese s sebou určitá rizika. Kdokoli, kdo o tvorbě kompetenčního modelu rozhoduje, si musí být těchto předností a omezení jednotlivých přístupů vědom.<sup>73</sup>

## 1.6 Dělení kompetenčních modelů

V předešlých kapitolách jsme si uvedli, že identifikace kompetencí obvykle vyústí do vytvoření kompetenčního modelu. Dále jsme si kompetenční model vymezili a popsali si, s jakými přístupy při jeho tvorbě se v praxi můžeme setkat a v čem jsou výhody jeho použití. V této kapitole budeme hovořit o jednotlivých typech kompetenčních modelů, a na základě charakteristik každého z nich určíme, který typ kompetenčního modelu si vybereme pro splnění cíle této práce.

Existuje řada kompetenčních modelů a záleží jen na firmě či dané instituce, jaký kompetenční model si zvolí. Kubeš a kol.<sup>74</sup> tvrdí, a uvedli jsme si to již v kapitole 1. 4., že záleží především na záměru, který firma tvorbou kompetenčního modelu sleduje. Pokud firma hledá kompetence, které jsou společné všem zaměstnancům, bez ohledu na hierarchii či na roli, jde o tzv. **model ústředních kompetencí**. Tyto kompetence jsou potřebné na všech úrovních.

Další typ kompetenčního modelu je **model specifický**. Jde o model, který má za cíl identifikovat např. kvality (kompetence) manažera, které ho

---

<sup>73</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>74</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

činí úspěšným na konkrétní pozici a v konkrétní firmě. Jedná se většinou o velmi přesný popis charakteristik chování se specifickými informacemi. Tento typ kompetenčního modelu je vodítkem při neustálém zefektivňování práce daného manažera a zaručuje sladění jeho rozvoje s prioritami firmy.<sup>75</sup> Vzhledem k tomu, že např. regionální manažer pro danou oblast v jedné firmě bude potřebovat s největší pravděpodobností stejné kompetence i ve firmě druhé, lze do jisté míry tento typ kompetenčního modelu použít ve více organizacích. Bartoňková<sup>76</sup> uvádí, že obsah kompetence není ukrytý pouze v jejím názvu, ale především v různých typech chování, které kompetenci tvoří.

Problematiku generických kompetencí, kdy typická generická kompetence jako např. schopnost řešit problémy, která je nezbytná průřezově v každém typu organizace a na každé pozici, řeší tzv. **generický kompetenční model**. Ve firmě, kde většina problémů vzniká při kontaktu se zákazníkem, bude zcela jistě tato kompetence reprezentována jinými projevy chování než ve firmě, kde se řeší problémy čistě technického charakteru. Dokonce i ve stejné firmě lze narazit na rozdílná behaviorální vyjádření jedné kompetence u dvou zaměstnanců na stejné pozici. Generické modely usnadňují firmám uplatnit kompetenční přístup tím, že nabízejí osvědčený seznam kompetencí na požadovanou pozici. Tyto modely však postrádají specifika konkrétní firmy. Východiskem může být kompromis, kdy generický model slouží firmě jako určitý základ kompetencí, který se upraví pro potřeby dané firmy. Tak vzniklá s menší pracností a s menšími náklady model, který se svými kvalitami blíží modelu specifickému.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Tamtéž

<sup>76</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.

<sup>77</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

Budeme – li vycházet z toho, že kompetenční model je soubor různě uspořádaných kompetencí, můžeme se setkat v praxi s následujícími typy kompetenčních modelů dle Hroníka:<sup>78</sup>

- **plošný model**, který je zaměřen na měkké faktory a pozorovatelné chování
- **hierarchický model**, kombinuje v sobě měkké i tvrdé faktory a je zaměřen na pozorovatelné chování

Uvedenou typologii můžeme uplatnit u kompetenčních modelů, které vycházejí z tzv. **sociálněpsychologického** nebo **marketingově organizačního nazírání**. Sociálněpsychologické východisko nebo také někdy východisko od kompetentního jedince ke kompetentní firmě spočívá v tom, že firma je složena z kompetentních jedinců, kteří jí táhnou díky svým kompetencím k efektivitě. Naproti tomu strategické neboli organizačně marketingové východisko předpokládá, že firma nemůže být nadprůměrná ve všech oblastech. Vychází z toho, že každá firma má své kompetence, některé více rozvinuté a některé méně.<sup>79</sup>

Ve své práci se budu zabývat sice modelem určeným pro konkrétní pracovní pozici – lektora primární prevence, ale nebudu tvořit model pro konkrétní organizaci. Vzniklý kompetenční model by měl sloužit jako „muster“ pro celou řadu vzdělávacích institucí a to především pro organizace zabývající se primární prevencí. Bude možnost upravit ho pro konkrétní cílovou skupinu - jak pro školy mateřské, základní a střední, tak vyšší odborné či školy vysoké. Vzhledem k tomu, že cílová skupina lektora primární prevence, pro kterou je kompetenční model tvořen, je velmi široká – děti v mateřských školkách, žáci a studenti všech věkových kategorií, zaměřím se dle výše uvedených charakteristik ve své práci na tvorbu tzv. generického kompetenčního modelu, který bude tvořit jakousi základnu pro lektory primární prevence.

---

<sup>78</sup> HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: 2006, s. 33.

<sup>79</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.

## 2 Lektor primární prevence

Již na začátku bylo zmíněno, že cílem této práce je vytvořit kompetenční model lektora primární prevence. Pojem kompetenční model jsme si vysvětlili, je však nutné objasnit i druhou část cíle této práce. Kdo je lektor primární prevence a jaká je jeho role v primární prevenci, čím se lektor primární prevence zabývá, jaké jsou jeho očekávané kompetence. Tím vším se budeme v následujících kapitolách zabývat. Dotkneme se i tématu primární prevence a prevence sociálně patologických jevů, abychom lépe pochopili, jakou roli ve strategii primární prevence lektor zastává. Tato kapitola by měla vytvořit jakýsi předobraz člověka, který se bude jako lektor zabývat primární prevencí.

Národní informační centrum pro mládež<sup>80</sup> uvádí, že **pracovník primární prevence** je člověk zabývající se prevencí ať už organizačně, vědecky nebo formou přímé práce s cílovými skupinami. Takový pracovník musí mít základní teoretické znalosti a praktické dovednosti v oblasti problematiky užívání návykových látek a sociálně patologických jevů.

Pracovník primární prevence je laicky řečeno *odborník pracující v oblasti prevence*. Takového odborníka můžeme nazývat preventivním pracovníkem, metodikem prevence, preventistou nebo lektorem prevence. Z obecného hlediska mají všichni tito lidé stejnou náplň práce, v reálném prostředí však má každá pozice svá specifika.

V dokumentu **Strategie prevence sociálně patologických jevů MŠMT 2005 - 2008**<sup>81</sup> dostupném na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou ze zákona určeni ***krajští školští koordinátoři prevence (pracovníci odboru školství, mládeže a tělovýchovy krajských úřadů), metodici prevence (pracovníci pedagogicko-psychologických***

---

<sup>80</sup> Pracovník primární prevence [online]. [cit. 10.11.2013] Dostupné z: <http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>

<sup>81</sup> Strategie prevence sociálně patologických jevů MŠMT 2005 – 2008 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: [http://aplikace.msmt.cz/htm/mbstrategie2005\\_2008web.htm](http://aplikace.msmt.cz/htm/mbstrategie2005_2008web.htm)



*poraden) a školní metodici prevence (vybrání pedagogové ve školách a školských zařízeních).“*

V souvislosti s primární prevencí je nejčastěji užívám výše uvedený pojem metodik prevence, v dnešní době můžeme tuto pozici najít i mimo Pedagogicko-psychologické poradny, například v občanských sdruženích zabývajících se specifickou prevencí.<sup>82</sup> Jednotlivé druhy primární prevence probereme podrobněji v další kapitole. Metodik prevence je pracovník podílející se na tvorbě preventivních programů i na jejich realizaci, případně může být záštitou pro práci lektorů primární prevence, o kterých chceme dále mluvit. Chápeme-li metodika prevence jako tvůrce projektu, lektor je především vykonavatelem projektu. Lektor primární prevence není ve své práci zatížen otázkami týkajícími se např. finančních zdrojů, odborných garantů či supervizorů, projektu. Přesto, že lektor primární prevence není zatížen finančním a personálním zajištěním projektu, spadá na něho podstatná část přípravy, organizace, realizace a vyhodnocení programů. Z tohoto důvodu je u něho vyžadováno specifické vzdělání a kompetence. Právě tyto požadované kompetence, jejich identifikace, přesná definice a následný popis chování, ve kterém se dané kompetence projevují, jsou stěžejním tématem celé práce. Krok po kroku a dle základních fází, které uvádím již v kapitole 1. 3., budu postupovat k naplnění cíle této práce a tedy k vytvoření kompetenčního modelu lektora primární prevence, jehož roli, specifika jeho práce a prostředí, ve kterém pracuje, si představíme v následujících čtyřech podkapitolách.

---

<sup>82</sup> **Specifická primární prevence** - rozumíme takové aktivity, které se zaměřují přímo na prevenci konkrétního rizikového chování. Explicitně se tedy zaměřují a snaží se řešit způsob, jak předcházet výskytu určité specifické formy takového chování, např. užívání drog. Specifičnost programů je dána nutností zaměřit se na určitou cílovou skupinu, jeví se jako ohroženější či rizikovější, než skupiny jiné [online]. [cit. 15.11.2013] Dostupné z: <http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>

## 2.1 Vymezení pojmu primární prevence

Než se dostaneme v této práci konkrétně k lektorovi primární prevence, jeho roli, náplni práce a následně k tvorbě kompetenčního modelu, měli bychom nejprve znát oblast jeho působení a tedy oblast primární prevence. V následujícím textu si primární prevenci a její základní dělení alespoň okrajově popíšeme.

V současné době je pro primární prevenci standardně užíváno pojmenování **primární prevence rizikového chování**.<sup>83</sup> Pojem v sobě zahrnuje takové chování, které vede k nárůstu zdravotních a sociálních rizik jak pro jedince, tak i pro společnost. Ve starších materiálech se můžeme setkat s termínem primární prevence sociálně patologických jevů. „*Sociálně patologickým jevem se obecně rozumí takové chování jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím.*“<sup>84</sup>

Dosud používaný termín sociálně patologické jevy je dnes podle Miovkého a kol.<sup>85</sup> překonán a je nahrazován pojmem **rizikové chování**. Pro účely této kapitoly postačí, když budeme uvádět v následujícím textu pouze termín **primární prevence** a v kapitolách dalších budeme hovořit o **rizikovém chování**.

Macek<sup>86</sup> uvádí, že vzhledem k šíři projevů chování, které pojem rizikové chování zahrnuje, existuje více teoretických pojetí, která zdůrazňují buď psychosociální, zdravotní nebo normativní kontext. Rizikové chování můžeme tedy chápat jako aktivity, které buď přímo, nebo nepřímo vyúsťují

<sup>83</sup> Primární prevence rizikového chování [online]. [cit.5.11.2013] Dostupné z:

[http://www.odrogach.cz/skola/zakladni-informace/terminologie-prevence.html?section\\_id=17](http://www.odrogach.cz/skola/zakladni-informace/terminologie-prevence.html?section_id=17)

<sup>84</sup> POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A. Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe. Vyd. 3., rozšířené. Brno 2003, s. 9.

<sup>85</sup> MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.) Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha 2010. [online]. [cit.5.11.2013] Dostupné z:

<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>86</sup> MACEK, P. *Adolence*. 2.vyd. Praha 2003

k psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí.

Rizikové chování je pojem, který odkazuje ke konkrétním projevům chování, jímž se zabývají sociální i medicínské obory, a které obvykle zahrnuje:<sup>87</sup>

- interpersonální agresivní chování (např. šikana, extremismus, týrání, rasová nesnášenlivost aj.)
- delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (krádeže, vandalismus, sprejerství aj.)
- rizikové zdravotní návyky (pití alkoholu, kouření, užívání drog, nezdravé stravovací návyky aj.)
- sexuální chování (promiskuita, předčasné zahájení pohlavního života aj.)
- rizikové chování ve vztahu k společenským institucím (např. záškoláctví)
- nepatologické hráčství,
- rizikové sportovní aktivity (provozování adrenalinových a extrémních sportů)

Toto pojetí rizikového chování můžeme doplnit ještě o další dvě skupiny, které jsou uvedeny ve Strategii primární prevence MŠMT 2013 - 2018<sup>88</sup>. Jedná se o rizikové chování v dopravě a negativní působení sekt.

Výše jsme si specifikovali pojem rizikové chování, abychom lépe uchopili v následujícím textu termín primární prevence.

Slovo „prevence“ pochází z latiny a znamená opatření učiněné předem, včasnou obranu nebo ochranu. Cílem primární prevence je předcházet nemoci před tím, než vznikne.<sup>89</sup>

Strategie prevence rizikových projevů chování MŠMT 2009 - 2012<sup>90</sup> uvádí, že *„primární prevencí rozumíme veškeré konkrétní aktivity*

---

<sup>87</sup> MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.) Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha 2010, s. 30. [online]. [cit. 5.11.2013] Dostupné z:

<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>88</sup> Strategie primární prevence MŠMT 2013 - 2018 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=strategie+prevence+2013&o=1>

<sup>89</sup> NEŠPOR, K., CSEMY, L., PERNICOVÁ, H. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha 1999.

*realizované s cílem předejít problémům a následkům spojeným se rizikovými projevy chování, případně minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření.*“ Miovský a kol.<sup>91</sup> tvrdí, že primární prevence má mezioborovou povahu. Podle něho se v ní setkávají perspektivy různých oborů, jako je pedagogika, psychologie, sociologie aj. Současně říká, že je pro primární prevenci charakteristická mezisektorovost, tedy, že jednotlivé přístupy a programy jsou současně koncepčně rozvíjeny v různých rezortních liniích, obvykle školské, zdravotnické, sociální a linii ministerstva vnitra, případně též dopravy a spravedlnosti.

Primární prevence představuje velmi široké spektrum programů. Zdaleka ne všechny programy lze provádět plošně a se všemi cílovými skupinami. Vždy je nutné mít dopředu jasnou představu o tom, co a komu bude v rámci preventivního působení poskytnuto, aby byla primární prevence efektivní. V praxi se totiž setkáváme i s cílovou skupinou, která je proti ostatním určitým způsobem znevýhodněna. Takováto skupina vyžaduje specifické podpůrné programy, které ji umožní se vyrovnávat se svým hendikepem a zabrání vyčlenění z běžné společnosti. Nemusí se přitom jednat pouze o nízkou motivaci a špatné výchovné prostředí v rodině.<sup>92</sup>

Strategie prevence rizikových projevů chování MŠMT 2009 -2012<sup>93</sup> uvádí dva druhy primární prevence a to **primární prevenci specifickou a nespecifickou**. Důraz klade především na **prevenci specifickou**, kterou definuje jako „...*systém aktivit a služeb, které se zaměřují na práci s*

---

<sup>90</sup> Strategie prevence rizikových projevů chování MŠMT 2009 -2012, s.8. [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: <http://www.odrogach.cz/skola/dokumenty/strategie-prevence-rizikovych-projevu-chovani-u-deti-a-mladeze-v-pusobnosti-resortu-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-na-obdobi-2009-2012.html>

<sup>91</sup> MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha 2010. [online]. [cit.5.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>92</sup> Katalog programů primární prevence pro Plzeň a okolí. [online]. [cit. 15.11.2013] Dostupné z: <http://www.bezpecnemesto.eu/prevence-kriminality/primarni-prevence/katalog-programu-primarni-prevence-pro-plzen-a-okoli.aspx>

<sup>93</sup> Strategie prevence rizikových projevů chování MŠMT 2009 -2012, s.8. [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: <http://www.odrogach.cz/skola/dokumenty/strategie-prevence-rizikovych-projevu-chovani-u-deti-a-mladeze-v-pusobnosti-resortu-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-na-obdobi-2009-2012.html>

*populací, u níž lze v případě jejich absence předpokládat další negativní vývoj a který se snaží předcházet nebo omezovat nárůst jeho výskytu.“*

**Specifické primárně - preventivní programy** v oblasti prevence jsou programy, které se snaží hledat způsoby, jak předcházet vzniku a rozvoji rizikových projevů chování. Jsou zaměřené především na cílovou skupinu, jeví se jako ohroženější či rizikovější, než skupiny jiné.

Strategie prevence rizikových projevů chování MŠMT 2009 – 2012<sup>94</sup> uvádí definici **nespecifické primární prevence**. „...*aktivitu, které tvoří nedílnou součást primární prevence a jejímž obsahem jsou všechny metody a přístupy umožňující rozvoj harmonické osobnosti, včetně možnosti rozvíjení nadání, zájmů a pohybových a sportovních aktivit. Programy nespecifické prevence (např. různé volnočasové aktivity) by existovaly a byly žádoucí i v případě, že by neexistovaly rizikové projevy chování, tj. bylo by i v takovém případě smysluplné tyto programy rozvíjet a podporovat.*“

Pokud bychom si výše uvedené chtěli shrnout, tak **primární prevenci**<sup>95</sup> dělíme na **nespecifickou**, která především podporuje zdravý a přirozený vývoj dítěte a zároveň formuje jeho osobnost a tím zvyšuje odolnost vůči sociálně patologickým jevům, jedná se tedy o zaměření na smysluplné využití volného času a celkový zdravý životní styl a **specifickou**, která se snaží předcházet konkrétnímu patologickému jevu.

Cílovou skupinou lektora primární prevence, pro kterého v této práci budu zpracovávat kompetenční model, tvoří všichni jedinci, kteří jsou objektem vzdělávacího procesu ve školských zařízeních. S přihlédnutím na rozsah této práce se však nemůžeme zabývat každou skupinou zvlášť a tak jsem si zvolila pro účely mé práce oblast povinné školní docházky. Budu se tedy v následujícím textu zabývat specifiky primární prevence rizikového

---

<sup>94</sup> Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT 2009 -2012, s.8. [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: <http://www.odrogach.cz/skola/dokumenty/strategie-prevence-rizikovych-projevu-chovani-u-deti-a-mladeze-v-pusobnosti-resortu-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-na-obdobi-2009-2012.html>

<sup>95</sup> Primární prevence [online]. [cit. 15.11.2013] Dostupné z: <http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>

chování v rámci povinné školní docházky. Vzhledem k tomu, že vzniklý kompetenční model má sloužit i jako základna pro mateřské, střední, vyšší odborné i vysoké školy, budu se zaměřovat především na analýzu těch skutečností, které povedou k identifikaci především tzv. generických kompetencí lektora. Tedy kompetencí, kterými by měl disponovat úplně každý lektor primární prevence, ať už pracuje s jakoukoli cílovou skupinou.

## **2.2 Specifika primární prevence rizikového chování v rámci povinné školní docházky**

Vytvářet strategie prevence rizikového chování dětí a mládeže, dále jen strategie MŠMT, je v České republice v působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Základním principem prevence je výchova k zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a k rozvoji osobnosti. Působení na mladou generaci by mělo být výchovně vzdělávacího charakteru. Musí jít o proces vytváření a upevňování morálních hodnot, zvyšování sociální kompetence dětí a mládeže, o rozvoj dovedností, které vedou k odmítání všech forem sebeustrukce, projevů agresivity a porušování zákona. Především školy a školská zařízení by si měla vzít povinnost poskytovat nabídku takových činností a podmínek, které vedou u cílové skupiny k získání potřebných sociálních dovedností. Základní nástroje, které jsou k dispozici pro realizaci preventivní strategie, jsou školní vzdělávací programy a systematické vzdělávání pedagogů v problematice prevence.<sup>96</sup>

Vzhledem k tomu, že se zde zabýváme oblastí povinné školní docházky, jsou zde cílovou skupinou primární prevence především děti a mládež, dále také pedagogičtí pracovníci, rodiče a veřejnost. Cílem působení primární prevence u dětí a mládeže je dítě odpovědné za vlastní chování a způsob života v míře přiměřené jeho věku. Předpokladem naplňování cílů v oblasti prevence je ale také vzdělaný, kvalifikovaný,

---

<sup>96</sup> Strategie prevence rizikových projevů chování MŠMT 2001 -2004 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: [http://www.epolis.cz/download/pdf/materials\\_28\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_28_1.pdf)

komunikativně, psychologicky a speciálně pedagogicky vybavený pedagogický pracovník. Svou osobností by se měl pozitivně podílet na vývoji sebeuvědomění žáka. Aby však prevence byla dostatečně efektivní, je zapotřebí do ní zapojit také rodiny a veřejnost, a to prostřednictvím dostatečného informování a aktivitami specificky zaměřenými na tuto cílovou skupinu.<sup>97</sup>

Ve strategii MŠMT byly přidány ještě do skupiny pedagogických pracovníků pracovníci působící mimo školu a to pracovníci z dalších subjektů a institucí, kteří ve školském prostředí primární prevenci realizují.<sup>98</sup> Právě tyto pracovníci jsou především lektoři primární prevence, pro které máme za cíl vytvořit kompetenční model.

Z informací, které získalo MŠMT z jednotlivých krajů, vyplývá, že nejčastěji se jako rizikové chování u dětí a mládeže v České republice objevuje šikana, kyberšikana, dále násilí, záškoláctví, kouření a zneužívání alkoholu.<sup>99</sup> Pokud bychom vycházeli z definice rizikového chování dle Miovského a kol. v kapitole uvedené výše, tak nejčtenější zastoupení má u dětí a mládeže v současné době interpersonální agresivní chování, rizikové chování ve vztahu k společenským institucím a rizikové zdravotní návyky.

V kapitole 2. 1. jsme si uvedli 9 základních typů rizikového chování, na které se v současné době zaměřuje primární prevence a to hlavně z důvodu jejich četnosti a nebezpečnosti. Některé z uvedených forem rizikového chování ještě před několika lety neexistovaly nebo byly méně frekventované. Jiné se naopak týkaly jiných specifických skupin. V následujícím textu si uvedeme definice jednotlivých oblastí rizikového chování dle Miovského a kol.<sup>100</sup>, které budeme považovat jako základní

---

<sup>97</sup> Strategie prevence rizikových projevů chování MŠMT 2009 -2012 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: <http://www.odrogach.cz/skola/dokumenty/strategie-prevence-rizikovych-projevu-chovani-u-deti-a-mladeze-v-pusobnosti-resortu-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-na-obdobi-2009-2012.html>

<sup>98</sup> Strategie primární prevence MŠMT 2013 - 2018 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=strategie+prevence+2013&o=1>

<sup>99</sup> Strategie primární prevence MŠMT 2013 - 2018 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=strategie+prevence+2013&o=1>

<sup>100</sup> MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha 2010, s. 75. [online]. [cit.18.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

oblasti, na které se primární prevence zaměřuje v rámci povinné školní docházky.

- **záškoláctví** - (“chození za školu“) neomluvená nepřítomnost žáka základní či střední školy ve škole.
- **šikana a extrémní projevy agrese** – jakékoli extrémní formy agresivního chování namířeného proti druhé osobě, proti sobě nebo proti věcem. Takové chování má za následek prokazatelnou psychickou a fyzickou škodu či újmu.
- **rizikové sporty a rizikové chování v dopravě** – záměrné vystavování sebe nebo druhých nepřiměřenému vysokému riziku újmy na zdraví nebo dokonce ohrožení života v rámci sportovní činnosti nebo v dopravě
- **rasismus a xenofobie** – soubor projevů směřujících k potlačování práv a zájmů menšin
- **negativní působení sekt** – z hlediska prevence chápeme tuto oblast jako soubor psychologických, sociálních, ekonomických a dalších důsledků působení sekty.
- **sexuální rizikové chování** – projevy chování, které jsou doprovázeny sexuálními aktivitami, které vykazují prokazatelný nárůst zdravotních, sociálních a dalších typů rizik.
- **prevence v adiktologii** – za prevenci užívání návykových látek považujeme takové aktivity a programy, které jsou úzce zaměřeny právě na oblast užívání a uživatelů návykových látek a rizika s tím spojená.
- **spektrum poruch příjmu potravy** – do této skupiny patří poruchy způsobené rizikovými vzorci chování ve vztahu k příjmu potravy Zde je nutné primární prevenci chápat jako činnost vedoucí k zdravému a vyváženému životnímu stylu a životosprávě od raného dětství.
- **okruh poruch a problému spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte** - do této skupiny řadíme veškeré projevy s následkem týrání, zanedbávání či zneužívání.



Smolík<sup>101</sup> uvádí stručnější vymezení jednotlivých oblastí rizikového chování. Tvrdí, že oblasti rizikového chování lze dělit do tří skupin. První skupinou je rizikové chování v oblasti zneužívání návykových látek jako např. nikotin, alkohol, marihuana a další drogy. Druhou skupinou je rizikové chování spjaté se sexuálním chováním jako je především snižování věku zahájení sexuálních aktivit mládeže a třetí skupinou je rizikové chování v oblasti psychosociálního vývoje, kdy dochází k zvyšování agresivity, delikventního a kriminálního chování, dále pak k sebepoškození a sebevraždě.

Strategie primární prevence MŠMT 2013 – 2018<sup>102</sup> zase uvádí, že celá strategie prevence rizikového chování dětí a mládeže stojí na principech, které vzešly z výzkumných zjištění a praktických zkušeností a lze je označit v podstatě za zásady efektivní primární prevence. Mezi tyto zásady řadí:

- **partnerství a společný postup** – spolupráce na všech úrovních
- **komplexní řešení problematiky** – preventivní programy je třeba koncipovat komplexně v koordinované spolupráci různých institucí
- **kontinuita působení a systematickosti plánování** – preventivní působení musí být systematické a dlouhodobé
- **uplatňování otevřených dat a hodnocení efektivity** - aktivity realizované v rámci primární prevence jsou založené na analýze současné situace, identifikovaných problémech, potřebách a prioritách. Jednotlivá opatření jsou důsledně monitorována, je vyhodnocována jejich účinnost a případně jsou modifikovány realizované aktivity.
- **racionální financování a garance kvality služeb** - financované aktivity musí splňovat kritéria kvality (certifikace) a efektivity (cena/výkon)
- **cílenost a adekvátnost informací i forem působení** - musí odpovídat cílové skupině a jejím specifickým znakům

---

<sup>101</sup> SMOLÍK, J. *Subkultury mládeže*. Praha 2010.

<sup>102</sup> Strategie primární prevence MŠMT 2013 - 2018 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=strategie+prevence+2013&o=1>

- **pozitivní orientace primární prevence**
- **orientace na kvalitu postojů a změnu chování** - součástí preventivních programů by proto mělo být získání relevantních sociálních dovedností, relevantních znalostí a dovedností potřebných pro život
- **včasný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku** - čím dříve prevence začíná, tím je ve výsledku efektivnější

O tom, že programy primární prevence by se měly realizovat brzy, a musí odpovídat věku, svědčí i tvrzení autora Nešpora a kol.<sup>103</sup>, který upozorňuje na to, že i „...v odborných kruzích převládá názor, že efektivita prevence ve vztahu k legálním i ilegálním drogám vzrůstá, jestliže preventivní program začíná ještě před setkáním dětí s legálními návykovými látkami (alkohol a tabák) a jestliže se podaří toto setkání oddálit.“ Se zásadou komplexnosti jednotlivých programů se zase setkáváme také ve **Standardech odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence uživatelů návykových látek.**<sup>104</sup> Program je dle nich komplexní, „zaměřuje-li se nejen na problematiku užívání návykových látek, ale také na rozvoj sociálních dovedností (schopnost čelit sociálnímu tlaku vrstevníků, komunikativní dovednosti, posilování sebevědomí, možnosti efektivního řešení problémů), zdraví a životní styl. Zahrnuje také oblasti úzce souvisejících prevencí užívání návykových látek.“

Zásad pro efektivní primární prevence je více, v monografii<sup>105</sup>, ze které v této kapitole přednostně čerpám, je nejucelenější shrnutí – autoři jsou na tuto oblast odborníci a z jejich děl čerpá většina organizací, MŠMT i autoři, kteří píšou o primární prevenci.

<sup>103</sup> NEŠPOR, K., CSEMY, L., PERNICOVÁ, H. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha 1999, s.12.

<sup>104</sup> Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence uživatelů návykových látek, s. 18. [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z:

[http://www.praha.eu/public/f9/22/aa/1216963\\_176131\\_Standardy\\_PPP\\_MSMT\\_2008.pdf](http://www.praha.eu/public/f9/22/aa/1216963_176131_Standardy_PPP_MSMT_2008.pdf)

<sup>105</sup> MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha 2010. [online]. [cit.18.11.2013] Dostupné z:

<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

Miovský a kol. do zásad efektivní primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže řadí ještě následující oblasti:<sup>106</sup>

- **tzv. „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení** - aktivní účast dětí, jejich iniciativa a spontánní výměna názorů zvyšují pravděpodobnost úspěšnosti preventivního programu. Realizátoři programů by měli vystupovat spíše jako moderátoři nežli přednášející.
- **denormalizace** – pojem znamená, že normy a hodnoty určitého společenství se změní tak, aby lidem nepřipadalo rizikové chování jako žádoucí, ale ani jako neutrální sociální norma. Cílem je zvýšit celkové povědomí o daném rizikovém chování, morálku a účast na řešení daného problému.
- **podpora protektivních faktorů ve společnosti** – vytváření podpůrného a pečujícího prostředí, které dětem a mladým lidem umožňuje navázání uspokojivých vztahů.
- **nepoužívání neúčinných prostředků** – jako neúčinné se prokázalo pouhé poskytování zdravotních či jiných typů informací o daném typu rizikového chování. Jako neúčinné se prokázaly programy postavené na zastrahování, zakazování, moralizování, přehánění následků užívání aj.

Také Kalina a kol.<sup>107</sup> uvádějí ve své práci v souvislosti s užíváním návykových látek výše uvedené zásady efektivní primární prevence, které doplňuje o zásadu **propojenosti prevence** nelegálních drog a těkavých látek a prevencí problémů působených alkoholem a tabákem. U zásady **nepoužívání neúčinných prostředků** upozorňuje na to, že „vedle negativního poselství o rizicích a nebezpečí drog, je nezbytné nabídnout

---

<sup>106</sup> MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha 2010, s. 41. [online]. [cit.18.11.2013] Dostupné z:

<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>107</sup> KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti 1*. Úřad vlády České republiky 2003. [online]. [cit.22.11.2013] Dostupné z: [http://www.drogy-](http://www.drogy-info.cz/index.php/publikace/monografie/drogy_a_drogove_zavislosti_k_kalina_a_kol_dil_1_dil_2)

[info.cz/index.php/publikace/monografie/drogy\\_a\\_drogove\\_zavislosti\\_k\\_kalina\\_a\\_kol\\_dil\\_1\\_dil\\_2](http://www.drogy-info.cz/index.php/publikace/monografie/drogy_a_drogove_zavislosti_k_kalina_a_kol_dil_1_dil_2)

*mladým lidem i poselství pozitivní, poselství o tom, že mohou žít zdravě, smysluplně a produktivně.*“

V předešlém textu a kapitolách jsme si vymezili pojmy primární prevence a rizikové chování. Seznámili jsme se alespoň okrajově s oblastmi, na které se primární prevence, především v rámci povinné školní docházky, zaměřuje. Uvedli jsme si stručně základní zásady, které jsou nutné dodržovat, aby prevence byla efektivní. Veškeré tyto informace nám v následující kapitole umožní lépe pochopit, jakou roli má lektor v primární prevenci. Jakmile budeme znát jeho roli a prostředí, ve kterém pracuje, určíme mnohem lépe jeho potřebné kompetence což je předpokladem k vytvoření kompetenčního modelu.

### **2.3 Role lektora primární prevence**

Dříve než se dostaneme konkrétně k roli lektora primární prevence, jeho činnostem a kompetencím, měli bychom si v této kapitole říci také něco málo o práci a požadované kvalifikace lektora jako takového. Je třeba totiž zdůraznit, že právě lektorské dovednosti, kterými by měl disponovat každý lektor bez ohledu na to, zda je lektorem primární prevence nebo lektorem přednášejícím manažerské dovednosti, jsou dalším teoretickým východiskem pro tvorbu kompetenčního modelu v této práci.

Mužík<sup>108</sup> chápe lektora jako pracovníka s určitou kvalifikací, který realizuje výuku či praktický výcvik v odborných kurzech v příslušném oboru činnosti. Barták<sup>109</sup> vnímá lektora především jako trenéra, odborníka v podnikové sféře, který uskutečňuje vzdělávání dospělých ve firmě a spolu se zadavatelem je odpovědný za jeho řízení. Medlíková<sup>110</sup> vymezuje profesi lektora spíše podle jeho pracovních činností a očekávané kvalifikace. Hovoří o tom, že lektor by měl vždy učit teoretické znalosti a případně

---

<sup>108</sup> MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha 2010.

<sup>109</sup> BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha 2003.

<sup>110</sup> MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha 2010.

praktické dovednosti podle domluvené zakázky. Očekává se u něho vysokoškolské vzdělání a znalost andragogiky.

Dvořáková a Šerák<sup>111</sup> uvádějí co by měl lektor být schopen vykonávat:

- **Plánovat** – měl by být schopen time-managementu, vymezení cílů, vymezení rámce učební látky, metod a prostředků.
- **Motivovat** – měl by být schopen zajistit si pozornost účastníků vzdělávání, probudit v nich zájem.
- **Komunikovat** – měl by být schopen vést a moderovat diskusi, prezentovat sebe i „učební látku“.
- **Řídit** – měl by být schopen individuálně zasahovat do procesu učení, poskytovat podporu a řešit obtíže.
- **Organizovat** – měl by být schopen vést dokumentaci a zajistit podmínky pro průběh vzdělávání.
- **Kontrolovat** – měl by být schopen průběžně poskytovat reflexi ohledně učiva.
- **Vyhodnocovat** – měl by být schopen konstruktivně kritizovat i chválit, analyzovat chyby aj.

Bezchleba<sup>112</sup> řadí mezi základní předpoklady lektorské způsobilosti odbornou zdatnost, andragogické vybavení, životní zralost a morální odpovědnost. Pokud splňuje lektor uvedené předpoklady, je schopen efektivně realizovat čtyři základní etapy vzdělávacího procesu, kterými jsou plánování, organizování, řízení vzdělávacího procesu a kontrola.

---

<sup>111</sup> ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha 2009.

<sup>112</sup> BEZCHLEBA, J. *Manažerské dovednosti*. Olomouc 2008.

Z funkcí, které autoři Dvořáková a Šerák<sup>113</sup> výše stanovují, vyvozují profesní požadavky neboli kompetence, kterými by měl lektor disponovat. Mezi tyto kompetence řadí:

- **oborovou odbornost** – vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti z daného oboru, zároveň schopnost mezioborového přístupu, jehož nezbytným předpokladem je široké, všeobecné vzdělání
- **andragogické, pedagogické, didaktické kompetence** – znalosti, dovednosti a schopnosti, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení plánovaných cílů vzdělávání. Znalost problematiky vzdělávání dospělých, dalšího vzdělávání, strategie vzdělávání, znalost a respektování didaktických principů, schopnost stanovovat cíl, tvořit obsah výuky. Vybírat a používat adekvátní formy, metody a prostředky výuky aj.
- **osobnostní vlastnosti** – smysl pro odpovědnost, tvořivost, iniciativita, flexibilita, kritičnost a sebekritičnost, čestnost a smysl pro spravedlnost a etiku, důslednost, rozhodnost, zásadovost, trpělivost, duševní vyrovnanost, sebeovládání, tolerance, optimismus, pozitivní myšlení vzhledem k sobě i k účastníkům, takt a klid, smysl pro humor aj.
- **rétorické a komunikační dovednosti** – znalosti a dovednosti v oblasti verbální a neverbální komunikace

Medlíková<sup>114</sup> očekává u lektora všeobecný přehled a schopnost širšího vnímání celé problematiky. Do lektorských kompetencí řadí především odbornost a odborný růst, osobnostní růst (pracovat na posílení slabých stránek), kvalifikovanost, kreativitu a inovativnost, aktivitu, angažovanost, empatii, schopnost individuálního přístupu, schopnost akceptovat rozdílnosti, schopnost řešit konflikty a práce v zátěži, schopnost jasně definovat cíle, srozumitelnost, komunikativnost, prezentační

---

<sup>113</sup> ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha 2009, s. 66-67.

<sup>114</sup> MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha 2010.

dovednosti, zodpovědnost, takt a diskrétnost. Malach<sup>115</sup> hovoří v souvislosti s povoláním lektora o pěti základních předpokladech efektivní lektorské činnosti. Patří mezi ně odborná a andragogická způsobilost, osobnostní předpoklady a kvality, styl řízení vzdělávání a schopnost zvládat stres. Osobnostní předpoklady lektora jsou pro autora především široký rozhled, optimismus, etické vlastnosti, takt a klid, didaktická angažovanost, rozhodnost, spravedlivost, tvořivost, flexibilita a smysl pro humor. Barták<sup>116</sup> míní, že kompetentního lektora charakterizuje odborná připravenost, zkušenosti, praxe, pedagogické schopnosti a dovednosti, schopnost veřejně vystupovat a řídit interaktivní formy vzdělávání.

U lektora se zároveň předpokládá andragogické mistrovství, kterým rozumíme „*hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné andragogickými kompetencemi, mezi které zahrnujeme lektorské dovednosti, znalost psychologie osobnosti a sociální psychologie, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní.*“<sup>117</sup>

Poté, co jsme se alespoň z části seznámili s všeobecnými požadavky na lektorskou práci, můžeme v následujících odstavcích se již zabývat konkrétně lektorem primární prevence.

Podle Národního informačního centra pro mládež<sup>118</sup> lektor primární prevence musí znát základní rizikové a protektivní faktory vzniku sociálně patologických jevů, a samozřejmě teorii a praxi vzniku sociálně patologických jevů na úrovni jedince i společnosti. Orientuje se v systémové teorii a jsou mu známy možnosti jejího využití v primární prevenci, navíc je schopen využívat další přístupy a realizovat komplexní preventivní program. Lektor primární prevence ovládá efektivní komunikaci a schopnost efektivně pracovat se zadanou cílovou skupinou, která jej musí plně akceptovat. Samozřejmostí jsou zde stálé a jednoznačné postoje

---

<sup>115</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003.

<sup>116</sup> BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha 2003.

<sup>117</sup> LANGER, T. *Metodika vzdělávání dospělých*. Praha 2010.

<sup>118</sup> Primární prevence [online]. [cit. 15.11.2013] Dostupné z: <http://www.nicm.cz/primami-prevence-charakteristika>

k návykovým látkám a dalším závislostem. Lektor musí být schopen zastat také pozici poradenskou z hlediska poskytnutí informací o institucích zabývajících se primární, sekundární i terciární prevencí a případně doporučit další odborné pracoviště. Při své práci se lektor primární prevence může setkat se závažnými problémy, je proto nutné, aby byl vzdělaný v základech krizové intervence a pravidelně docházel na supervize. Absolvování kurzu krizové intervence a jednoznačně negativní vztah k návykovým látkám najdeme i v požadavcích na lektora primární prevence u občanského sdružení PROSPE, což je občanské sdružení zabývající se specifickou prevencí zacílenou především na MŠ, SŠ a SŠ.<sup>119</sup>

Charvát a kol.<sup>120</sup> navrhuje tzv. čtyř-úrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství, kam patří i lektori primární prevence. Popis a obsah čtyř – úrovňového modelu je specifickou oblastí vymezenou autorským kolektivem Charvát, Jurystová a Miovský a je možné pro jeho popis čerpat pouze z jejich publikace.

---

<sup>119</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

<sup>120</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovnovy-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>



Pro ilustraci uvádíme níže schéma navrhovaného modelu:



**Obrázek 3: Čtyř – úrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci<sup>121</sup>**

Navrhovaný model, který vzniká v posledních letech a je součástí tvorby standardů MŠMT pro primární prevenci, vymezuje požadované znalosti, dovednosti a kompetence pro všechny pracovníky, kteří pracují v primární prevenci rizikového chování ve školství. Autoři sem řadí pedagogické pracovníky, odborníky z řad složek záchranného systému, externí lektory primární prevence, školní psychology, speciální pedagogy, vedoucí pracovníky, metodiky primární prevence aj. Lektorovi primární prevence, kterému se v této práci věnujeme, přiřazují autoři druhý kvalifikační stupeň, tedy znalost středně pokročilého preventivního minima. S úrovní 3 a 4 počítají autoři spíše u psychologů, speciálních pedagogů, metodiků a vedoucích pracovníků. Lektoři primární prevence, kteří by měli splňovat i tyto kvalifikační standardy, jsou většinou již odborníci, kteří školí pracovníky primární prevence či jsou sami odbornými garanty kurzů. Jedná

<sup>121</sup> Upraveno dle: CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovny-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

se již o velmi zkušené lektory primární prevence realizující pro své kolegy intervizní či supervizní setkávání.<sup>122</sup>

Mužík<sup>123</sup> uvádí, že se samostatným členěním profese lektora se můžeme setkat v integrovaném systému typových pozic, na jehož vzniku i fungování se podílí Ministerstvo práce a sociálních věcí. Jsou zde uvedené tři úrovně. Lektor, odborný lektor a lektor specialista. Každá z pozic má uvedeno požadované vzdělání, pracovní činnosti a příklady pracovních úkolů. I zde nás budou zajímat především první dvě úrovně, neboť pozice lektora specialisty má v popisu pracovní činnosti např. hospitace, hodnocení odborné úrovně lektorů, metodické vedení výuky, spolupráce na materiálním a personálním zajištění výuky aj.

Lektoři specialisté a odborní supervizoři, metodici či garanti kurzů uvedení v čtyř-úrovňovém modelu či v integrovaném systému typových pozic, nejsou předmětem této práce, a proto se zaměříme na popis znalostí a dovedností především prvních dvou kvalifikačních úrovní, kterými klasický lektor primární prevence musí disponovat.

Charvát a kol.<sup>124</sup> uvádějí, že hlavní náplní pokročilé úrovně je přímá práce s cílovými skupinami dětí a školské mládeže. Dle typu aktivit sem můžeme zařadit lektorování programů zaměřených na interaktivní předávání životních dovedností. Lektor má především za úkol pracovat se zpětnými vazbami, má být schopen naladit skupinu na z psychologického hlediska náročnější interakce či specifické znalosti o jednotlivých typech rizikového chování. Zpětná vazba u lektora se objevuje i v práci Mužíka<sup>125</sup>, který podávání zpětné vazby vnímá jako důležitou zásadu při lektorské práci a ve vzdělávání vůbec. Lektor díky zpětné vazbě získává informace o práci

---

<sup>122</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovny-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>123</sup> MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha 2010.

<sup>124</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovny-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>125</sup> MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha 2010.

posluchačů a zároveň posluchači získávají informace o svém postupu v práci. O schopnosti naladit skupinu hovoří Barták<sup>126</sup>, kdy lektor by měl dle něho navozovat takovou situaci v tréninku, která pomůže porozumění, usnadní účastníkům samostatně zvládnout, pochopit a využít své znalosti, dovednosti a proaktivní motivaci neboli přání. Lektor by měl dále zvládat krizové situace, které mohou během programu nastat, což předpokládá dovednost pracovat s agresivitou či identifikace ohrožených jedinců a jejich předání do návazné odborné péče.<sup>127</sup> Do primární prevence patří totiž v případě potřeby i nabídka specializované péče a kontaktů pro eventuálně krizové situace.

Mezi základní znalosti, které lektor primární prevence musí mít, patří především:<sup>128</sup>

- základní znalost efektivních a neefektivních typů primárně preventivních intervencí, dále pak znalost jejich principů
- základní znalost vývojové psychologie, znalost pedagogických a psychologických principů cíleného ovlivňování skupinové dynamiky
- základní znalost forem a projevů rizikového chování u dětí a mládeže, schopnost udržet atmosféru důvěry a bezpečí, schopnost rozpoznat potenciálně nebezpečné situace
- odborné znalosti ze specifické oblasti prevence rizikového chování, na kterou se specializuje, znalost práce se skupinou
- znalost etických, právních a profesionálních norem a standardů pro práci s dětmi a mládeží
- schopnost rozpoznat co je lektor schopen a není schopen zvládnout vlastními silami, znalost a uplatňování zásad psychohygieny

---

<sup>126</sup> BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha 2003.

<sup>127</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovnovy-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>128</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovnovy-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

Lektor by měl umět pracovat interaktivní formou se středně velkou cílovou skupinou, všímá si dění ve skupině, je komunikativní a má dobré prezentační dovednosti. Drží se u mimořádných událostí doporučených krizových plánů a postupů. Zajímavé také je, když budeme sledovat vypsané kvalifikační a jiné požadavky neziskových organizací a společností pro pozici lektora primární prevence. Z dostupných zdrojů<sup>129</sup> uvádím následující požadavky na lektora primární prevence: vzdělání min. VOŠ se zaměřením na pedagogiku, psychologii, adiktologii, zdravotnictví, sociální práci aj. Některé instituce požadují min. započaté studium VŠ. Kandidát by měl mít přehled o oblasti rizikového chování, měl by být schopen komunikovat a pracovat s kolektivem mladých dospívajících lidí. Dále musí být schopen týmové i samostatné práce, být zodpovědný, spolehlivý a měl by mít zájem a potřebu se dále vzdělávat. Jiné zdroje<sup>130</sup> ještě k výše uvedeným dodávají: kreativitu, flexibilitu, analytické myšlení, aktivní přístup a znalosti PC.

Nezbytným vybavením lektora primární prevence v rámci lektorské činnosti je znalost organizací v daném regionu, které poskytují služby spojené s psychologickou pomocí, telefonickou krizovou intervencí, organizací zabývajících se drogovou problematikou, atd. Role lektora končí v momentě předání klienta do rukou odborníků.<sup>131</sup> Charvát a kol.<sup>132</sup> dodávají, že se počítá u všech pracovníků v primární prevenci také s celoživotním vzděláváním. O nutnosti neustálého vzdělávání svědčí i požadavek stanovený v popisu pracovního místa lektora primární prevence v občanském sdružení PROSPE.<sup>133</sup> Pracovník se má účastnit vzdělávacích akcí minimálně 2 x ročně a má se věnovat samostudiu dle individuálního vzdělávacího plánu, tak aby si zajistil zvyšování své kvalifikace. Organizace

---

<sup>129</sup> Lektor primární prevence[online]. [cit.12.11.2013] Dostupné z: [www.nabidkyprace.cz](http://www.nabidkyprace.cz)

<sup>130</sup> Lektor primární prevence[online]. [cit.17.11.2013] Dostupné z: [www.nabidkyprace.cz](http://www.nabidkyprace.cz)

<sup>131</sup> Lektor [online]. [cit.17.11.2013] Dostupné z: [www.skaluvinstitut.cz/files/Bulletin04.doc](http://www.skaluvinstitut.cz/files/Bulletin04.doc)

<sup>132</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovnovy-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>133</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

má dokonce svoji koncepci vzdělávání, která představuje komplexní přehled vzdělávání v oblasti primární prevence, dále pak v oblasti pedagogicko – psychologické a sociální.

Jak už jsme si uvedli v kapitole 2. 2., tak primární prevence v rámci povinné školní docházky a tedy i lektorská činnost v této oblasti se zaměřuje nejenom na cílovou skupinu dětí a mládeže, ale i na pedagogy, rodiče a širokou veřejnost. Toto potvrzují i pracovní činnosti lektora, do kterých kromě realizace programů primární prevence pro děti a mládež v MŠ, ZŠ nebo SŠ, patří také realizace různých přednášek a besed pro pedagogy, rodiče a veřejnost.<sup>134</sup>

Z **pracovní náplně**<sup>135</sup> občanského sdružení PROSPE vyplívají konkrétní povinnosti, které lektor primární prevence musí plnit. Je nutné, aby se lektor pravidelně vzdělával a využíval supervize, v termínech odevzdával vypracované zprávy z programů a sám si plánoval a organizoval termíny se školami. Programy lektor musí vykonávat v souladu s projektem a dle platné metodiky. Lektor je vždy během a po programu k dispozici na individuální konzultace, jejichž průběh pečlivě zaznamenává. Lektor efektivně komunikuje s klienty, kolegy a vedoucím pracovníkem.

V této kapitole jsme se zabývali především problematikou lektora, jeho rolí, pracovními činnostmi a potřebnou kvalifikací. Všechny tyto informace nám budou sloužit jako zdroj pro identifikaci potřebných kompetencí lektora primární prevence, pro kterého v následující kapitole budeme tvořit kompetenční model.

---

<sup>134</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

<sup>135</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Pracovní náplň a kompetence

### **3 Tvorba kompetenčního modelu**

V první kapitole této práce jsme se věnovali pojmům jako je kompetence a kompetenční model. V kapitole druhé jsem se zaměřila na téma primární prevence a na její specifika v rámci povinné školní docházky. Zabývala jsem se rolí lektora, jeho vybranými pracovními činnostmi a kvalifikačními požadavky.

V této kapitole se konečně dostáváme k tvorbě kompetenčního modelu pro lektora primární prevence. Při tvorbě kompetenčního modelu budu postupovat dle jednotlivých fází projektu identifikace kompetencí, které jsou podrobněji popsány v kapitole 1. 3. Vzhledem k tomu, že kompetenční model netvořím pro konkrétní organizaci, budu vycházet při tvorbě kompetenčního modelu především z dostupné odborné literatury a metodik či standardů MŠMT. Jako další zdroje mi budou sloužit především interní dokumenty vybraných neziskových organizací, které se zaměřují na primární prevenci a mé vlastní zkušenosti, které se promítnou v kompetenčním modelu.

#### **3.1 Přípravná fáze**

Jak už jsem několikrát uvedla, objektem této práce je lektor primární prevence, jehož cílovou skupinou jsou studující, tedy účastníci vzdělávacího procesu. Cílová skupina není nijak věkově omezena, neboť účastníci preventivních programů mohou být jak děti a mládež MŠ, ZŠ a SŠ, tak i studenti VŠ, VOŠ, rodiče a široká veřejnost. V této práci budu tvořit tzv. generický kompetenční model, který budou moci využít všichni zájemci z řad neziskových organizací a jiných institucí, které se zabývají problematikou primární prevence. Tento kompetenční model si pak sami organizace upraví dle aktuálních potřeb např. podle cílové skupiny, na kterou bude lektor primární prevence působit, anebo podle rizikového

chování, které bude primární prevence řešit či podle potřeb a prostředí subjektu, který si od organizace lektora primární prevence objedná.

Bartoňková<sup>136</sup> uvádí, že během přípravné fáze bychom si měli vybrat přístup pro tvorbu kompetenčního modelu. Jednotlivými přístupy jsme se zabývali již v kapitole 1. 5. Jak jsem již výše uvedla, nebudu tvořit kompetenční model pro konkrétní organizaci, ale pro všechny neziskové organizace a instituce, které ve svých řadách zaměstnávají lektory primární prevence a na danou problematiku primární prevence se ve své činnosti zaměřují. Z tohoto důvodu se těžko dá určit konkrétní přístup. Přístupy se liší především z pohledu toho, do jaké míry vycházíme při tvorbě kompetenčního modelu ze strategie, struktury či kultury konkrétní organizace. Jak se zaměřujeme při tvorbě na specifika konkrétní společnosti, zda známe dobře pracovní pozice a jejich zařazení do organizační struktury.<sup>137</sup> Pokud však budeme brát všechny neziskové organizace a instituce zabývající se primární prevencí jako jednu velkou „konkrétní společnost“, jejíž strategii, kulturu a specifika alespoň z části budou zastřešovat mnou vybrané tři organizace, můžeme říci, že budeme postupovat dle kombinovaného přístupu. Budu vycházet již z předem existujícího čtyř-úrovňového modelu kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství, dále pak z kvalifikačních požadavků na lektora primární prevence a z již definovaných kompetencí lektora jako vzdělavatele. Kompetenční model budu tvořit s ohledem na specifika náhodně vybraných tří organizací zabývajících se primární prevencí. Pro účely této práce jsem si vybrala občanské sdružení Seminaris, občanské sdružení Prospe a občanské sdružení Prev – Centrum, jejichž poslání a cíle si v následujícím odstavci stručně uvedeme. Tyto občanská sdružení ve své práci využívám z důvodů uvedených v úvodu práce – během praxe lektora primární prevence jsem s nimi přišla do styku.

---

<sup>136</sup> BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha 2010.

<sup>137</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

Posláním občanského sdružení Semiramis<sup>138</sup> je poskytovat školám a odborné i laické veřejnosti na území Středočeského a Královéhradeckého kraje profesionální intervenci a odborné poradenství v oblasti primární prevence rizikového chování. Toto realizovat prostřednictvím dlouhodobých programů specifické primární prevence, poradenských a vzdělávacích aktivit, s cílem předcházet u dětí a mládeže problémům spojeným s rizikovým chováním nebo tyto problémy oddálit do co nejpozdějšího věku. Obecným posláním občanského sdružení PROSPE<sup>139</sup> je vytvářet a poskytovat programy školské všeobecné a selektivní primární prevence na školách a v školských zařízeních na území hl. města Prahy či jejího blízkého okolí. Dále o. s. PROSPE zprostředkovává pomoc klientům v tíživé životní situaci, podílí se na vzdělávání rodičů i pedagogů v oblasti rizikového chování a realizuje adaptační výjezdy pro školy na začátku školního roku s nově utvořenými školními kolektivy. Za cíl si organizace stanovila vedení žáků a studentů k zachování si svého zdraví, předcházení vzniku rizikového chování, oddálení chování se rizikovým způsobem do co nejvyššího věku, minimalizovat rizika spojená s rizikovým chováním, ať už jde o dopady pro jedince, nebo pro jeho sociální okolí, ovlivnit volbu užívaných návykových látek, okolnosti a způsoby jejich konzumace a upozornit na varovné signály provázející rozvoj problémového užívání, případně závislosti - například i u tak běžné drogy, jakou v naší společnosti je alkohol aj.<sup>140</sup> Základním posláním občanského sdružení Prev-Centrum<sup>141</sup> je prevence rizikového chování u dětí a poskytování psychosociální pomoci osobám ohroženým závislostmi a dalšími formami rizikového chování. I toto občanské sdružení realizuje své poslání pomocí programů primární prevence, informačních, poradenských a terapeutických služeb. Realizuje vzdělávací aktivity pro odbornou veřejnost a provozuje také nízkoprahové služby pro děti a mládež.

---

<sup>138</sup> Poslání občanského sdružení Semiramis [online]. [cit.5.11.2013] Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz>

<sup>139</sup> Poslání občanského sdružení PROSPE [online]. [cit.5.11.2013] Dostupné z: <http://www.prospe.cz/>

<sup>140</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

<sup>141</sup> Poslání občanského sdružení Prev-Centrum. [online]. [cit.5.11.2013] Dostupné z: <http://www.prevcentrum.cz/>



Dalším důležitým krokem přípravné fáze je ujasnění si cílu, který tvorbou kompetenčního modelu sledujeme. Tento cíl je uvedený již v kapitole 1. 6. Pro úplnost si ho zde ještě jednou uvedeme. Vzniklý kompetenční model by měl sloužit jako tzv. „muster“ pro celou řadu vzdělávacích institucí a to především pro organizace zabývající se primární prevencí. Bude možnost upravit ho pro konkrétní cílovou skupinu - jak pro školy mateřské, základní a střední, tak vyšší odborné či školy vysoké. Neziskové organizace ho budou moci využít i pro konkrétnější popis pracovního místa lektora.

Specifikovali jsme si pozici, pro kterou budeme dle určitého přístupu kompetenční model tvořit, popsali jsme si poslání a cíle vybraných organizací působících v oblasti primární prevence, ujasnili si cíl či záměr, který sledujeme tvorbou kompetenčního modelu. Teď můžeme přistoupit k následující fázi a to fázi získávání dat.

### **3.2 Fáze získávání dat**

Tato fáze, jak již název napovídá, je fází sběru dat a informací. Hlavním východiskem a zdrojem dat v této práci jsou především poznatky z odborné literatury. Při tvorbě kompetenčního modelu budu vycházet z profesních požadavků na lektora dle Dvořákové uvedených v kapitole 2. 3., z popisu lektorských kompetencí dle Medlíkové a Malacha, které zmiňují v kapitole 2. 3. a 1. 2. 3. Pro zpracování jednotlivých tzv. kompetenčních kotev se budu inspirovat dělením kompetencí podle Tyrona popsaného v kapitole 1. 2. 3., které doplním o dělení kompetencí dle Šeráka a Dvořákové popsané v kapitole 2. 3. Důležitým zdrojem pro popis kompetencí je pro mě dále také čtyř–úrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství, který je zpracován v kapitole 2. 3.. Využiji také kvalifikační požadavky a popis pracovního místa lektora primární prevence z občanského sdružení PROSPE. Některé kompetence a jejich popis budu hledat v Národní

soustavě povolání<sup>142</sup>, konkrétně u profese lektora dalšího vzdělávání. Při tvorbě kompetenčního modelu budu samozřejmě brát zřetel také na společné znaky poslání a cílů mnou tří vybraných neziskových organizací uvedených v kapitole 3. 1.

### 3.3 Analýza a klasifikace informací

Výstupem této fáze by měl být seznam kompetencí, které budou zařazeny do skupin, tzv. kompetenční témata. V dalším procesu se vzniklé skupiny kompetencí dále analyzují s cílem vytvořit homogenní celky, tzv. kompetenční kotvy.<sup>143</sup> K tomu, abychom si dobře identifikovali a nazvali kompetence lektora primární prevence, je zapotřebí si zde za pomoci zdrojů, jejichž stručný výčet je uveden již v kapitole 3. 1. a 3. 2., uvést soupis jednotlivých projevů chování odpovídající pozici lektora primární prevence. Jednotlivé projevy si pro přehlednost níže shrneme.

Lektor primární prevence má v popisu práce dle o. s. PROSPE následující činnosti:<sup>144</sup>

- realizace dlouhodobých programů primární prevence rizikového chování pro žáky MŠ, ZŠ a/nebo SŠ a/nebo jednorázových přednášek a besed pro děti, rodiče, pedagogy a širší veřejnost
- účast na vzdělávacích akcích minimálně 2x ročně
- samostudium, dle svého individuálního vzdělávacího plánu.
- účast na supervizi a poradách pracovníků
- včasné zpracovávání zpráv z jednotlivých programů a administrace spojená s výkonem práce lektora primární prevence
- práce se statistickými daty
- komunikace se školami a jinými školskými a neškolskými institucemi

---

<sup>142</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

<sup>143</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>144</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

- dohaduje si termín pro realizaci programu
- vedení individuálních konzultací s dětmi
- efektivní komunikace s klienty, kolegy a vedoucím pracovníkem - fungující spolupráce

Pracovník primární prevence.<sup>145</sup>

- vykonává poradenskou činnost, poskytuje informace o institucích zabývajících se primární, sekundární i terciární prevencí
- realizuje komplexně celý program primární prevence
- komunikuje efektivně s cílovou skupinou
- vyjadřuje negativní postoje k návykovým látkám

Dle Charváta a kol.<sup>146</sup> lektor:

- připravuje program všeobecné primární prevence, 3 postupuje dle doporučených postupů a 3 dodržuje a uplatňuje principy primární prevence založené na rozvoji životních dovedností
- 2 vede program všeobecné primární prevence, přizpůsobuje ho daným podmínkám a cílové skupině, pracuje interaktivní formou, používá pedagogické a psychologické principy při práci se skupinou
- sleduje cílovou skupinu za účelem správného rozpoznání rizikového chování, řeší výskyt rizikového chování dle doporučených krizových plánů a postupů, nepřekračuje při tom své kompetence
- prezentuje danou problematiku, předává informace o rizikovém chování přijatelnou a vyváženou formou, 3 používá osvětovou a edukativní formu primární prevence rizikového chování

---

<sup>145</sup> Pracovník primární prevence [online]. [cit. 10.11.2013] Dostupné z: <http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>

<sup>146</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovnovy-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

- aktivně řeší mimořádné situace, informuje pověřené osoby o případných nestandardních situacích
- navozuje u cílové skupiny atmosféru bezpečí a důvěry, přistupuje citlivě k odlišnostem v životním stylu, kulturním a jiným jedinečným potřebám skupiny
- dodržuje zásady psychohygieny

Všechny tyto uvedené pracovní činnosti, úkoly či řekněme projevy chování jsem se po důkladné analýze jejich společných znaků rozhodla zařadit do následujících skupin kompetencí, tzv. kompetenčních kotev.

- Pedagogické kompetence
- Odborné kompetence
- Osobnostní kompetence
- Technické kompetence
- Manažerské kompetence
- Interpersonální kompetence

### **Analýza a klasifikace pedagogických kompetencí**

Při analýze a klasifikaci pedagogických kompetencí budu vycházet především z kapitoly 2. 3., kde jsou uvedeny profesní požadavky lektora, a z dalších údajů získaných z odborné literatury a popisu pracovního místa lektora primární prevence. Langer<sup>147</sup> uvádí, že pedagogické znalosti a dovednosti patří mezi základní kompetence, které by měly být lektorovi vlastní. Řadí mezi ně znalost didaktických zásad, forem a metod výuky, znalost užití didaktických pomůcek a techniky, ale také schopnost efektivní komunikace a spolupráce. V kapitole 2. 3. jsme si také popsali, že Šerák a Dvořáková<sup>148</sup> řadí mezi pedagogické kompetence všechny znalosti, dovednosti a schopnosti, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení

<sup>147</sup> LANGER, T. *Metodika vzdělávání dospělých*. Praha 2010.

<sup>148</sup> ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha 2009.

plánovaných cílů vzdělávání. Znalost problematiky vzdělávání dospělých, dalšího vzdělávání, strategie vzdělávání, znalost a respektování didaktických principů, schopnost stanovovat cíl, tvořit obsah výuky. Vybírat a používat adekvátní formy, metody a prostředky výuky aj. Také Malach<sup>149</sup> hovoří v souvislosti s kompetencemi lektora o andragogické, pedagogické či didaktické způsobilosti. Tento termín představuje určitou znalost a respektování didaktických principů, používání účinných metod a forem vzdělávání, odpovídajících materiálních didaktických prostředků a objektivních nástrojů hodnocení vzdělávání.

Z uvedených skutečností vyvozují, že mezi základní pedagogické kompetence lektora primární prevence patří **didaktika, plánování a organizace**. K jejich volbě mě přesvědčily i konkrétní činnosti lektora primární prevence jako např. realizace dlouhodobých programů primární prevence.<sup>150</sup> V této činnosti se skrývají všechny tři kompetence najednou, neboť lektor si musí nejprve program naplánovat, tedy vybrat si metody a formy vzdělávání, které bude v programu používat., stanovit si cíle, kterých bude chtít v rámci preventivního programu dosáhnout. V neposlední řadě musí lektor vybrat vhodné didaktické prostředky, pomůcky a techniku, které mu k dosažení cíle pomůžou. Všechno to, co si naplánoval, je nutné dobře zorganizovat a také dobře realizovat. Všechny tyto činnosti vyžadují dobrou schopnost plánování a organizování. K úspěšné realizaci programu potřebuje lektor kromě jiného také znát oblast didaktiky, didaktické techniky, principy aj. Bezchleba<sup>151</sup> řadí plánování a organizaci do manažerských dovedností lektora. Řadí k nim schopnost zpracovat učební plán, metodické poznámky, volbu metod, výrobu didaktických pomůcek, organizační zajištění vzdělávacích aktivit a komunikaci s objednavatelem a účastníky. Jako další kompetence, kterou řadím mezi pedagogické kompetence lektora primární prevence, je **evaluace a kontrola**. Evaluace je nezbytnou součástí preventivního programu. Evaluací se získají informace,

---

<sup>149</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003.

<sup>150</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Pracovní náplň a kompetence

<sup>151</sup> BEZCHLEBA, J. *Manažerské dovednosti*. Olomouc 2008.

co konkrétně v preventivním programu funguje a co naopak komplikuje jeho realizaci aj. Hodnocení probíhá ve spolupráci se všemi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky školských zařízení a rodiči.<sup>152</sup> V průběhu programu i po jeho ukončení musí být lektor schopen vhodnými nástroji zhodnotit, nakolik byly naplněny předem stanovené cíle<sup>153</sup>. Šerák a Dvořáková<sup>154</sup> tvrdí, že lektor by měl kontrolovat, zda účastníci látku chápou, měl by umět chválit, kritizovat, analyzovat a podávat zpětnou vazbu. Lektor primární prevence v o.s. PROSPE<sup>155</sup> má ve svém popisu pracovního místa uvedeno zpracovávání zpráv z jednotlivých programů a práce se statistickými daty, což je v podstatě průběžné vyhodnocování kvality jednotlivých programů. Kromě schopnosti vyhodnocovat programy, hodnotit a podávat zpětnou vazbu účastníkům, je důležitá schopnost hodnotit sám sebe. Lektor primární prevence by měl umět rozpoznat, co je schopen a není schopen zvládnout vlastními silami.<sup>156</sup> I národní soustava povolání<sup>157</sup> v kvalifikačních požadavcích na lektora dalšího vzdělávání uvádí jako odbornou dovednost hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí. V pracovních činnostech lektora pak uvádí také ověřování znalostí, dovedností a kompetencí účastníků, hodnocení účinnosti vzdělávání a tréninku, poskytování individuálních konzultací, zadávání a hodnocení samostatných a skupinových prací účastníků.<sup>158</sup>

---

<sup>152</sup> Školní metodik prevence. [online]. [cit.20.11.2013] Dostupné z: <http://www.ppp-ostava.cz/userFiles/metodik/material-pro-Smp.pdf>

<sup>153</sup> BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. Olomouc 2008.

<sup>154</sup> ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha 2009.

<sup>155</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Pracovní náplň a kompetence

<sup>156</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovny-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>157</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z:

[http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

<sup>158</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z:

[http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

## **Analýza a klasifikace odborných kompetencí**

Při analýze a klasifikaci odborných kompetencí vycházím především z uvedených poznatků kapitol 2. 1., 2. 2. a 2. 3. Dalším zdrojem, který využiji k lepšímu popisu a identifikaci odborných kompetencí, je koncepce vzdělávání organizace PROSPE. O koncepci se zmiňuji již v kapitole 2. 3., ale pouze okrajově, a proto ji zde alespoň v základních bodech uvedu.

Koncepce vzdělávání<sup>159</sup> představuje komplexní přehled vzdělávání pracovníků o. s. PROSPE. Cílem koncepce je rozvoj takových osobnostních a sociálních předpokladů pracovníka, které povedou k efektivní práci v oblasti primární prevence.

V rámci koncepce vzdělávání proto směřujeme k tomu, aby si pracovník:<sup>160</sup>

- osvojil odborné teoretické vědomosti a dovednosti v oblasti všeobecné a selektivní primární prevence,
- osvojil pedagogicko-psychologické dovednosti pro práci s dětmi a mládeží,
- rozvíjel sociální kompetence nutné pro výkon lektora primární prevence

Prostřednictvím koncepce vzdělávání pracovník v oblasti primární prevence by se měl:<sup>161</sup>

- orientovat v teorii a praxi rizikového chování,
- orientovat v systému primární prevence v ČR na horizontální i vertikální úrovni,
- orientovat v nabídce služeb v rámci sekundární a terciární primární prevence v ČR,
- znát techniky pro práci s konkrétní cílovou skupinou.

---

<sup>159</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

<sup>160</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

<sup>161</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

Dále by měl lektor primární prevence:<sup>162</sup>

- disponovat komunikačními dovednostmi pro uplatňování primární prevence,
- projevovat správný postoj ke zdravému životnímu stylu
- znát protektivních a rizikových faktory vzniku různého rizikového chování,
- znát různé modely a přístupy v primární prevenci,

Uvedené požadavky na lektora primární prevence jsou především o znalosti daného oboru. O nutné odbornosti lektora, určité úrovni znalostí a zkušeností v oblasti, v níž lektor působí, hovoří i Mužík<sup>163</sup>. Proto jsem se rozhodla nazvat první odbornou kompetenci jednoduše **znalost oboru**. Jednotlivé další požadavky na znalost oboru jsou uvedeny již v kapitolách 2. 1, 2. 2. a 2. 3., a proto je zde nebudu dále rozepisovat. Vráťím se k nim až přímo v konečném kompetenčním modelu, kde budou uvedeny a přiřazeny ke konkrétní kompetenci. Jako další odbornou kompetenci lektora primární prevence jsem vybrala **celoživotní vzdělávání**, dále jen **CŽV**. Na kompetenci CŽV v souvislosti s lektorem poukazuje kromě uvedených autorů v kapitole 2. 3. i Národní soustava povolání<sup>164</sup>. I Medlíková<sup>165</sup> se zmiňuje u kompetencí lektora o odborném růstu. Odborný růst můžeme chápat také jako neustálé vzdělávání se ve svém oboru. S kompetencí odborný růst pracuje v oblasti sociální práce dále Havrdová<sup>166</sup>, kdy tuto kompetenci pro ni reprezentují obecné kvality odborníka, ke kterým mimo jiné řadí i schopnost celoživotního učení.

---

<sup>162</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

<sup>163</sup> MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha 2010.

<sup>164</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

<sup>165</sup> MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2.vyd. Praha 2013.

<sup>166</sup> HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha 1999.



## **Analýza a klasifikace osobnostních kompetencí**

Do skupiny osobnostních kompetencí lektora primární prevence zařazují **etiku a kreativitu**. Při identifikaci této kompetence vycházím především z osobnostních předpokladů, které uvádí Malach v kapitole 2. 3., lektorských dovedností autorky Medlíkové a osobnostních kompetencí Šeráka a Dvořákové taktéž popsanych v kapitole 2. 3. Kreativitu najdeme i u odborných kompetencí lektora dalšího vzdělávání v Národní soustavě povolání<sup>167</sup>. Lektor by měl být schopen, jak už jsme si uvedli u jeho pracovních činností v kapitole 2. 3., připravit a realizovat program primární prevence. K tomu je třeba, aby uměl pracovat s různými didaktickými pomůckami, materiály a podklady, které bude zvládat nápaditě použít v realizovaném programu. Lektor potřebuje značnou dávku kreativity a inovativnosti, neboť především dlouhodobé programy vyžadují, aby jednotlivá setkání přichystala pro účastníky něco nového, zajímavého, co je bude motivovat v programu primární prevence s lektorem dále spolupracovat. Můj názor mi potvrzuje Malach<sup>168</sup>, kdy uvádí, že kreativita lektora by se měla projevit při plánování výuky hledáním nových zajímavých a pro účastníky netradičních způsobu podání látky, opakování a aplikace osvojených vědomostí či dovedností. Kompetenci etika jsem zařadila do osobnostních kompetencí lektora primární prevence hlavně proto, že každý lektor, nebo alespoň ti lektoři, pro které tvořím v této práci kompetenční model, jsou či budou zaměstnanci neziskových organizací, které mají každý svůj etický kodex. Tento kodex musí lektor dodržovat (viz příloha č. 1). Dodržování etického kodexu vyžaduje i tzv. desatero kvalitního lektora<sup>169</sup>, kdy hned první zásada lektora je dodržování etického kodexu a dalších dohodnutých pravidel (viz příloha č. 2). Pro účely analýzy a klasifikace osobnostních kompetencí lektora jsem se inspirovala také

---

<sup>167</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

<sup>168</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003.

<sup>169</sup> Desatero kvalitního lektora. [online]. [cit.20.11.2013] Dostupné z: [http://www.aivd.cz/sites/default/files/desatera\\_web.pdf](http://www.aivd.cz/sites/default/files/desatera_web.pdf)

etickým kodexem lektora<sup>170</sup>, který přijaly asociace institucí vzdělávání dospělých v České a Slovenské Republice uvedeným. Etiku jako kvalifikační předpoklad můžeme najít i u Charváta<sup>171</sup> ve čtyř-úrovňovém modelu kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství. Konkrétní popis kompetencí a jednotlivých projevů chování si podrobně uvedeme v následující kapitole. Jako třetí důležitou kompetenci lektora primární prevence jsem zvolila **samostatné rozhodování**. Malach<sup>172</sup> tvrdí, že lektorská práce je složitá vzhledem k tomu, že se při řízení procesu učení účastníků musí lektor mnohdy rozhodovat za situace velmi omezené znalosti významných charakteristik účastníků vzdělávání. Také Šerák a Dvořáková<sup>173</sup> uvádějí v osobnostních kompetencích lektora jako důležitou rozhodnost. Celkově se lektor ve své práci musí dle mého názoru umět samostatně rozhodnout již v začátcích svého působení, kdy se musí rozhodnout pro vhodné metody, formy či techniky svého působení v oblasti primární prevence.

### **Analýza a klasifikace technických kompetencí**

Do skupiny technických kompetencí řadím **schopnost práce s didaktickými prostředky**. Efektivitu a kvalitu edukačního procesu kromě zvolených cílů, obsahu, forem a metod vzdělávání totiž výrazně ovlivňuje i použití tzv. materiálních didaktických prostředků. Jedná se především o učební pomůcky, didaktickou techniku, výukové prostory a jejich vybavení.<sup>174</sup> O orientaci se v oblasti didaktických prostředků svědčí i následující činnosti z popisu pracovního místa lektora dalšího vzdělávání

---

<sup>170</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003, s. 12.

<sup>171</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovny-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>172</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003.

<sup>173</sup> ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha 2009.

<sup>174</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. *Technologie vzdělávání dospělých*. Univerzita Palackého v Olomouci: 2011.

uvedeném v Národní soustavě kvalifikací<sup>175</sup>. Lektor volí, připravuje a využítá didaktickou techniku, učební texty a další učební pomůcky. Zpracovává vlastní učební nebo podpůrné texty, připravuje a sestavuje prezentace, scénáře a materiálně technické zajištění modelových situací a dalších činností.

### **Analýza a klasifikace manažerských kompetencí**

Z manažerských kompetencí jsem vybrala **motivaci a vedení**. Indrák<sup>176</sup> v psychologických základech pro vzdělávání dospělých definuje motivaci jako „*stav, který aktivizuje chování a dává mu směr. Subjektivně je vnímán jako vědomá touha. Je to proces usměrňování, udržování a energetizace chování.*“ Langer<sup>177</sup> tvrdí, že lektor má především motivovat účastníky programu. Motivace a aktivace účastníků je průběžná aktivita, na niž mnozí lektori zapomínají. Většinou je motivační složka zařazena na počátku kurzu, pokud ale chceme, aby byla efektivní, musí se stát průběžnou složkou celého vzdělávacího procesu. Lektor, který umí motivovat, dokáže odhalovat potřeby účastníků a vhodným způsobem je naplňovat. Mezi způsoby motivace řadí dále zdůrazňování významu tématu a obsahu kurzu pro jeho praktické využití, informování o postupu účastníka v kurzu a jeho úspěších, umožnění participace účastníku na průběhu kurzu a případných změnách v jeho obsahu či formě. Dvořáková<sup>178</sup> hovoří v souvislosti s funkcemi lektora také o funkci motivační, kam řadí zajištění pozornosti a zájmu účastníků. Folwarczná<sup>179</sup> se při popisu vlastností dobrého manažera zmiňuje o umění sám sebe a ostatní nadchnout. Nadšení pro věc dává člověku víru v to, co dělá a o co usiluje. Utvrzuje ho to dělat věci tak, jak nejlépe dovede. Právě vyvolat u cílové skupiny nadšení, zájem o danou problematiku, je dle mého názoru jeden z důležitých předpokladů,

---

<sup>175</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

<sup>176</sup> INDRÁK, A. *Psychologické základy vzdělávání dospělých*. Olomouc 2008.

<sup>177</sup> LANGER, T. *Metodika vzdělávání dospělých*. Praha 2010.

<sup>178</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. *Technologie vzdělávání dospělých*. Univerzita Palackého v Olomouci: 2011.

<sup>179</sup> FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha 2010.

aby mohl lektor primární prevence pozitivně ovlivnit chování a postoje účastníků programu. V mém tvrzení mě utvrzuje i fakt, že např. autoři Barták<sup>180</sup> nebo Kazík<sup>181</sup> tématu upoutání pozornosti a získání důvěry posluchačů věnovali významnou část ve svých publikacích. Barták radí lektorům, aby provázali téma s pracovními nebo životními zkušenostmi účastníků, zapojovali jednotlivce do řešení úkolů a problémů. Podporovali ve skupině kooperativnost a soutěživost. Kazík uvádí, že udržení zájmu a zapojení účastníků je nejdůležitější aspekt úspěchu. Míru zájmu a zapojení účastníků by si měl lektor neustále ověřovat.

Jako druhou manažerskou kompetenci lektora primární prevence jsem zvolila vedení. Tato kompetence v sobě skrývá schopnost lektora vést celý program primární prevence, vést cílovou skupinu, vést a realizovat besedy s rodiči a veřejností. Lektor ve své práci vede diskuse, rozhovory či individuální konzultace. Kompetence vedení úzce souvisí s kompetencí motivace a etika, neboť lektor podle Charváta<sup>182</sup> navozuje u cílové skupiny atmosféru bezpečí a důvěry, přistupuje citlivě k odlišnostem v životním stylu, kulturním a jiným jedinečným potřebám skupiny. Lektor za pomoci vhodných metod a forem v podstatě řídí, vede celý proces v atmosféře, v které se cítí být účastníci v bezpečí. Národní soustava povolání<sup>183</sup> zařazuje mezi činnosti lektora dalšího vzdělávání vedení a řízení tréninku a procvičování dovedností a kompetencí, vedení a řízení modelových situací a dalších činnosti účastníků, vedení a řízení diskuzí, vč. využití didaktické techniky.

---

<sup>180</sup> BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha 2003.

<sup>181</sup> KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené lektory*. Praha 2008.

<sup>182</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovnovy-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>183</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

## **Analýza a klasifikace interpersonálních kompetencí**

Kubeš uvádí, že Tyron se domnívá, že interpersonální kompetence jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování pozitivních vztahů s ostatními. Jsou to kompetence důležité při kontaktu s lidmi.<sup>184</sup> První interpersonální kompetenci lektora primární prevence jsem nazvala **efektivní komunikace a kooperace**. Názvem kompetence jsem se inspirovala nejenom u Tyrona, ale také u Belze a Siegrista<sup>185</sup>, kteří komunikaci a kooperaci řadí mezi klíčové kompetence. Je zřejmé, že schopnost efektivní komunikace a kooperace k lektorovi beze sporu patří, protože lektor je ve své práci v neustálém kontaktu s lidmi ať už s cílovou skupinou preventivní prevence, tedy účastníky programu, rodiči a veřejností, nebo se zadavateli, školami, vzdělávacími institucemi či svými kolegy. Komunikaci se školami a jinými školskými zařízeními, efektivní komunikaci s klienty, kolegy a vedoucími pracovníky najdeme i přímo v popisu pracovního místa lektora primární prevence občanského sdružení PROSPE<sup>186</sup>. Mužík<sup>187</sup> hovoří o komunikaci jako o dvoucestném procesu, kdy zpětná vazba by měla být poskytována i přijímána oběma aktéry výuky – učitelem i žákem. Kooperativnost definují autoři Belz a Siegrist<sup>188</sup> jako *„připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech, tzn. poskytovat své vědomosti, být vstřícný k ostatním, respektovat jejich představy a názory.“* Lektor by měl navázat s účastníky programu také atmosféru bezpečí a důvěry, aby účastníci byli ochotni lektora naslouchat, spolupracovat s ním, pozitivně změnit své chování a postoje. To potvrzuje i Barták<sup>189</sup>, který uvádí, že lektor by měl navozovat při tréninku uvolněnou atmosféru, pocit pohody, bezpečí.

---

<sup>184</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>185</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: 2001.

<sup>186</sup> Interní materiály o.s. PROSPE – Pracovní náplň a kompetence

<sup>187</sup> MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. vyd. Praha 2005, s. 22.

<sup>188</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: 2001, s. 185.

<sup>189</sup> BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha 2003.

Mezi základní kompetence lektora pak řadí mimo jiné také komunikativnost, která pro něho znamená „*schopnost sdělování myšlenek, podnětů, nápadů v logických, promyšlených, pochopitelných a přesvědčivě působících celcích*“<sup>190</sup>. S požadavkem na schopnost komunikovat se setkáváme i u autorky Medlíkové<sup>191</sup>, která řadí komunikativnost lektora mezi jeho klíčové kompetence nebo u Malacha<sup>192</sup>, který v souvislosti s lektorskými dovednostmi uvádí termín tzv. komunikační kompetence. Ke kompetenci efektivní komunikaci jsem se rozhodla lektorovi primární prevence zařadit i schopnost prezentace a to především z toho důvodu, že kdybych kompetenci nechala samostatně, bylo by jich v kompetenčním modelu zbytečně mnoho a také proto, že předpokladem dobrého prezentování jsou především komunikační dovednosti prezentujícího. Prezentace dle mého názoru úzce souvisí s komunikací, jedna bez druhé těžko bude existovat. S touto myšlenkou se setkáme i u Kubeše a kol.<sup>193</sup>, který uvádí, že dobrá prezentace je součástí manažerského úspěchu a je podmíněna komunikační dovedností. Medlíková<sup>194</sup> považuje schopnost prezentace a sebezprezentace jako jednu z klíčových lektorských dovedností, která v sobě skrývá dovednosti jako např. schopnost stanovit záměr a cíl prezentace, umět definovat priority v prezentaci, schopnost zaujmout, kreativnost, schopnost strukturovaného sdělení, schopnost improvizace a správné reakce na námítky, práce s otázkami, evaluace aj. Prezentaci najdeme i u profese lektora dalšího vzdělávání v Národní soustavě povolání<sup>195</sup>, kde tuto kompetenci charakterizují jako schopnost prezentovat vzdělávací obsah s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek. Se schopností lektora prezentovat danou problematiku se setkáváme i ve čtyř-úrovňovém

---

<sup>190</sup> BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha 2003, s. 130.

<sup>191</sup> MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha 2010.

<sup>192</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003.

<sup>193</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

<sup>194</sup> MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha 2010.

<sup>195</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

modelu<sup>196</sup> kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství. Druhou kompetenci, kterou jsem zařadila mezi interpersonální kompetence lektora primární prevence, je **empatie**. Indrák<sup>197</sup> definuje empatii jako „*soucítění s jinými lidmi, účast na utrpení druhých, „vcítění se“ do kůže jiných.*“ Citlivost lektora vůči účastníkům a jeho schopnost vcítit se do jejich role nemusí nutně znamenat rezignaci na stanovené cíle a automatické snižování náročnosti výuky. Naopak by měly pomoci vést ke společnému řešení problémů na straně účastníků a napomoci tak lepšímu procesu učení.<sup>198</sup> Medlíková<sup>199</sup> řadí empatii mezi klíčové kompetence lektora. Jako základní předpoklad účinného naslouchání vidí empatii Barták<sup>200</sup>, který ji definuje jako „*snahu lektora vžít se do situace účastníka, citlivě vnímat jeho pocity, pochopit je a naladit se na ně.*“ Havrdová<sup>201</sup> hovoří o empatii v souvislosti s kompetencemi potřebnými v praxi sociální práce a to především s kompetencí podpory a pomoci k soběstačnosti, kdy upozorňuje na potřebu poskytnutí především emoční podpory klientům. „*Pokud se pracovník neumí do klientova trápení vžít, je pro něj někdy obtížné mu podporu poskytnout.*“ Vzhledem k tomu, že lektor primární prevence musí často poskytovat individuální konzultace, je nutné, aby se dokázal dle mého názoru vžít do situace jedince, s kterým konzultace vede, aby mu mohl lépe pomoci, podpořit ho a motivovat k pozitivní změně. Lektor by měl dle Charváta a kol.<sup>202</sup> přistupovat citlivě k odlišnostem v životním stylu, kulturním a jiným jedinečným potřebám skupiny.

---

<sup>196</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovny-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

<sup>197</sup> INDRÁK, A. *Psychologické základy vzdělávání dospělých*. Olomouc 2008, s. 30.

<sup>198</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003.

<sup>199</sup> MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha 2010.

<sup>200</sup> BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha 2003, s. 137.

<sup>201</sup> HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha 1999, s. 70.

<sup>202</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovny-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>

V předešlé podkapitole jsme si na základě pracovních činností, kvalifikačních předpokladů lektora a dalších zdrojů uvedených v kapitole 3. 1. a 3. 2. pojmenovali základní kompetenční témata neboli kotvy. K nim jsme přiřadili námi identifikované kompetence lektora primární prevence. Cílem této práce je vytvořit kompetenční model lektora primární prevence, který má sloužit jako „muster“ především neziskovým organizacím působících v oblasti primární prevence. Každá organizace pak vytvořený kompetenční model bude moci upravit dle svých vlastních potřeb a specifik cílové skupiny, s kterou bude lektor pracovat. Snažila jsem se při analýze jednotlivých kompetencí lektora zařadit do generického kompetenčního modelu všechny podstatné kompetence, bez kterých by se dobrý lektor, ať už v oblasti primární prevence nebo jiné, neobešel. V následující kapitole si veškeré kompetenční témata, kompetence a jejich základní projevy chování uvedeme nejprve přehledně v tabulce a poté si znázorníme námi vytvořený kompetenční model, v kterém si uvedeme už jen názvy jednotlivých kompetencí a kompetenčních témat.

### **3.4 Popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu**

Identifikované a částečně již popsané kompetence lektora primární prevence, s kterými jsem pracovala v předešlé kapitole, budu v této kapitole řadit do kompetenčního modelu. Kompetenční model v podstatě představuje určitým způsobem uspořádané kompetence, kterých by nemělo být více než max. 10 – 12. Při větším množství kompetencí existuje totiž riziko, že kompetenční model nebude efektivní, bude náročné ho používat a nebudou ho moci sdílet všichni zaměstnanci.<sup>203</sup>

Kompetenční model lektora primární prevence v této práci bude obsahovat dohromady 6 kompetenčních kotev a 12 kompetencí. Na jednu stranu jsem si vědoma toho, že pro některé jedince by mohl být kompetenční model příliš obsáhlý, na druhou stranu vím, že většina

---

<sup>203</sup> HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: 2006.



uživatelů tohoto nástroje budou odborníci na danou problematiku, kteří si sami budou moci kompetenční model modifikovat dle skutečných potřeb. Dle mého názoru všechny uvedené kompetence mají ve vytvořeném modelu své místo, které jsem se v této práci snažila opodstatnit. Součástí tvorby kompetenčního modelu by mělo být i vytvoření stupnice, tedy popis každé kompetence podle úrovně jejího rozvoje.<sup>204</sup> Tento krok jsem si dovolila v této práci vynechat, neboť se domnívám, že definici jednotlivých úrovní kompetencí lektora primární prevence si mohou popsat jednotlivé organizace až poté, zda se rozhodnou kompetenční model využívat také jako nástroj k posouzení jednotlivých pracovníků například v Assessment centrech. Pro lepší orientaci, přehlednost a porozumění, uvádím níže tabulku, která obsahuje všechna kompetenční témata, kompetenční kotvy a kompetence.

---

<sup>204</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

**Tabulka 1: Identifikace kompetenci na pozici „lektor primární prevence“**

Kompetenční téma <sup>205</sup> (pracovní činnosti, projevy chování s podobnými tématy)	Kompetenční kotva (základ kompetence)	Název kompetence
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Zajišťuje podmínky, materiály a nástroje pro práci.</li> <li>✓ Připravuje program všeobecné primární prevence.</li> <li>✓ Vymezuje cíle, učební látky, metody a prostředky.</li> <li>✓ Dohaduje termíny pro realizaci programu.</li> <li>✓ Organizuje jednotlivé aktivity v programu.<sup>206</sup></li> <li>✓ Včasné zpracování zpráv z programů.</li> </ul>	<b>PEDAGOGICKÉ</b>	<b>PLÁNOVÁNÍ A ORGANIZACE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kontroluje, zda účastníci chápou dané téma.</li> <li>✓ Chválí, kritizuje, analyzuje, podává zpětnou vazbu.</li> <li>✓ Sleduje cílovou skupinu za účelem správného rozpoznání rizikového chování.</li> <li>✓ Dle potřeby zasahuje do průběhu učení, ověřuje znalosti, dovednosti a kompetence účastníků, hodnotí účinnost programu.<sup>208</sup></li> <li>✓ Vhodnými metody zjišťuje kvalitu programu, zpracovává zprávy z programů.</li> </ul>		<b>EVAULACE A KONTROLA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Zajišťuje pozornost a zájem svých posluchačů.</li> <li>✓ Přizpůsobuje program daným podmínkám a cílové skupině</li> <li>✓ Pracuje interaktivní formou.</li> <li>✓ Předává informace o rizikovém chování přijatelnou a vyváženou formou.</li> <li>✓ Používá osvětovou a edukativní formu primární prevence rizikového chování.</li> </ul>		<b>DIDAKTIKA</b>

<sup>205</sup> CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovnovy-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>; Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

<sup>206</sup> BEZCHLEBA, J. *Manažerské dovednosti*. Olomouc 2008, s. 25.

<sup>207</sup> ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha 2007, s. 154.

<sup>208</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vykonává poradenskou činnost.</li> <li>✓ Poskytuje informace o institucích zabývajících se primární, sekundární i terciární prevencí.</li> <li>✓ Dodržuje a uplatňuje principy primární prevence založené na rozvoji životních dovedností.</li> <li>✓ Řeší výskyt rizikového chování dle doporučených krizových plánů a postupů.</li> <li>✓ Uplatňuje pedagogické a psychologické principy.</li> </ul>	<b>ODBORNĚ</b>	<p>Schopnost orientovat se v teorii a praxi rizikového chování, znalost protektivních a rizikových faktorů vzniku různého rizikového chování, schopnost orientace v systému primární prevence v ČR na horizontální i vertikální úrovni, znalost různých modelů a přístupů v primární prevenci, schopnost orientace v nabídce služeb v rámci sekundární a terciární primární prevence v ČR, znalost technik pro práci s konkrétní cílovou skupinou, pedagogicko-psychologické dovednosti pro práci s dětmi a mládeží.<sup>209</sup></p>	<b>ZNALOST PROBLEMATIKY</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Účastní se minimálně 2x ročně vzdělávacích akcích.</li> <li>✓ Realizuje samostudium, dle svého individuálního vzdělávacího plánu.</li> <li>✓ Účastní se na supervizi a poradách pracovníků.</li> </ul>		<p>Zájem a ochota se neustále vzdělávat jak ve svém oboru, tak mimo něj. Znalost nových trendů a postupů.</p>	<b>ČZV</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Přístupuje citlivě k odlišnostem v životním stylu, kulturním a jiným jedinečným potřebám skupiny.</li> <li>✓ V práci nepřekračuje své kompetence.</li> <li>✓ Uplatňuje nejnovější vědecké poznatky a přispívá k jejich šíření.<sup>210</sup></li> <li>✓ Jedná čestně, svědomitě a tak, aby jeho působení v žádném směru neodporovalo dobrým mravům.</li> <li>✓ Vyjadřuje negativní postoje k návykovým látkám.</li> </ul>	<b>OSOBNOSTNÍ</b>	<p>Znalost a dodržování etického kodexu, zákonných předpisů a jiných legislativních norem, včetně Listiny lidských práv a jiných mezinárodně uznávaných norem a doporučení.<sup>211</sup></p>	<b>ETIKA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hledá a používá nové, pro účastníky zajímavé a netradiční způsoby podání látky.<sup>212</sup></li> <li>✓ Aktivně řeší mimofádné situace využívání kreativních technik.<sup>213</sup></li> </ul>		<p>Schopnost využívání kreativních technik. Hledání kreativních přístupů k řešení problémů.</p>	<b>KREATIVITA</b>

<sup>209</sup> Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál

<sup>210</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003, s. 12.

<sup>211</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003 – Etický kodex lektora.

<sup>212</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003, s. 17.

<sup>213</sup> ŠOFEROVÁ, J. *Lektorské finty*. Praha 2008, s. 94.

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pro zprostředkování informací v rámci preventivního programu využívá didaktickou techniku a didaktické pomůcky.</li> </ul>	<b>TECHNICKÉ</b>	<p>Schopnost správné volby a použití didaktické techniky a učebních pomůcek, efektivního uspořádání a vybavení prostor s ohledem na cíl, cílovou skupinu, obsah vzdělávání, materiální, finanční a časové možnosti.<sup>214</sup></p>	<b>PRÁCE S DIDAKTICKÝMI PROSTŘEDKY</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motivuje účastníky preventivního programu.</li> <li>✓ Pobízí účastníky k aktivitě.<sup>215</sup></li> <li>✓ Navozuje u cílové skupiny atmosféru bezpečí a důvěry.</li> <li>✓ Chválí a podává zpětnou vazbu.</li> <li>✓ Vytváří prostor pro participaci účastníku - vhodnými metodami, formami a prostředky i svým chováním jako lektora<sup>216</sup></li> </ul>	<b>MANAŽERSKÉ</b>	<p>Schopnost motivovat cílovou skupinu ke spolupráci a pozitivní změně vedoucí k zdravějšímu životnímu stylu.</p>	<b>MOTIVACE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizuje a vede dlouhodobé programy primární prevence rizikového chování pro žáky MŠ, ZŠ a/nebo SŠ.</li> <li>✓ Realizuje a vede jednorázové přednášky a besedy pro děti, rodiče, pedagogy a širší veřejnost.</li> <li>✓ Vede diskuse, rozhovory a individuální konzultace s klienty.</li> <li>✓ Vede písemnosti, záznamy</li> <li>✓ Vede účastníky k zdravějšímu životnímu stylu</li> </ul>	<b>MANAŽERSKÉ</b>	<p>Schopnost nasměrovat činnosti účastníků k stanovenému cíli. Schopnost inspirovat jedince, aby vynaložili to nejlepší, co v nich je, pro dosažení žádoucího výsledku a schopnost udržovat efektivní vztahy s jednotlivci i týmem jako celkem.<sup>217</sup></p>	<b>VEDENÍ</b>

<sup>214</sup> LANGER, T. *Metodika vzdělávání dospělých*. Praha 2010, s. 99.

<sup>215</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003, s. 25.

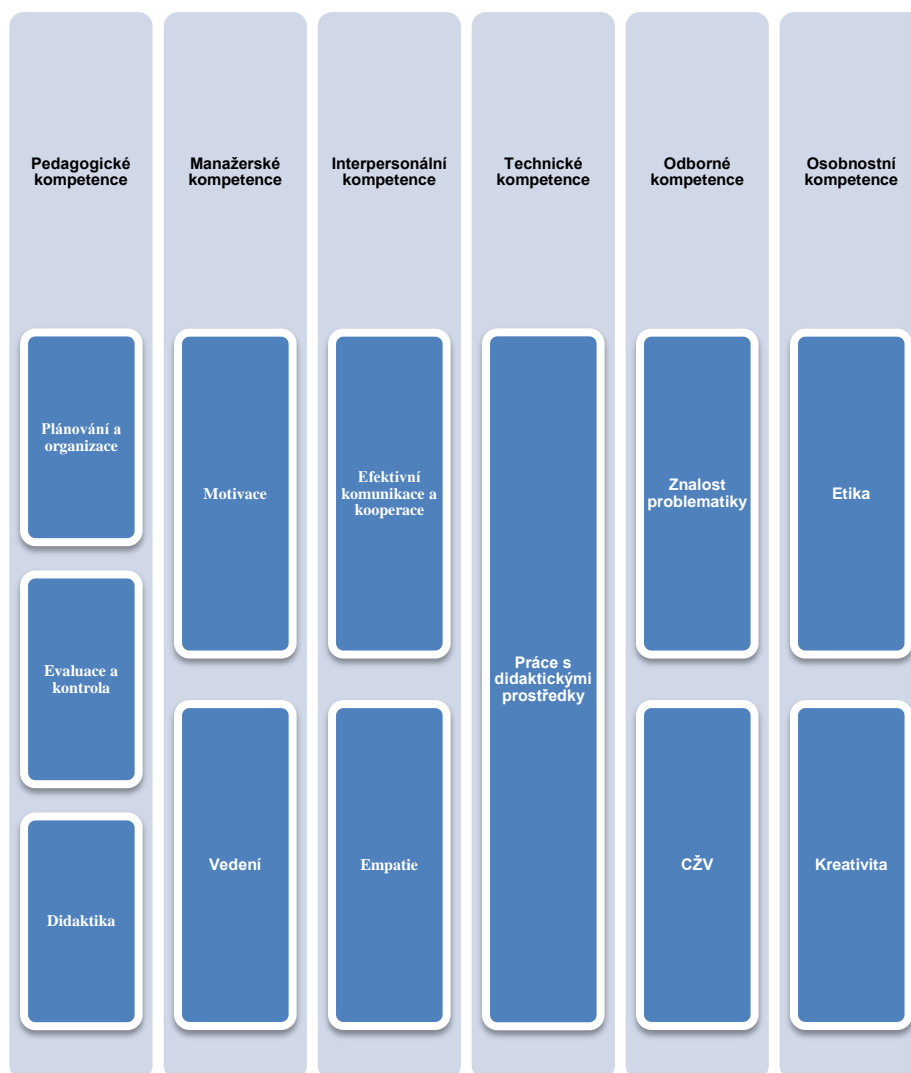
<sup>216</sup> MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava 2003, s. 38.

<sup>217</sup> ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha 2007, s. 154.

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Komunikuje s cílovou skupinou, školami a jinými školskými a neškolskými institucemi.</li> <li>✓ Dohaduje si termín pro realizaci programu.</li> <li>✓ Efektivně komunikuje s klienty, kolegy a vedoucím pracovníkem.</li> <li>✓ Informuje pověřené osoby o případných nestandardních situacích v rámci preventivního programu.</li> <li>✓ Spolupracuje na zpracovávání programů.<sup>218</sup></li> <li>✓ Spolupracuje na evaluaci preventivních programů.</li> <li>✓ Prezentuje dané téma.</li> </ul>	<b>INTERPERSONÁLNÍ</b>	<p>Schopnost efektivního sdělování informací a aktivního naslouchání. Ovládání prezentačních a rétorických dovedností. Znalost verbální a neverbální komunikace. Aktivní a zodpovědná spolupráce na pracovních procesech.</p>	<b>EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE A KOOPERACE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Podporuje a motivuje při programu i během individuálních konzultací.</li> <li>✓ aktivně naslouchá a autenticky reflektuje svoje pocity.</li> </ul>		<p>Schopnost vcítit se do role účastníků, vžít se do jejich situace, citlivě vnímat jejich pocity a pochopit je.<sup>219</sup></p>	<b>EMPATIE</b>

<sup>218</sup> MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha 2010, s. 224.

<sup>219</sup> BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha 2003, s. 137.



**Obrázek 4: Kompetenční model<sup>220</sup>**

### 3.5 Ověření a validizace kompetenčního modelu

Po ukončení samotné tvorby kompetenčního modelu by měla přijít fáze validizace neboli ověření toho, zda kompetenční model popsal chování, díky němuž pracovníci dosahují nadprůměrných výsledků. Jednoduše řečeno, zda se na model v praxi můžeme spolehnout např. při výběru, hodnocení či

<sup>220</sup> Vlastní vypracování

rozvoji zaměstnanců.<sup>221</sup> O této fázi jsem se již zmiňovala v kapitole 1. 3., kde jsem tuto část procesu stručně popsala. Vzhledem k tomu, že součástí této práce již není zavedení kompetenčního modelu do praxe, nebudu se této fázi více věnovat.

---

<sup>221</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha 2004.

## Závěr

Na začátku své práce jsem se snažila uceleně představit problematiku kompetencí a kompetenčních modelů. Tímto tématem se zabývá poměrně velké množství autorů, uvedla jsem proto různé definice pojmu kompetence, kompetenci jsem charakterizovala a uvedla její jednotlivé složky. Následně jsem se zabývala identifikací kompetencí a plynule přešla k vymezení pojmu kompetenční model a přístupům k jeho tvorbě. Pro svou práci jsem zvolila tvorbu generického kompetenčního modelu.

V druhé kapitole jsem se zaměřila na objekt mé práce – lektora primární prevence. Abych čtenáře uvedla do problematiky primární prevence, tento pojem jsem vymežila, uvedla specifika této oblasti a definovala roli lektora primární prevence. Národní soustava povolání<sup>222</sup> popisuje pouze lektora dalšího vzdělávání, lektor primární prevence v ní aktuálně není ukotven, stejně tak v literatuře se tato pozice vyskytuje minimálně, nebo se často skrývá pod příbuznými názvy (metodik prevence aj.). Vzhledem k nedostatku literatury jsem tuto i následující kapitolu tvořila z velké části s pomocí standardů MŠMT a internetových zdrojů.

Cílem mé práce byla tvorba kompetenčního modelu lektora primární prevence. Věnovala jsem se jí proto v závěrečné kapitole. Mnou vytvořený kompetenční model mohou využít jak neziskové organizace zabývající se primární prevencí, tak i další subjekty působící v této oblasti. Je využitelný tak jak je vypracován nebo jej lze upravit dle konkrétních potřeb. Před využitím tohoto kompetenčního modelu je potřeba jeho validizace. Tato pátá fáze - identifikace kompetencí - nebyla cílem mé diplomové práce.

---

<sup>222</sup> Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)



Veškeré informace obsažené v diplomové práci jsem čerpala z literatury, internetových stránek, interních zdrojů organizace o.s.PROSPE a obohatila je o své komentáře a argumenty.

## **Anotace**

<b>Příjmení a jméno autora:</b>	Kristýna Rašplová
<b>Instituce:</b>	Univerzita Palackého v Olomouci Katedra sociologie a andragogiky Filozofická fakulta
<b>Název diplomové práce:</b>	Tvorba kompetenčního modelu lektora primární prevence
<b>Vedoucí diplomové práce:</b>	Mgr. Jitka Hanáčková
<b>Počet znaků:</b>	<b>158860</b>
<b>Počet příloh:</b>	<b>2</b>
<b>Počet titulů literatury:</b>	<b>34</b>
<b>Klíčová slova:</b>	kompetence, klíčové kompetence, kompetenční model, lektor, primární prevence

Cílem této diplomové práce je tvorba kompetenčního modelu lektora primární prevence. Samotné tvorbě kompetenčního modelu předchází terminologické ukotvení klíčových pojmů, kterými jsou kompetence, klíčové kompetence, kompetenční model, lektor a problematika primární prevence rizikového chování. Následná tvorba kompetenčního modelu vychází výhradně z analýzy dokumentů.

## Seznam tabulek a obrázků

Obrázek 1: <i>Hierarchický model struktury kompetence</i> .....	15
Obrázek 2: <i>Tradiční přehled klíčových kompetencí</i> .....	21
Obrázek 3: <i>Čtyř – úroňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci</i> .....	49
Obrázek 4: <i>Kompetenční model</i> .....	78
Tab. 1: <i>Identifikace kompetencí na pozici „lektor primární prevence“</i> .....	78

# Seznam pramenů

## Literatura

- 1 ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada, 2007.
- 2 BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra: [jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé]*. Praha: Votobia, 2003.
- 3 BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada publishing, 2010.
- 4 BARTOŇKOVÁ, H. *Vzdělávací strategie. Studijní texty pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009.
- 5 BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001.
- 6 BEZCHLEBA, J. *Manažerské dovednosti*. Olomouc: UPOL ICV, 2008.
- 7 BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.
- 8 ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007.
- 9 DVOŘÁKOVÁ, M. *Technologie vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
- 10 FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2010.
- 11 HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004.
- 12 HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999.
- 13 HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006.
- 14 HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- 15 HRONÍK, F. *Kompetenční modely: Projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press, 2008.
- 16 INDRÁK, A. *Psychologické základy vzdělávání dospělých*. Olomouc 2008. Distanční texty pro CKLVD.

- 17 Interní materiály o.s.PROSPE – Pracovní náplň a kompetence
- 18 Interní materiály o.s.PROSPE – Technicko-operační manuál
- 19 KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- 20 KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004.
- 21 LANGER, T. *Metodika vzdělávání dospělých*. Praha: UPOL ICV, 2010.
- 22 MACEK, P. *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003.
- 23 MALACH, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2003.
- 24 MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013.
- 25 MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010.
- 26 MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha, 2005.
- 27 NEŠPOR, K., CSEMY, L., PERNICOVÁ, H. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999.
- 28 POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A. *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. 3.vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003.
- 29 VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010.
- 30 Veteška, J., Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008.
- 31 VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011.
- 32 SMOLÍK, J. *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*, Praha: Grada Publishing, 2010.

- 33 ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2009.
- 34 ŠOFEROVÁ, J. *Lektorské finty: Jak připravit a realizovat zajímavá školení*. Praha: Grada Publishing, 2008.

### Internetové zdroje

- 1 CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L. & MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha 2012. [online]. [cit.21.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/3760/Ctyrurovnovy-model-kvalifikacnich-stupnu-pro-pracovniky-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>
- 2 MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha 2010. [online]. [cit.18.11.2013] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/17/2670/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>
- 3 Katalog programů primární prevence pro Plzeň a okolí. [online]. [cit. 15.11.2013] Dostupné z: <http://www.bezpecnemesto.eu/prevence-kriminality/primarni-prevence/katalog-programu-primarni-prevence-pro-plzen-a-okoli.aspx>
- 4 Lektor [online]. [cit.17.11.2013] Dostupné z: [www.skaluvinstitut.cz/files/Bulletin04.doc](http://www.skaluvinstitut.cz/files/Bulletin04.doc)
- 5 Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit.23.11.2013] Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)
- 6 Lektor primární prevence[online]. [cit.12.11.2013] Dostupné z: [www.nabidkyprace.cz](http://www.nabidkyprace.cz)
- 7 Poslání občanského sdružení PROSPE [online]. [cit.5.11.2013] Dostupné z: <http://www.prospe.cz/>
- 8 Poslání občanského sdružení Prev-Centrum. [online]. [cit.5.11.2013] Dostupné z: <http://www.prevcentrum.cz/>
- 9 Poslání občanského sdružení Semiramis. [online]. [cit.5.11.2013] Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz>

- 10 Pracovník primární prevence [online]. [cit. 10.11.2013] Dostupné z:  
<http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>
- 11 Primární prevence [online]. [cit. 15.11.2013] Dostupné z:  
<http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>
- 12 Primární prevence rizikového chování [online]. [cit. 5.11.2013] Dostupné z:  
[http://www.odrogach.cz/skola/zakladni-informace/terminologie-prevence.html?section\\_id=17](http://www.odrogach.cz/skola/zakladni-informace/terminologie-prevence.html?section_id=17)
- 13 Specifická primární prevence [online]. [cit. 15.11.2013] Dostupné z:  
<http://www.nicm.cz/primarni-prevence-charakteristika>
- 14 Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence uživatelů návykových látek [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z:  
[http://www.praha.eu/public/f9/22/aa/1216963\\_176131\\_Standardy\\_PPP\\_MSM\\_T\\_2008.pdf](http://www.praha.eu/public/f9/22/aa/1216963_176131_Standardy_PPP_MSM_T_2008.pdf)
- 15 Strategie primární prevence MŠMT 2013 - 2018 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=strategie+prevence+2013&o=1>
- 16 Strategie prevence rizikových projevů chování MŠMT 2001 -2004 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z:  
[http://www.epolis.cz/download/pdf/materials\\_28\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_28_1.pdf)
- 17 Strategie prevence rizikových projevů chování MŠMT 2009 -2012 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z: <http://www.odrogach.cz/skola/dokumenty/strategie-prevence-rizikovych-projevu-chovani-u-deti-a-mladeze-v-pusobnosti-resortu-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-na-obdobi-2009-2012.html>
- 18 Strategie prevence sociálně patologických jevů MŠMT 2005 – 2008 [online]. [cit. 19.11.2013] Dostupné z:  
[http://aplikace.msmt.cz/htm/mbstrategie2005\\_2008web.htm](http://aplikace.msmt.cz/htm/mbstrategie2005_2008web.htm)
- 19 Školní metodik prevence. [online]. [cit. 20.11.2013] Dostupné z:  
<http://www.ppp-ostrava.cz/userFiles/metodik/material-pro-Smp.pdf>

# Příloha 1

## **Etický kodex pracovníka o. s. PROSPE**

Současně s naplňováním zásad při poskytování programů primární prevence musí všichni pracovníci o. s. PROSPE dodržovat také Etický kodex pracovníka o. s. PROSPE. V další části textu překládáme tento soubor etických zásad.

### **Etické zásady obecně**

1. Sociální, psychologická a zdravotní péče je založena na hodnotách demokracie a lidských práv, které jsou vyjádřeny v Chartě lidských práv Spojených národů, v Úmluvě o právech dítěte a v etickém kodexu Práv pacientů. Dále se řídí zákony tohoto státu, které se od uvedených kodexů odvíjejí.
2. Člen týmu ctí jedinečnost každého člověka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, pohlaví, mateřský jazyk, věk, zdravotní stav, sexuální orientaci, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí na životě celé společnosti.
3. Člen týmu ctí právo jedinců na soukromí, důvěrnost, sebeurčení a autonomii. Tyto principy se uplatňují v přístupu ke klientům a musí být v souladu s profesionálními povinnostmi i se zákonem.
4. Právo každého jedince na seberealizaci je zpochybnitelné, pokud jeho projevem dochází k omezení takového práva u druhých osob.
5. Člen týmu usiluje o zajištění vysoké odborné úrovně služeb a poskytuje pouze ty služby, které odpovídají standardům primárně preventivních programů a individuálním kompetencím jednotlivých pracovníků.
6. Součástí etického přístupu je dobrá vůle pomáhat na základě dovedností, znalostí a zkušeností jednotlivcům, skupinám a komunitám při jejich rozvoji a při řešení konfliktů se společností.
7. Profesionální odpovědnost má přednost před osobními zájmy.

### **Etické zásady ve vztahu ke klientům**

1. Člen týmu respektuje klienta jako rovnocenného partnera se všemi občanskými právy a povinnostmi, včetně jeho zodpovědnosti za své zdraví.
2. Člen týmu jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva klientů.
3. Člen týmu pracuje se stejným úsilím a bez jakékoli formy diskriminace se všemi klienty. Chrání klientova práva na soukromí a důvěrnost jeho sdělení. Data a informace požaduje s ohledem na potřebnost pro zajištění služeb, které mají být klientovi poskytnuty a informuje jej o jejich potřebnosti a použití. Žádnou informaci o klientovi neposkytuje bez jeho souhlasu, případně bez souhlasu jeho zákonného zástupce. Pokud používá získané informace (zejména ve zprávách o průběhu programu, případně ke studijním či jiným účelům), vždy garantuje anonymitu osobních a citlivých údajů.
4. Člen týmu je povinen zachovávat mlčenlivost o skutečnostech, které se dověděl v souvislosti s prací v projektu PROSPE a které se vztahují ke



klientům. Těto povinnosti jej může zbavit pouze klient nebo jeho zákonný zástupce písemným prohlášením. I v tomto případě je však pracovník povinen zvážit zachování mlčenlivosti, pokud je to v zájmu klienta. Tím nejsou dotčena příslušná ustanovení trestního řádu a povinnost vypovídat před orgány činnými v trestním řízení.

5. Člen týmu hledá možnosti, jak zainteresovat klienta (případně jeho vztahové okolí) do řešení jeho problému.
6. Člen týmu se snaží zajistit, udržet a rozvíjet svou profesionální kompetenci a zároveň uvědomovat si a zachovávat hranice vlastních kompetencí.
7. Člen týmu je povinen nabídnout klientovi specializovaný typ péče, pokud je podle jeho úsudku a znalostí pro klienta v dané chvíli vhodnější.
8. Člen týmu je povinen zabraňovat jakémukoli zneužití klientů k osobnímu prospěchu. Získaných kontaktů a informací využívá pouze v souladu s cíli projektu, zejména se vyvaruje navazování sexuálních kontaktů s klienty, případně jejich rodinou, a jiných forem zneužití moci, jako je psychické či fyzické násilí, porušení práva na soukromí a práva na osobní svobodu.

#### **Etické zásady ve vztahu k zaměstnavateli**

1. Člen týmu plní odpovědně své povinnosti vyplývající ze závazků k o. s. PROSPE. Zaměstnavatel vytváří takové podmínky, které umožňují členům týmu závazky přijmout a uplatňovat je v souladu s tímto kodexem.
2. Člen týmu se snaží ovlivňovat pracovní postupy s ohledem na zvyšování kvality a efektivity nabízených služeb.
3. Během výkonu práce neužívá člen týmu žádné psychotropní látky.

#### **Etické zásady kolegiality**

1. Člen týmu respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů a ostatních odborných pracovníků. Vyhledává a rozšiřuje spolupráci s nimi, čímž zvyšuje kvalitu poskytovaných služeb.
2. Člen týmu respektuje rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů a ostatních odborníků. Připomínky k nim vyjadřuje na vhodném místě a vhodným způsobem.
3. Člen týmu je povinen konstruktivně spolupracovat s kolegy, odborníky a dalšími osobami (učitelé, rodiče atd.), kteří jsou v následném kontaktu se stejnými klienty. Předává-li klienta do péče odborníkovi z jiného zařízení, pak jej - po písemném souhlasu klienta nebo jeho zákonného zástupce - může informovat o dosavadním průběhu péče.
4. Člen týmu upřednostňuje týmovou práci před individuálním pojetím služby a separací.

#### **Etické zásady odbornosti a povolání**

1. Člen týmu dbá na udržování a zvyšování prestiže daného typu služby.

2. Člen týmu se snaží o zvyšování odborné úrovně své práce a v rámci svých možností brání tomu, aby odbornou práci prováděl nekvalifikovaný pracovník bez patřičného vzdělání a průpravy.
3. Člen týmu je zodpovědný za své další vzdělávání v oboru, což je předpoklad pro udržení stanoveného standardu služeb.
4. Člen týmu vykonává práci v dohodnuté době.
5. Členů týmu se týká ohlašovací povinnost pouze v případech stanovených zákony ČR.

#### **Postupy při řešení etických problémů**

1. Členové týmu zkoumají a definují situace, při kterých by v souvislosti s poskytováním programů mohlo dojít k porušování práv klientů, a seznamují s těmito situacemi celý tým. Následně pak jsou vytvářeny nástroje a stanovována taková pravidla a opatření, která efektivně brání zneužití moci a postavení organizace ve vztahu ke klientům.
2. Závažné i méně závažné etické problémy se řeší v rámci podávání zpětné vazby mezi lektory bezprostředně po proběhnutém programu, dále v rámci porad týmu a interní supervize. Každý člen týmu má možnost diskutovat a analyzovat problémy ve spolupráci se všemi stranami, kterých se problém týká.
3. Úkolem externí supervize je mj. napomáhat řešit etické problémy, které se jednotlivcům a týmu nedaří řešit z vlastních lidských a odborných zdrojů.
4. Pokud člen týmu nemá možnost řešit své etické problémy uspokojivým způsobem v rámci týmu a supervize, obrací se na sekci primární prevence A. N. O. nebo jinou zastřešující odbornou společnost.

## Příloha 2

### DESATERO KVALITNÍHO LEKTORA

1. Kvalitní lektor je vždy čestný ve vztahu k zaměstnavateli, zadavateli i účastníkům vzdělávání. Dodržuje etický kodex a další dohodnutá pravidla.
2. Je respektovanou osobností, odborníkem s komplexními a aktuálními poznatky v oboru, ve kterém působí.
3. Dělá svou práci rád a vnímá ji jak o poslání. Je vstřícný a přátelský, trpělivý a empatický. Má autoritu, povzbuzuje a vede účastníky, je předvídavý, kreativní a schopný improvizace.
4. Neustále aktualizuje své lektorské a odborné kompetence, účastní se vzdělávacích a rozvojových akcí, studuje odborné zdroje, popř. sám publikuje.
5. Přijímá supervizi své práce jako cestu ke kvalitě.
6. Analyzuje a respektuje potřeby klienta v rámci své odbornosti a zadání. Dosahuje cílu, které se zavázal naplnit.
7. Dokáže provést klienta procesem přípravy, realizace a evaluace vzdělávacího procesu.
8. Zná širokou škálu metod a technik vzdělávání a využívá je s ohledem na obsah a cíle vzdělávání i cílovou skupinu.
9. Je schopen týmové spolupráce.
10. Šíří a podporuje dobré jméno instituce svou profesionalitou, chováním a vystupováním.