

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia



Klíčové kompetence lektora

Bakalářská práce

Autor: **Markéta Brabcová**

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Smékalová. Ph.D. et Ph.D.

2017

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Klíčové kompetence lektora

vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

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

Jsem si vědoma, že moje bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitní databázi a bude veřejně přístupná k nahlédnutí.

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

.....

V dne

PODĚKOVÁNÍ

Na prvním místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce PhDr. Lucii Smékalové, Ph.D. et Ph.D, za cenné rady, připomínky, vstřícnost, podporu, ochotu a čas, který mi při psaní mé bakalářské práce věnovala. Dále chci poděkovat respondentům – lektorům, kteří mi věnovali čas a pomohli nasbírat data k praktické části. Děkuji i své rodině a nejbližším za podporu, kterou mi věnovali po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá kompetencemi lektora ve vzdělávání dospělých. Definuje kompetenci a především klade důraz na klíčové lektorské kompetence, které jsou předpokladem pro lektorskou činnost. Převážně se zaměřuje na komunikaci verbální i neverbální, schopnost prezentace, zvládnání problémových situací, vzniklé při lektorské profesi, z čehož také vyplývá samostatnost, výkonnost a odpovědnost za důsledky. Popisuje hodnoty, které by měl lektor uznávat. Nedílnou součástí lektorského působení jsou i metody vzdělávání, jež práce specifikuje. V návaznosti na předloženou teorii je vytvořen dotazníkový průzkum, zaměřen na klíčové kompetence s cílem zjistit, které předložené klíčové kompetence lektori považují za nejdůležitější ve své profesi. Dále je zaměřen na metody vzdělávání s cílem zjistit, které metody jsou lektory nejčastěji využívány a z jakého důvodu si je vybírají.

KLÍČOVÁ SLOVA

Lektor, kompetence, klíčové kompetence, vzdělávání, metody vzdělávání.

ABSTRACT

Bachelor's thesis is focused on Lector's competencies in educating adults. Defines competency and primarily emphasizes lector's key competencies which are prerequisites for lector's activity. Mainly it focuses on both verbal and non-verbal communication, presentation skills, managing problematic situations which occur during lector's profession, from which results independence, efficiency and responsibility for consequences. Describes values that should be respected by the lector. Inseparable part of lector's actions are methods of education that are specified by the work. Following the presented theory, a questionnaire was created, that focuses on key competencies with the aim to find out which of the submitted are the most key for lector's in their profession. Further it is focused on methods of education with the aim to find out which of the submitted are the most often used by the lector's and why.

KEY WORDS

Lector, competence, key competencies, education, methods of education.

OBSAH

ÚVOD.....	11
1 CÍL A METODIKA.....	12
1.1 Cíl.....	12
1.2 Metodika.....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
2 VZDĚLAVATELÉ DOSPĚLÝCH.....	13
2.1 Popis rolí vzdělavatelů dospělých.....	13
2.1.1 Konzultant	13
2.1.2 Kouč	14
2.1.3 Mentor	14
2.1.4 Poradce	14
2.1.5 Supervizor.....	14
2.1.6 Lektor a jeho typologie.....	15
3 KOMPETENCE LEKTORA	16
3.1 Anatomie kompetence	17
3.2 Znaky kompetence	18
3.3 Základní kompetence lektora podle Langeru.....	18
3.4 Klíčové kompetence	19
4 PŘEHLED KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	22
4.1 Jak správně komunikovat s účastníky	22
4.1.1 Verbální komunikace	22
4.1.2 Neverbální komunikace.....	24
4.2 Základy prezentace.....	25

4.2.1	Faktory a příprava prezentace.....	25
4.2.2	Struktura prezentace.....	26
4.3	Samostatnost a výkonnost	28
4.3.1	Zvládání obtížných situací.....	28
4.4	Schopnost přijmout odpovědnost.....	29
4.4.1	Vlastní odpovědnost.....	30
4.5	Hodnoty lektora.....	30
4.6	Klíčové kompetence a obecné dovednosti lektora dle Národní soustavy povolání	31
5	METODY VZDĚLÁVÁNÍ.....	33
5.1	Klasické výukové metody	33
5.1.1	Metody slovní	33
5.1.2	Metody názorově – demonstrační.....	34
5.1.3	Metody dovednostně – praktické	35
5.2	Aktivizující výukové metody.....	35
5.2.1	Metody diskusní.....	36
5.2.2	Metody heuristické.....	37
5.3	Komplexní výukové metody.....	37
5.3.1	Kritické myšlení.....	37
5.3.2	Brainstorming	39
5.3.3	Myšlenková mapa	39
5.3.4	Metoda I. N. S. E. R. T.....	40
5.3.5	Výuka podporovaná počítačem	40
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
6	PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ	42

6.1	Cíle průzkumného šetření.....	42
6.2	Design průzkumného šetření	42
6.3	Dotazník jako nástroj sběru dat.....	43
6.4	Pilotáž.....	44
6.5	Cílová skupina	44
6.6	Analýza a interpretace dat	44
7	ZÁVĚR PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	65
	ZÁVĚR.....	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Vzdělávání dospělých je v dnešní době často diskutované téma. Situace na pracovním trhu představuje nutnou dávku rozšiřování znalostí a dovedností, tudíž i vzdělávání dospělých. Dospělé osoby se nemusí vzdělávat jen proto, aby uspěli na trhu práce. Mnohem více lidí se vzdělává, aby naplnili své tužby a rozšířili si své zájmy. Ve vzdělávání není důležitý jen samotný proces, ale velkou roli zde hraje i vzdělavatel dospělých, v mém případě právě lektor, který by měl být kompetentní k výkonu své profese.

Kompetence k výkonu povolání jsou důležité ve všech profesích. Pracovník by měl mít soubor znalostí, dovedností, názorů, postojů a zkušeností, aby svoji profesi mohl řádně vykonávat. V lektorské činnosti, kde vzdělavatel působí na vzdělávané, je důležité, aby byl kompetentní a zároveň znal metody vzdělávání a vhodně je uměl použít a uplatit při výuce s různou skupinou vzdělávaných.

Cílem bakalářské práce je popsat klíčové kompetence lektora a metody vzdělávání, které působí na vzdělávané osoby.

Bakalářská práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se prvně zaměřuji na vzdělavatele dospělých, kde popisuji role vzdělavatelů. Další kapitola je věnovaná kompetencím lektora. Definuji kompetence, znaky, anatomii kompetence a následně rozdělení kompetencí. Důležité pro tuto kapitolu jsou i klíčové kompetence. Ve čtvrté kapitole uvádím přehled klíčových kompetencí a kompetence dle Národní soustavy povolání. Poslední pátá kapitola obsahuje metody vzdělávání, které jsou nezbytné ve vzdělávacím procesu. V praktické části prezentuji výsledky dotazníkového průzkumu. Výzkumné šetření realizuji formou průzkumného šetření. Na základě teoretické části je vytvořen dotazník, který má 19 otázek a je vyplněn 27 respondenty. Kde má cílová skupina jsou lektori. První část dotazníku poskytuje zaměření na klíčové kompetence, ty které jsou pro lektory důležité. Druhá část je zaměřena na metody vzdělávání. Přesněji, které metody lektori nejvíce používají a z jakého důvodu.

Ve své práci čerpám z odborné literatury.

1 CÍL A METODIKA

1.1 Cíl

Cílem práce je popsat klíčové kompetence lektora a metody vzdělávání. Přesněji zjistit, které klíčové kompetence, jež uvádí odborná literatura, jsou pro lektory nejdůležitější. Další cíl je zaměřen na metody vzdělávání konkrétně, které metody vzdělávání si vybírají lektori nejvíce a z jakého důvodu si je vybírají.

1.2 Metodika

Práce zahrnuje studium vybrané problematiky v dostupných informačních zdrojích. Předmět práce charakterizuje klíčové kompetence lektora a metody vzdělávání. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, kde teoretická část vymezuje terminologii a popisuje teoretická východiska. Praktická část je provedena na základě dotazníkového šetření a má zjistit, které klíčové kompetence, jež uvádí odborná literatura, jsou pro lektory nejdůležitější v jejich profesi a dále, jaké používají nejčastěji metody vzdělávání. Práce vyvozuje závěr a udává soupis literatury.

TEORETICKÁ ČÁST

2 VZDĚLAVATELÉ DOSPĚLÝCH

Podle Vetešky (2016, str. 186) se role lektora považuje za nejznámějšího vzdělavatele dospělých, ovšem existují i další vzdělavatelé. Jedná se například o konzultanta, kouče, mentora, supervizora. Dle Langer (2016, str. 21) se tyto pojmy nesmí zaměňovat, protože každá role má svá určitá specifika.

U každého vzdělavatele dospělých je potřeba rozvíjet *lidský kapitál*, kdy v teorii managementu je lidský kapitál považován jako kapitál intelektuální, který je dále tvořen kapitálem strukturálním a zákaznickým. Je opakem kapitálu finančního. Dále lze lidský kapitál označit jako souhrn kompetencí postojů a intelektu. K tradičním formám kapitálu (půda, finance, výrobní zdroje) se přiřadil i tento další kapitál, který se v moderní společnosti stále rozvíjí. Obecně se lidský kapitál chápe jako souhrn vědění a dovedností, které jsou důležité pro kvalitu života, sociální a ekonomický blahobyt a osobní rozvoj. Teorie lidského kapitálu vznikla již v 60. letech 20. století. Zrod je spojený se jmény Schulz, Petty, Becker, Denison a další. Významná je především tím, že se považuje vzdělání za základnu lidského kapitálu. V ekonomické teorii dochází k separaci pojmů lidský kapitál a pracovní síla.

2.1 Popis rolí vzdělavatelů dospělých

2.1.1 Konzultant

Konzultant je odborník na určitou věc, kterou vysvětluje, zodpovídá dotazy, poskytuje rady a návody. Roli zde hrají spíše zkušenosti než vysokoškolské vzdělání. Řeší reálné problémy např. ve firmách, kde působí delší dobu (Veteška, 2016, str. 188).

2.1.2 Kouč

K profesi, která je zaměřená na práci a komunikaci s lidmi patří kouč. Za pomoci kouče klient lépe nachází řešení ke svým problémům, pomáhá mu s jeho rozvojem. Kouč vede klienta pomocí strukturovaných otázek, podle kterých má koučovaný zhodnotit svojí situaci a vybrat si nejvhodnější řešení. Kouč nepoučuje, pouze směřuje klienta k výsledku (Medlíková, 2010, str. 15).

2.1.3 Mentor

Mentor je osoba věkově či profesně starší, vede a zapracovává mladší kolegy. Ti se tak mohou rychle zařadit do složitého systému. Mentor provází filozofii a procesy firmy, může se svým svěřencem pracovat i několik měsíců. Jedná se o velmi zkušeného člověka s morálními hodnotami a s vysokými standardy chování. Mentorovaný odpozorovává návyky, chování, jednání (Medlíková, 2010, str. 15).

2.1.4 Poradce

Poradce je odborník, který může poskytnout radu, ovlivnit člověka, sdělit názor, své odborné stanovisko. Nemá v pravomoci naléhat na klienta a realizovat změny. Ke své práci potřebuje odborné kompetence i osobnostní předpoklady, mezi které patří například schopnost pracovat s lidmi a chápat je, mít dobrý úsudek, rozumět společenským souvislostem, schopnost komunikovat, motivovat. Poradci, kteří se zabývají poradenskou činností, odpovídají za kvalifikované doporučení, ale nenesou za něj přímou zodpovědnost (Veteška, 2016, str. 186, 187).

2.1.5 Supervizor

Supervizor je osoba, která sleduje úroveň práce jednotlivce, týmu nebo instituce. Vykonává dozor, kontroluje, radí a podává zpětnou vazbu. Supervizor může být externí i interní. Externí spolupráci vykonávají především psychologové v neziskové sféře. Interní spolupráce je typická v business oblasti, kdy supervizory zastávají zaměstnanci firmy (Medlíková, 2010, str. 16).

2.1.6 Lektor a jeho typologie

Veteška (2016, str. 182) označuje lektora jako vzdělavatele dospělých působící v sekci dalšího vzdělávání v různých odborných oblastech. Jelikož byla potřeba odlišit formální a neformální vzdělávání, začal se po druhé světové válce používat pojem lektor.

Podle dané zakázky lektor předává teoretické znalosti a praktické dovednosti a zkušenosti. Očekává se u něj vysokoškolské vzdělání a všeobecný přehled (Medlíková, 2010, str. 14).

Lektor působí na školeních, kurzech a další vzdělávací akcích pro dospělé (Langer, 2016, str. 14). Může být také akademickým pracovníkem, který se podílí na tvorbě pedagogické činnosti. V podnikové sféře může působit interní nebo externí lektor (Veteška, 2016, str. 183).

Aby lektor mohl správně vykonávat svoji profesi vzdělavatele, potřebuje být kompetentní. Mít soubor znalostí, dovedností, metod, zkušeností, postojů a chování, které využije v praxi (Veteška, 2016, str. 236).

3 KOMPETENCE LEKTORA

Předchozí kapitola vymezila definice lektora a jeho role ve vzdělávání. Důležité v lektorské činnosti jsou jeho kompetence.

Kompetence lektora Medlíková (2010, str. 27) definuje jako znalost věci. Oceňuje nejen image, ale i znalosti, dovednosti, názory na dané skutečnosti, vztah k lidem. Znalosti a dovednosti slučují informovanost, znalost oboru, pedagogické a didaktické zkušenosti. Lektorské dovednosti se neobejdou ani bez tzv. praktické psychologie, která slouží k odhadu lidí, práci se skupinou, prevenci konfliktů, jednání s lidmi s handicapem.

Odborná a laická veřejnost chápe pojem kompetence především jako pravomoc o něčem rozhodnout. V tomto případě je kompetence spjata také se sociologickými termíny jako moc, vliv, autorita. Kompetence by se měla také vykládat jako oprávnění nebo pravomoc činit rozhodnutí. Jedná se o sociální pozici jednotlivce, kdy nese pravomoc k rozhodování a ovlivňování jednání druhých. S rozhodováním se také pojí odpovědnost za výsledek rozhodovacího procesu (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 19).

Podle Vetešky a Tureckiové (2008, str. 20, 21) se kompetence také označuje jako soubor znalostí a dovedností, zkušeností, postupů, metod, ale i postojů. Celý tento soubor jednatel využívá k řešení nejrůznějších úkolů. Slouží i k osobnímu rozvoji a naplnění životního cíle.

Slavík (2014, str. 19) definuje kompetenci jako „excelentní způsobilost. Vyjadřuje komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese poradce.“

V literatuře se kompetence charakterizují a člení různě. Jedná se například o anatomii kompetence, znaky kompetence, základní kompetence nebo tzv. klíčové kompetence, které podle Belze a Siegrista (2001, str. 166) „přesahují hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.“

3.1 Anatomie kompetence

Kubeš, Spillerová a Kurnický (in Bartoňková, 2010, str. 86) říkají, že „kompetence se používá jako deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem.“ Jedná se o soubor chování pracovníka, který využívá k pracovní pozici a zadanému úkolu, aby ho kompetentně splnil. Pracovník musí mít dané schopnosti, aby byl úkol správně splněn (Bartoňková, 2010, str. 86).

Schopnost lze podle Vetešky a Tureckiové (2008, str. 30) definovat jako předpoklad k výkonu. Americký psycholog D. McClelland v roce 1973 upozornil na to, že předpoklad existence schopnosti nezaručí správné a efektivní jednání v určitém jednání. To samé platí pro znalosti a dovednosti. Jedinec může znát různé oblasti svého oboru jako například didaktické zásady a přesto být špatným učitelem. Tato situace poukazuje na to, že mezi kompetencí a schopností je rozdíl, schopnost figuruje jako vstup a kompetence jako výstup.

Podle Plamínka (2014, str. 22) lze schopnost označit jako dvě kategorie lidských zdrojů a to jako znalosti (schopnosti teoretické) a dovednosti (schopnosti praktické).

Aby byl pracovník kompetentní, musí být splněny tři předpoklady:

- Oplývá vlastnostmi, vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které potřebuje ke svojí pracovní pozici.
- Je motivovaný a vynakládá potřebnou energii k dosažení cíle, je hodnotově založený.
- Nalézá se v takovém prostředí, kde toto všechno může využít (Bartoňková, 2010, str. 86).

Podle Vetešky a Tureckiové (2008, str. 29) patří do struktury kompetence také termín *zdroj*. Termínem *zdroj* se rozumí soubor informací, teoretických znalostí, dovedností a zkušeností jedince a také znalost řešení problémů pomocí logických operací. Tyto zdroje jednotlivce kombinuje a následně slouží k plnění úkolů, plnění cílů, řešení životních situací. Tyto zdroje vedou k dosažení stanoveného cíle, za pomoci principu konvergence, což znamená přeměnu vstupů/zdrojů na výstupy/výsledky. V širším významu můžeme hovořit o kompetentním jednání. K vymezení pojmu *kompetence*

a k její další struktuře lze hovořit o charakteristických znacích kompetence, jež jsou neodmyslitelné, a dalším dělením kompetence či vymezením pojmu klíčové kompetence.

3.2 Znamky kompetence

Kompetence je:

- *Kontextualizovaná* – vždy vychází z určité situace nebo prostředí, které je formováno ze zkušeností, znalostí, zájmů a potřeb účastníků.
- *Multidimenzionální* – skládá se z vícero parametrů (dovednosti, znalosti, postoje, představy, informace). Vhodně nakládá s těmito parametry, které se projevují v lidském chování.
- *Definovaná standardem* – jedinec sám dokáže změřit a vyhodnotit svojí kompetenci, protože úroveň zvládnutí je dána předem a jsou definovaná kritéria.
- *Má potenciál pro akci a rozvoj* – vychází z procesů vzdělávání a učení, ty jsou považovány za vstupní faktory z hlediska získávání a rozvíjení kompetencí (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 28).

3.3 Základní kompetence lektora podle Langer

- *Odborné* – všeobecné, odborné a další vzdělávání vede k získání odborných kompetencí, které jsou potřebné pro činnost, kterou daná osoba vykonává. S vývojem oboru, odborné kompetence vyžadují stálé doplňování o nové informace. Dále odborné kompetence vyžadují úzké i širší znalosti oboru.
- *Metodické* – komplex znalostí a dovedností, které vedou k dosažení cílů a efektivnosti vzdělávání. Jde o znalost forem a metod výuky, učebních pomůcek, didaktické techniky, příprava výuky. Dovednosti v oblasti komunikace verbální i neverbální, spolupráce, motivace, řešení konfliktů.
- *Osobnostní* – jedná se o osobnostní charakteristiku lektora, kde důležitou roli hraje zájem o studenty, trpělivost, tolerance, důslednost, rozhodnost,

kreativita, flexibilita, smysl pro humor, schopnost empatie (Langer, 2016, str. 15).

3.4 Klíčové kompetence

Veteška a Tureckiová (2008, str. 18) popisují *kompetenci* jako „zdatnost“ něco konat. Klíčové kompetence souvisí s otázkou, co přispívá ke zdatnosti, tedy schopnosti přizpůsobit se stále měnícím potřebám. Dále klíčové kompetence popisují jako souhrn vědomostí, dovedností, postojů, schopností a hodnot, které jsou důležité pro osobní i profesní život. Dané klíčové kompetence jsou formované z hodnot, které společnost uznává jako prospěšné pro život, rozvoj jedince a posilování občanství.

Průcha a Veteška (2012, str. 144) definují *klíčové kompetence* jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Klíčové kompetence představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání.“

Průcha a Veteška (2012, str. 158) dále uvádějí pojem *kvalifikace* jako „formální výstup procesu hodnocení a uznání, který je obdržen, pokud kompetentní orgán určí, že jedinec dosáhl učebních výsledků, jež odpovídají daným standardům. Kvalifikace bezprostředně souvisí s odbornou profesní přípravou a tvoří jedincem osvojenou soustavu schopností, vědomostí, dovedností, postojů, pracovních návyků, která je potřebná k získání osobní způsobilosti k výkonu určité činnosti.“

Beneš (2014, str. 19) uvádí pojmy *kompetence a kvalifikace* a říká, že nejsou v odborné literatuře jednotně definovány. Kvalifikaci definuje jako „vztah člověka a práce, tedy vztah mezi individuálními předpoklady pracovní síly a technicko – organizačními pracovními podmínkami.“ V důsledku společenských, organizačních a technologických změn, se začaly hledat kvalifikace, které se nevážou na konkrétní pracovní místo, a proto se zavedl nový termín **klíčové kvalifikace**.

Podle Mertense (Veteška a kolektiv, 2009, str. 47, 48) jsou rozdělené klíčové kvalifikace do čtyř kategorií:

- *Základní kvalifikace* – všeobecné kvalifikace, které jedinec může použít v různých sférách. Jedná se například o komunikaci, řešení problémů, kooperaci.
- *Horizontální kvalifikace* – schopnosti, které vedou k rozšíření obzoru a umožňují práci s informacemi (zpracování, získávání).
- *Koordinační rozšiřující prvky* – požadavky spjaté s výkonem jedince a pracovní aktivitou.
- *Vintage* (získávací, dobové) faktory – souvisí především s chováním jedince, kdy je schopný překonat rozpory mezi vlastními vědomostmi a vědomostmi druhých.

Klíčové kompetence jsou spíše „obecnější kvalifikace“. Zahrnují širší škálu kvalifikací, proto nejsou vázány na konkrétní činnost. Svojí rozsáhlostí napomáhají ke zdolávání změn, které mohou nastat v průběhu pracovního života. Podle Wenera (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 40, 41) se jedná o následující typy kompetencí:

- *Jednat samostatně* – pracovník se aktivně podílí na plnění své práce a vlastními způsoby nalezne řešení pracovního problému. Z výsledků sestaví závěry a použije je při dalším jednání.
- *Myslet v souvislostech* – pracovník je schopný myslet v kontextu firmy a společnosti, myslí předvídavě.
- *Samostatně se učit* – rozvíjí své znalosti a dovednosti, aby změny v pracovní sféře nepůsobily významné problémy v jeho pracovním i osobním životě.
- *Být připravený podávat výkon* – pracovník přispívá svojí angažovaností, cílevědomostí, odborností a efektivností k úspěchu celého podniku.
- *Radost z práce* – zaměstnanec má mít rád a respektovat svojí práci. Ke spolupracovníkům má projevat profesionální a kolegiální vztah.
- *Sociální přizpůsobivost* – schopnost efektivně komunikovat, spolupracovat a dohodnout se s ostatními.
- *Dobré pracovní vlastnosti* – být zodpovědný, spolehlivý, plnit úkoly a odevzdávat je včas, nést zodpovědnost.

- *Zodpovědnost* – schopnost nést zodpovědnost za své chyby i úspěchy, přijímat potřebná rozhodnutí.

Belz a Siegrist (2001, str. 167, 168) uvádějí tuto strukturu:

1. Sociální kompetence

- schopnost práce v týmu;
- kooperativnost;
- schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím;
- komunikativnost.

2. Kompetence ve vztahu k vlastní osobě

- kompetentní zacházení se sebou samým;
- schopnost reflexe vůči sobě samému;
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot;
- schopnost posuzovat svoji motivaci a dále se rozvíjet.

3. Kompetence v oblasti metod

- Plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti;
- Vypracovávat tvořivá, neortodoxní řešení);
- Strukturovat a klasifikovat nové informace;
- Dávat věci do kontextu a poznávat souvislosti.

4 PŘEHLED KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Literatura uvádí mnoho klíčových kompetencí, které jsou důležité pro pracovní pozice a kompetentní plnění pracovních úkolů. Pro svoji práci, kde se zabývám výhradně lektorem, jsem si vybrala takové klíčové kompetence, které by dle mého názoru i podle názorů odborníků měl mít každý lektor. Klíčové kompetence dále vybírám takové, které společně s metodami vzdělávání ze čtvrté kapitoly budu zkoumat v praktické části.

4.1 Jak správně komunikovat s účastníky

Odborníci uvádí, že první dojem, který vzniká, již při vstupu lektora do učebny, je nejdůležitější prvek výuky, který ji následně ovlivňuje. Langer (2016, str. 90) také uvádí, že první dojem může nastat při setkání lektora s účastníky na chodbě, recepci nebo při telefonické domluvě. Pojem první dojem zahrnuje: verbální komunikaci, neverbální komunikaci, strukturu řeči a celkový vzhled lektora.

4.1.1 Verbální komunikace

Jedná se o psanou a mluvenou řeč. Je naučená. Belz a Siegrist (2001, str. 189, 190) přisuzují učení řeči sociálním vrstvám. Matky ze střední vrstvy začínají s dětmi mluvit velmi časně, soustředí se na správnou artikulaci a opravují špatné vyjadřování svých dětí. Pro matky z nižší střední vrstvy má řeč menší význam. Děti se učí v kontaktu se sourozenci nebo ostatními dětmi. Nesoustředí se na správnou artikulaci a význam slov. V šedesátých letech byla v Německu zavedené politicko – výchovné opatření jako předškolní výchova, mateřské školy, celodenní dětská zařízení, která měla vyrovnat řečové rozdíly mezi lidmi. Každodenní praxe však ukazuje, že tyto řečové rozdíly stále přes veškerou snahu přetrvávají.

Ve verbální komunikaci hrají roli především tyto faktory:

Hlasitost řeči – má být pro všechny posluchače optimální. Pokud lektor přednáší ve velké místnosti, má zvolit takovou hlasitost, aby neohlušoval účastníky v prvních

řadách, ale aby bylo dobře slyšet a rozumět v poslední řadě. Lze využít didaktickou techniku například mikrofon. Větší hlasitost může znamenat, že přednášející vykládá se zaujetím nebo také s bojovnou agresivitou. Měl by posoudit, co je pro dané učivo a situaci vhodné.

Srozumitelnost – čím jasněji dané věci lektor rozumí, tím lépe ji umí vysvětlit ostatním. Souvisí s odbornými a metodickými kompetencemi, kde zná konkrétní obor a metodické formy a metody výuky.

Tempo řeči – je zapotřebí nemluvit příliš rychle, tempo vychází z cílové skupiny a probíraného tématu. Je lepší hovořit pomaleji, jelikož účastníci se teprve dané téma učí a potřebují více času k jeho zpracování a pochopení. Po několik minutách je dobré, zeptat se účastníků, zdali jím tempo výkladu vyhovuje.

Barva hlasu – nelze ovlivnit, jedná se o vrozenou dispozici.

Kadence a melodie – mají významný sdělovací charakter. Kadenci můžeme nazvat také jako vystupňování. Podle toho, které slovo je zdůrazněno, dostává věta vždy odlišný charakter. Jedinec se často soustředí právě na kadenci a unikne mu část obsahu. Melodií se rozumí způsob zvedání nebo klesání hlasu, která také ovlivňuje charakter obsahu. Může být známkou potěšení, radosti, ale také hněvu.

Pauzy – dodávají důraz tomu, co bylo řečeno. Přispívají k zamyšlení a vstřebání nově nabytých informací. Pokud jsou pauzy dlouhé, mohou znamenat, že přednášející zapomněl, co chtěl říci.

Výslovnost a chyby v řeči – základní předpoklad pro lektorskou činnost je správně vyslovovat a intonovat. Lektor, který má vadu řeči, by měl zvážit, zdali je pro něj právě toto povolání vhodné. Dále chyby v řeči mohou ovlivnit i nemoc, únava, nervozita, nedokonalá znalost tématu, rychlé tempo.

Slovní zásoba – bohatost slovní zásoby, schopnost formulovat myšlenky, vysvětlovat příklady z praxe.

Slovní paraziti – vycpávková slova, která nemají obsahově význam. Typickým znakem je jejich opakování. Mezi nefrekventovanější patří: ehm, vlastně, prostě, jakoby, super, samozřejmě (Langer, 2016, str. 90 – 93; Belz, Siegrist, 2001, str. 190, 191).

4.1.2 Neverbální komunikace

Jedná se o mimoslovní komunikaci, někdy také označovanou jako řeč těla. „Z výzkumu v sedmdesátých letech vyplynulo, že při konečném posuzování sdělení byla u neverbálních signálů naměřena přibližně pětikrát silnější účinnost než u verbálních komunikací. Je-li verbální a neverbální komunikace ve vzájemném protikladu, jsou verbální sdělení do značné míry ignorována.“ (Belz, Siegrist, 2001, str. 190).

Hlavní aspekty neverbální komunikace:

Držení těla – Adamczyk (2005, str. 25, 26, 29) popisuje držení těla jako vnitřní postoj. Držení těla může poukázat na emocionální rozpoložení člověka. Držení těla může být příliš napjaté, uvolněné, soustředěné. Svým postojem lektor může působit i nadřazeně. Při nadřazeném postoji jsou nohy rozkročené, ruce založené na prsou.

Gestika – slouží k potvrzení či vysvětlení významu mluveného projevu. Především se jedná o pohyby rukou a držení hlavy. Dále se označuje jako řeč rukou. Čím více jsou do projevu zahrnuty city a prožitky, tím výraznější je gestika.

Mimika – jedná se o projevy lidského obličeje. „Podle Skinnera používáme obočí jako neverbální znamení sympatie. Při takzvaném signálu obočím se obočí při pohledu na protějšek krátce zdvihne, pak poklesne a hlava se většinou lehce zvedne dozadu. To všechno je doprovázeno přátelským úsměvem. Tento signál sympatie je protějškem jako takový také chápán.“ (Belz, Siegrist, 2001, str. 193)

Oční kontakt – navazuje komunikaci mezi lektorem a účastníky, ovlivňuje efektivitu a kvalitu výuky. Přecházením zraku mezi účastníky zajišťuje, že lektor je přítomný pro všechny.

Úsměv – slouží k dobré atmosféře ve skupině. Měl by být decentní a přítomný po většinu doby výuky.

Proxemika – zabývá se rozmístěním osob v prostoru. Rozlišují se tyto zóny osobního prostoru:

- Intimní (do 30 cm) – do této zóny lektor nevstupuje.
- Osobní (do 1 m) – při osobním rozhovoru.
- Sociální (do 4 m) – typická pro lektorův výklad v učebně.

- Veřejná – (nad 4 m) – vzdálenost lektora a účastníků ve velkých učebnách (Langer, 2016, str. 94, 95; Belz, Siegrist, 2001, str. 191 - 193).

Komunikace je spjata s prezentací. Aby naše prezentace byla správná, musíme umět komunikovat s účastníky kurzu, posluchači přednášky a podobně. V následující podkapitole se zaměřím právě na prezentaci.

4.2 Základy prezentace

Medlíková (2010, str. 9) definuje prezentaci jako dovednost komunikovat s lidmi. Není vrozená a dá se naučit. „Prezentace má poskytnout čtenáři uživatelsky pohodlné návody, jak nejlépe něco udělat. Jak být zajímavým, strukturovaným mluvčím, jehož náměty se dobře pamatují a který se výborně poslouchá.“

Plamínek (2008, str. 142) popisuje prezentaci jako „umění řečnit nebo přednášet.“

V literatuře můžeme najít, že prezentace zahrnuje faktory a její přípravu, dynamiku a strukturu prezentace a její obsah a formu.

4.2.1 Faktory a příprava prezentace

Dle Plamínka (2008, str. 142 - 152) je důležité, aby každá prezentace, kterou budu sdělovat skupině lidí, byla alespoň střídmě promyšlená. Je vhodné si zodpovědět základní otázky.

- Proč se chystám mluvit?

Důležitý a základní prvek prezentace je její smysl. Jaké je sdělení a k čemu slouží. Mezi základní pilíře smyslu prezentace patří pobavení, přesvědčení, informování nebo motivování. Řečník má splnit tři cíle a to prokázat pravdu, získat sympatie a pohnout se k činu.

- Ke komu budu mluvit?

Klíčovým prvkem přípravy je samotný posluchač. Je důležité znát potřeby posluchače, aby mu mohla být prezentace co nejužitečnější. Dalším důležitým prvkem je znalost

počtu posluchačů a jejich homogenita resp. heterogenita, zdali jsou ze stejného prostředí nebo stejné skupiny, jak odlišné mají znalosti, názory.

- Co jim povím?

Lektor musí rozlišit, jestli má být prezentace kvantitativní či kvalitativní. Kvantitativní se rozumí, že účelem prezentace je pobavit, upozornit na sebe. Lektor si nemusí hlídat množství sdělených informací. Při kvalitativní prezentaci si mají informace posluchači osvojit, inspirovat se apod., proto je potřeba připravit si přesné množství informací.

- Jak jim to sdělím?

Sdělení souvisí s přirozeností lektora, který ví, že je dobré k posluchačům promluvit, nekázat ani se nepovyšovat. Nutností je mít rozumnou míru sebejistoty. Z předchozích bodů lektor ví, proč a komu se chystá prezentovat a podle toho volí vhodnou formu, kterou může proložit zpestřením, příklady, praktické ukázky a příběhy ze života.

- Kde a kdy se to bude konat?

Čas a prostor je podstatný faktor prezentace. Čas můžeme chápat v rámci dne, týdne ale i roku, zda je ho dostatek na zvolená dílčí témata, formu, množství posluchačů. Prostor by měl být optimální. Malý prostor působí jako forma nátlaku a znesnadňuje pohyb. Příliš velký prostor naopak rozptyluje pozornost. Lidé, co sedí daleko od sebe, si věnují méně pozornosti. Prostor musí být také vhodně uspořádaný. Lektor dle své formy prezentace zváží, jestli posluchači budou sedět v kruhu, lavicích apod.

- Jak to zvládnou?

Lektor si má uvědomit své slabé a silné stránky a podle toho usoudit, co je či není schopný zvládnout. Důležité je přizpůsobit se posluchačům, jejich zkušenostem, vlastnostem, názorům.

4.2.2 Struktura prezentace

- Zahájení prezentace

Pro správnou prezentaci je potřeba vytvořit dobré vztahy mezi mluvčím a posluchači. Mluvčí musí dbát na tři fáze navazování kontaktů.

1. *Pozornost* – je vhodné střídat tempo řeči, sílu hlasu, koordinovat pohyby, měnit polohy, vhodně gestikulovat. Dalším způsobem, jak udržet pozornost, je zůstat ve středu dění a ovládnout prostor například tím, že bude mluvčí chodit mezi posluchače.
2. *Zájem* – zájem se nejnáze získá, pokud mluvčí přesvědčí posluchače, že probírané téma je pro posluchače užitečné. Zájem může mluvčí vyvolat použitím ve známém kontextu, proto je vhodné využít příklady, které posluchači znají.
3. *Důvěra* – pokud posluchači dávají pozor a mají zájem, je důležité udržet si jejich důvěru. Vhodný nástroj pro udržení důvěry je sebedůvěra podložená znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi. S důvěrou úzce souvisí upřímnost a pravdomluvnost (Plamínek, 2008, str. 155 – 158).

- Jádrem prezentace

Jádrem prezentace je obsah, který se má posluchačům předat. Výklad by měl být vhodně a přiměřeně přizpůsoben posluchačům. Přiměřenost záleží na těchto faktorech:

1. *Velikost skupiny* – pokud je prezentace pro skupinu, kde je méně jak 10 lidí, je zde umožněn **individuální přístup**, který umožňuje pečovat o každého posluchače zvlášť. Přednáška pro více jak 15 lidí znemožňuje individuální přístup.
2. *Délka prezentace* – délka prezentace by měla být odvozená od smyslu a tématu. Uvádí se však, že pozornost klesá po 45 – 60 minutách, i když je prezentace prokládána zajímavými a interaktivními prvky. Přestávka by měla mít předem dohodnutá nebo se uděluje, když se posluchači zdají unavení. Běžná přestávka trvá 10 minut. Nemůže se udělovat pokaždé, když se naskytne problém s koncentrací, proto je vhodné změnit formu komunikace s účastníky.
3. *Další vlivy* – složení skupiny: sexuální, generační, profesní (Plamínek, 2008, str. 158 – 166).

- Závěr prezentace

Posluchači mají být obeznámeni, že se blíží konec prezentace a následuje prostor pro otázky, shrnutí, připomínky, poděkování. K samotnému shrnutí obsahu se pojí tyto otázky:

1. *Proč* – připomenutí kontextu a smysl prezentace.
2. *Co* – zopakování nejdůležitějších částí prezentace.

Závěr prezentace by měl mít i emotivní složku, kde je jasné, že spolupracoval člověk s člověkem. Lektor poděkuje posluchačům, pochválí je, může pronést přání do budoucna (Plamínek 2008, str. 167, 168).

4.3 Samostatnost a výkonnost

Belz a Siegrist (2001, str. 265) definují samostatnost a výkonnost jako „umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu, znát své vlastní přednosti a slabé stránky a umět se produktivně vypořádat s kritikou.“

Samostatnost a výkonnost je jeden z hlavních pilířů lektorské práce. Belz a Siegrist (2001, str. 267) uvádějí základní zásady samostatnosti a výkonnosti:

- Jsou nezbytné pro lidskou existenci.
- Nelze je rozvíjet bez vhodných podmínek.
- Pozitivní zkušenosti vedou ke snaze osvojení těchto schopností.
- Tlak, stres a obavy brzdí výkonnost a motivaci k výkonnosti.
- Vypořádání se s konflikty vede k zvýšení výkonnosti a samostatnosti.

Poslední vymezená zásada pojednává o zvýšení výkonnosti a samostatnosti, pokud se člověk vyrovná s konflikty a zvládání obtížných situací. Proto v následující podkapitole uvedu, jak podle Plamínka zvládat obtížné situace, jež jsou také uvedeny jako klíčová kompetence.

4.3.1 Zvládání obtížných situací

Podle Plamínka (2010, str. 292) se při vzdělávání dospělých lektor dostává více do obtížných situací než při klasické školní výuce. Je nezbytné, aby bral lektor dospělé jako své partnery, proto je potřeba větší míra spolupráce. Nejvíce obtížné situace, s kterými by se měl lektor vypořádat, jsou:

1. **Chybné zadání** – často se stává, že témata vzdělávání jsou užitečná, ale příliš početná a není možné, aby se například za dva dny probralo pět důležitých témat. Tato situace se dá řešit **prevencí** - před začátkem kurzu, pokud se tak nestane, může se lektor **zaštít autoritou zadavatele** (pokud jde o jeho vůli vše probrat). Další možnost souvisí s **odvahou** lektora, pokud nejde o program vyžadovaný legislativou (např. školení o bezpečnosti práce), může se s účastníky domluvit na **změně obsahu kurzu**.
2. **Pasivní skupina** – pasivita může být spojena s ostražitostí, zdrženlivostí či osobnostními rysy. Je dobré **rozdělit** účastníky do **malých pracovních skupin** o dvou až třech členech. Ve skupině budou plnit úkol, na kterém budou muset spolupracovat. Díky malému počtu, budou pracovat všichni. Dalším řešením je **položit přímý dotaz** na pasivního účastníka nebo zadat skupině **jiné téma diskuze**, které se může odchýlit od tématu.
3. **Bojovná skupina** – vůči lektorovi se může vyhranit jedinec i celá skupina. Lektor by neměl přijímat žádnou formu boje. Je potřeba **zeptat se** účastníků, s čím nesouhlasí, co by chtěli změnit, jaké jsou jejich potřeby a zájmy. Pokud skupina získá zájem lektora a ne jeho útok či obranu, útok většinou začne klesat. Lektor si dále může **individuálně promluvit s každým účastníkem**.
4. **Tréma** – souvisí s nedostatkem sebedůvěry. Většinou se objevuje na začátku profesní dráhy lektora. K překonání trémy slouží **nácvik** určité situace nebo **rada** zkušenějšího lektora (Plamínek, 2010, str. 292 – 294, 296, 297, 304).

Jak se lektor postaví k řešení obtížných situací, je většinou na něm. S rozhodnutím, jak bude situaci řešit, je spjata dle mého názoru i odpovědnost. Lektor by měl vyvodit následky svých činů.

4.4 Schopnost přijmout odpovědnost

Belz a Siegrist (2001, str. 301) definují odpovědnost jako „přípravenost a ochotu jednotlivce převzít odpovědnost nebo spoluodpovědnost v přiměřeném rámci, umět odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání, z profesního hlediska umět rozeznat význam důvěryhodného, spolehlivého jednání, a svou pohotovostí k pracovnímu nasazení a smyslem pro aktivitu pozitivně ovlivňovat výkony týmu.“

Dle Belze a Siegrista (2001, str. 303) schopnost přijmout odpovědnost obsahuje několik zásad:

- Zodpovědnost především sám k sobě.
- Odpovědnost také znamená dát slovo druhému.
- Vlastní odpovědnost je nepřenositelná.
- Svoboda může zvýšit míru odpovědnosti.
- Odpovědnost přijmout i neúspěch.

4.4.1 Vlastní odpovědnost

Vlastní odpovědnost znamená, že ten, kdo úkol přijal, se zavazuje k jeho splnění a nese následky za možné nedostatky (Belz, Siegrist, 2001, str. 303).

Vlastní odpovědnost dále znamená nést následky tam, kde není předem normovaná. Lektor má daný úkol naplnit předem připravenou aktivitou s vědomím nebezpečí a šancí. V podstatě znamená:

- autonomní a dobrovolné jednání – vybírání;
- iniciativní a angažované jednání – chtění;
- kreativní a tvůrčí jednání – odpovídání (Belz a Siegrist, 2001, str. 303, 304).

Všechny tyto klíčové kompetence, které jsem uvedla, souvisí i s hodnotami lektora. Podle hodnot, které lektor uznává, může určitým stylem s dospělými komunikovat, jednat, zvládat obtížné situace a nést odpovědnost.

4.5 Hodnoty lektora

Medlíková (2010, str. 29, 30) na základě ankety, kterou dala účastníkům kurzu, uvádí, že nejdůležitější hodnoty lektora jsou tyto:

- **Čitelnost** – lektor umí jasně vysvětlovat, uvádí zdroje, z kterých čerpal, chová se podle principů.
- **Kompetentnost** – má znalosti z oboru a umí je účastníkům kurzu předat, správně pracuje s lidmi a přijímá pouze zakázku, na kterou stačí.

- **Zodpovědnost** – téma vhodně zpracuje a přizpůsobí skupině, používá zpětnou vazbu a podle výsledku svojí práci předělává, upravuje.
- **Věrohodnost** – výuka je doložitelná na existujících příkladech, používá ověřitelná data, plní věci zodpovědně až do konce.
- **Autenticita** – je přirozený. Chování je stejné jak v pracovním, tak i osobním životě. Nebojí se projevit emoce.
- **Diskrétnost** – veškeré soukromé materiály, které se týkají i účastníků se dostanou pouze do jejich rukou nebo musí být použity s jejich souhlasem.
- **Zájem** – nejprve si zjistí veškeré informace o skupině, oddělení. Na informace se doptává v průběhu, diskutuje s účastníky, ptá se.
- **Partnerství** – přijímá názory účastníků, respektuje jejich zájmy a potřeby, nenutí je do aktivit, které dělat nechťejí.
- **Stálý růst odborný i osobní** – stará se o svůj osobní i odborný růst – čte, spolupracuje s kolegy, jezdí na stáže.

Klíčové kompetence či požadavky na kvalifikaci lektora můžeme dohledat v Národní soustavě kvalifikací a Národní soustavě povolání.

4.6 Klíčové kompetence a obecné dovednosti lektora dle Národní soustavy povolání

Národní soustava povolání, prostřednictvím sektorové rady, která je podle Průchy a Vetešky (2012, str. 228) definována jako „sdružení významných reprezentantů, zaměstnavatelů, profesních organizací, vzdělavatelů a dalších odborníků v oblasti lidských zdrojů v daném sektoru či odvětví, se záměrem stát se mluvčím a nástrojem zaměstnavatelů při prosazování zájmů sektoru této oblasti, ve vztahu ke státní správě a vzdělávacím institucím“ monitoruje a eviduje požadavky na výkon povolání na trhu práce v ČR. Díky tomu vzniká databáze povolání, která ukazuje stav na trhu práce. Společně s Národní soustavou kvalifikací uvádí informace o kvalifikačních požadavcích (Průcha a Veteška, 2012, str. 180).

Mnou vytvořená tabulka poukazuje na to, že klíčové kompetence, které jsem zvolila v předchozím výčtu a které budu zkoumat v praktické části, jsou obsažené i v Národní soustavě povolání a důležité pro profesní výkon lektora.

Tab. č. 1 – Klíčové kompetence a obecné dovednosti lektora

Klíčové kompetence	Obecné dovednosti
Efektivní komunikace	Počítačová způsobilost
Kreativita, flexibilita	Způsobilost k řízení osobního automobilu
Výkonnost, samostatnost	Numerická způsobilost
Řešení problémů, organizování	Ekonomické povědomí
Zvládání problémů, aktivní přístup	Právní povědomí
Zvládání zátěže	Jazyková způsobilost v ČJ
Vedení lidí, ovlivňování	Jazyková způsobilost v AJ
Objevování a orientace v informacích	Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce

Zdroj: NSP, 2012

Pro vykonávání lektorské profese jsou klíčové kompetence velmi důležité. Další neodmyslitelnou součástí této profese jsou metody vzdělávání.

5 METODY VZDĚLÁVÁNÍ

Z předchozí kapitoly je jasné, že klíčové kompetence jsou důležité pro vykonávání každé profese. Lektorská činnost v sobě zahrnuje ale více faktorů, jak působit na vzdělávané a dále je vzdělávat. K tomu jsou potřebné metody vzdělávání. Ve výčtu uvádím takové metody, které následně budu zkoumat v praktické části bakalářské práce.

5.1 Klasické výukové metody

Klasické výukové metody jsou ty, které umožňují systematické vzdělávání. Jsou poměrně jednoduché a finančně a časově nenáročné. Vzdělavatelé jsou na tyto metody nejvíce zvyklí (Zormanová, 2012, str. 40).

5.1.1 Metody slovní

Maňák a Švec (2003, str. 53, 54) pojednávají o tom, že řeč je nejdůležitější prvek slovních metod. Je důležité, aby si vzdělávaný kultivoval řeč, jelikož je to důležitý prvek budoucího uplatnění. Při slovních metodách musí být lektor připraven na pozitivní komunikaci, která zahrnuje schopnost motivovat a naslouchat.

- **Přednáška**

Zormanová (2012, str. 45) definuje přednášku jako monologickou výukovou metodu ze strany lektora i vzdělávaného. Nejvýznamnější klad spatřuje v rychlém zprostředkování informací v krátkém čase. Naopak jako zápor uvádí pasivitu vzdělávaných.

Vyznačuje se uceleností, jasností, strukturovaností a aktuálností. Během přednášky nedochází k nově objeveným poznatkům, ale k procesu zpřesňování, ujasňování a znovuobjevování myšlenek. Lektor by se měl proto snažit, aby přednášce přidal svojí osobní hodnotu a tak jí inovoval. Na začátku přednášky lektor sdělí cíle, kterými se v průběhu budou zabývat. Dále účastníkům sdělí možný problém probíraného učiva

a společně ho řeší, tím se účastníci stanou více aktivní (Rohlíková, Vejvodová, 2008, str. 23, 24, 28).

- **Práce s textem**

Od přednášky se liší tím, že vzdělávaný se více zapojuje do vyučovacího procesu. Zpracovává textové informace, díky níž si osvojí nové poznatky nebo si prohloubí již ty osvojené. Tato metoda slouží k rozvoji dovednosti práce s textem (Zormanová, 2012, str. 45).

5.1.2 Metody názorově – demonstrační

Dle Zormanové (2012, str. 49) je důležité při těchto metodách působit na smyslové orgány po vzoru Komenského. S metody názorově – demonstračními také úzce souvisí metody praktické, respektive metody slovní, bez kterých by metody názorově – demonstrační nemohly fungovat.

Předvádění a pozorování

Metoda předvádění a pozorování je převážně náročná na soustředění a vnímání ukazované věci. Je třeba vyvinout značnou míru pozornosti (Zormanová, 2012, str. 49). Metody předvádění konkrétních pomůcek jsou zprostředkovány pomocí smyslových receptorů. Tím se rozvíjí fantazie o konkrétním jevu či objektu (Maňák, Švec, 2003, str. 78).

Dle Maňáka a Švece (2003, str. 79) se většinou ukazují tyto pomůcky: skutečné předměty (přírodniny, výrobky), modely, zobrazení (projekce, film, video), zvukové pomůcky, dotykové pomůcky (mapy, slepecké písmo), literární pomůcky (učebnice, atlasy, příručky).

5.1.3 Metody dovednostně – praktické

Metody, které zajišťují praktický přístup k vyučovacím předmětům a k učivu. Cílem je překonat odtržení života od školské výuky. Metody dovednostně – praktické posilují praktické aktivity vzdělávaných a vedou k osvojení psychomotorických, motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů (Maňák, Švec, 2003, str. 91).

Napodobování

Většinou se jedná o proces přebírání způsobů chování od starších, zkušenějších lidí. Může být ovlivňováno racionálně, citovými vazbami nebo určitým vzorem. Rozhodující úlohu při napodobování má tzv. *observační učení* jedná se o přímé vizuální působení. Dále je pro napodobování důležitý model, vzor či společenské klima.

Rozsah, trvalost, intenzita a stupeň napodobování je ovlivněn mnoha faktory například imitátorem, modelem, vzájemnými vztahy, situačními okolnostmi.

Napodobování jinak označována jako imitace se uplatňuje při procvičování učiva, v situacích, kde není potřebné hluboké přemýšlení, které vede k pochopení učiva. Uplatňuje se i tzv. *názorný příklad*, který slouží k rychlejšímu a lepšímu pochopení učiva (Maňák, Švec, 2003, str. 97, 98).

5.2 Aktivizující výukové metody

Maňák a Švec (2003, str. 105) říkají, že „aktivizující metody přispívají svým podílem k překonávání petrifikovaných stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Inovačních, aktivizujících postupů využívají zejména alternativní školy.“

Pro aktivizující metody je typické, že se výchovně – vzdělávacích cílů dosahuje na základě vlastní práce vzdělávaného. Důraz se klade na myšlení a řešení problémů (Maňák, Švec, 2003, str. 105).

5.2.1 Metody diskusí

Diskuze neboli rozprava, beseda, výměna názorů navazuje na metodu pohovoru a jedná se komunikaci mezi vzdělávanými, kdy řeší určitý problém. Pro aktivizující metody je velice přínosná, jelikož se vzdělávání do výuky zapojují.

Dále se definuje jako forma komunikace mezi lektorem a vzdělávanými, při níž si vyměňují názory na dané téma a dle svých znalostí a zkušeností uvádějí argumenty. Společně nachází řešení k problému.

Metoda se většinou používá při vytváření vlastních názorů a obhajobě, seznámení s novými poznatky, v situacích, kdy lze mít na daná fakta nebo jevy různé názory.

Pro diskuzi musí být zvolené vhodné téma. Zajímavé pro účastníky, obsahující provokující podněty. Dále probíhá ve fázích. Nejprve se vymezí téma, vymezí názory, probíhá argumentace a její zdůvodňování, nakonec se shrnou výsledky (Maňák, Švec, 2003, str. 108).

Dle Zormanová (2012, str. 57) může mít diskuze několik variant.

- **Diskuze ve spojení s přednáškou** – může být zapojena před přednáškou, zde plní motivační funkci. V průběhu přednášky si klade za cíl probudit pozornost vzdělávaných. Po přednášce slouží k zopakování a upevňování probraného učiva.
- **Diskuze na základě tezí** – před diskuzí je potřeba samostudia hlavních myšlenek. Využívá se pro procvičení učiva, je vhodná pro větší kolektiv vzdělávaných.
- **Panelová diskuze** – účastní se vzdělávání i pozvaní odborníci. Každý z odborníků vyjádří své stanovisko a následně probíhá diskuze.
- **Philips 66** – metoda Philips 66 je nazvaná podle autora a číslo 66 znamená metodiku této metody. Účastníci jsou rozděleni do skupin po šesti, kde šest minut hovoří na dané téma. Po každém kole je zvolen mluvčí, který hovoří o výsledcích diskuze a následně je diskutuje s ostatními mluvčími, kteří sedí odděleně od skupiny. Je dobré zapisovat výroky mluvčího na papír, aby nemohl měnit svou argumentaci. Mohou následovat další kola. Závěrečné sdělení moderuje již lektor.

5.2.2 Metody heuristické

Heuristika je věda, která se zabývá kreativním myšlením a kreativním řešením problémů. Odhaluje v prostředí vše, co je pro život důležité. Při heuristických metodách lektor poznatky přímo nesděluje, ale nechá vzdělávané, aby o problému přemýšleli a poznatky si samostatně osvojili. Lektor ze začátku jen radí, vede je k objevování poznatků.

Učení samostatnou cestou zvyšuje kreativitu a samostatné schopnosti samostatného myšlení. Je však třeba, aby měli vzdělávaní předběžné výchozí vědomosti a aby byl cíl výuky zvladatelný.

Metoda je velmi časově náročná a nedá se použít na všechno učivo. Řízení výuky klade na lektora větší zátěž. Je třeba, aby lektor tuto metodu doplňoval i ostatními metodami, aby vzdělávaných poskytl kompletní obsah učiva (Maňák, Švec, 2003, str. 114).

5.3 Komplexní výukové metody

Mimo znalostí a vědomostí zajišťují komplexní výukové metody také organizační prvky a didaktické prostředky. Od tradičních a aktivizujících metod se odlišují hlavně tím, že jde o složité metodické útvary, které propojují metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace (Maňák, Švec, 2003, str. 131).

5.3.1 Kritické myšlení

Kritické myšlení představuje to, jak člověk zhodnotí a posoudí fakta nebo určitou situaci, která je sdělená. Patří k němu zpochybňování domněnek, náhled na problém z několika možných úhlů pohledu, kreativní řešení problému. Základní složkou kritického myšlení je pozornost. Nedostatek schopnosti kritického myšlení může vést k špatnému rozhodování (Sue Prince, 2016, str. 69, 71).

Kritické myšlení není kurikulární téma, ani vyučovací předmět. Pomáhá vzdělávaných v získání hloubkového učení, odhadování souvislostí a k ucelení vlastních názorů.

Kritické myšlení se řadí ke komplexním metodám, poněvadž rozvíjí osobnost vzdělávaného (Maňák, Švec, 2003, str. 159).

Základní metoda kritického myšlení je tzv. integrovaný model myšlení, jež spojuje tři oblasti myšlení: přijímání a vybavování poznatků kritického myšlení a tvořivé myšlení. Pro tvořivé myšlení je zde důležité vytvořit dobrou atmosféru, kde se jedinec nebude bát vyslovit svůj názor, nebude upozorňovat na chyby druhých a bude přijímat názor ostatních (Maňák, Švec, 2003, str. 160).

Dalším základním pilířem kritického myšlení je tzv. třífázový model učení:

- **Fáze evokace** – zjišťuje, co vzdělávané osoby již znají, co si myslí, že znají a poté vyřknou své otázky, nejasnosti.
- **Fáze uvědomění si významu** – má udržet zájem vzdělávaného, ten si pak hledá nové informace a porovnává je s těmi předchozími.
- **Fáze reflexe** – třídění a upevňování získaných znalostí a dovedností (Maňák, Švec, 2003, str. 161).

Existuje tzv. **Program RWCT** (Reading and Writing for Critical Thinking). Jedná se o mezinárodní projekt, který byl vytvořen v USA Společností pro mezinárodní vzdělávání. V České republice je znám jako „*Kritické myšlení – Čtením a psaním ke kritickému myšlení.*“ Za účinné prostředky pro rozvoj kritického myšlení se považuje právě čtení a psaní. Psaní umožňuje všechny myšlenky sepsat a následně o nich přemýšlet. Důležitým cílem RWCT je, aby vzdělavatelé efektivně využívali jednotlivé metody a byli schopni je upravit podmínkám a skupinám, se kterými pracují (Čapek, 2015, str. 387).

Naučit kriticky myslet není jednoduché, nejedná se o výukovou látku, kterou by se dalo mechanicky naučit. Existují metodická doporučení, směřující ke stimulaci kritického myšlení.

- Poskytnutí času, aby si vzdělávaní mohli vyzkoušet kritické myšlení.
- Umožnit vzdělávaným domýšlet a vyslovovat domněnky.
- Přijímat názory, domněnky, nápady, myšlenky.
- Podporovat aktivní zapojení vzdělávaných do vzdělávacího procesu.

- Zajistit bezpečné prostředí.
- Oceňovat kritické myšlení (Špirudová, 2015, str. 70).

Mezi metody kritického myšlení patří například brainstorming, práce s textem, metoda I. S. E. R. T., myšlenkové mapy.

5.3.2 Brainstorming

Brainstorming v českém překladu znamená „bouři mozků“. Principem je vyprodukování velkého množství nápadů na řešení určitého problému, za poměrně krátkou dobu. Tato metoda slouží k tvorbě kreativních nápadů, ale není vhodná k řešení problémů, které potřebují k řešení analytické postupy.

Jedná se o skupinovou metodu, která není náročná na přípravu, organizaci a na zpracování výsledků. Metoda je použitelná pro různě velké typy skupin. Zaměření této metody je spíše kvantitativní než kvalitativní (Maňák, Švec, 2003, str. 164).

Brainstorming se dá využít na začátku hodiny, pro určitou motivační činnost, může se použít i pro zjištění znalostí, názorů, postojů, řešení problémů. Slouží i k závěrečnému opakování.

Během brainstormingu se rozvíjí kompetence k řešení problému, komunikativní dovednosti, personální a sociální kompetence, které jsou důležité k posilování sebevědomí vzdělávaných, sounáležitost se skupinou a pozitivní atmosféra (Sitná, 2009, str. 67, 68).

Pravidla brainstormingu: nepřipouští se kritika žádného nápadu; je vyžadována volnost v tvorbě nápadů, čím více nápadů, tím lépe; každý nápad se musí zapsat; lze se inspirovat již vymyšlenými nápady (Maňák, Švec, 2003, str. 164).

5.3.3 Myšlenková mapa

Dle Zormanové (2012, str. 121) je myšlenková mapa popsána jako „strategie, která podporuje aktivní učení.“ Je vhodná k použití u daného tématu, kde ještě téma nebylo detailně prostudováno. Dále je vhodná i pro fázi reflexe, kde slouží k upevnění

naučených znalostí. Myšlenková mapa také slouží k uvědomění nových znalostech v souvislostech. Myšlenková mapa může být využita jako individuální či skupinová aktivita.

5.3.4 Metoda I. N. S. E. R. T.

Metoda Insert znamená Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení (Interactive noting system for effective reading and thinking). Vzdělávání individuální pracují s textem a jejich úkolem je nejen si text přečíst, ale v průběhu čtení označit informace v textu znaménky (Zormanová, 2012, str. 123).

- ✓ - známé informace
- +
- - myšlenky, se kterými nesouhlasí
- ? - informace, o kterých se chtějí dozvědět více

Po zapsání znamének k informacím, následuje diskuze k analyzovanému textu i tabulce.

5.3.5 Výuka podporovaná počítačem

Jedná se o principy kybernetiky a kybernetické pedagogiky, která inovovala učení z hlediska informačně – psychologického a technologického. V dnešní moderní době se vytvořila početná škála aplikací, které pomáhají v edukační oblasti (Maňák, Švec, 2003, str. 186).

K tomu, aby vzdělávaný mohl využívat počítač, musí mít počítačovou gramotnost, která umožňuje zpracovat velké množství informací a zvládat složité úkoly. Výhoda spočívá i v tom, že k počítači můžeme připojit další periferní zařízení, jako například tiskárnu a skener. Dále počítač může sloužit k hledání informací, a hlavně k uplatnění počítačové podpory výuky, mezi které patří: *multimediální programy, simulační programy, testovací programy, výukové programy, videokonference, distanční formy výuky.*

S nástupem moderních didaktických technologií se změnila i funkce lektora ve vzdělávání. Moderní technologie přispěla k vyšší individualizaci výuky, redukci rutinních činností (Maňák, Švec, 2003, str. 198).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

6.1 Cíle průzkumného šetření

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jaké klíčové kompetence považují lektoři jako nejdůležitější ve své profesní činnosti. Zkoumané klíčové kompetence jsou vybrané z odborné literatury, která uvádí, že by těmito kompetencemi měl lektor – vzdělavatel dospělých disponovat. Patří mezi ně například verbální i neverbální komunikace, schopnost prezentace, zvládání problémových situací, odpovědnost, hodnoty. Dalším cílem je zjistit, které metody vzdělávání používají lektoři nejčastěji a z jakého důvodu si takové vzdělávací metody vybírají.

6.2 Design průzkumného šetření

Pro praktickou část jsem zvolila průzkumné šetření metodou dotazování, kde dotazník působí jako nástroj této metody. Pomocí dotazníku jsem nasbírala větší množství dat, které slouží k interpretaci výsledků.

V období měsíce ledna jsem elektronicky rozeslala dotazník do tří pražských vzdělávacích firem, které si nepřejí být jmenovány. V těchto firmách byl dotazník rozeslán lektorům. Jelikož šlo o online vyplňování, nelze zjistit a spočítat návratnost. Pro dotazníkové šetření jsem jako respondenty vybrala lektory – vzdělavatele dospělých, u kterých nezáleželo a jejich zaměření, jelikož zkoumám obecné klíčové kompetence a metody vzdělávání, jež jsou pro vzdělavatele dospělých totožné.

Po sestavení dotazníků, který se skládá z 19 otázek a je anonymní, jsem nejprve použila pilotáž, abych zjistila, zda je dotazník sestavený vhodně a pochopitelně. Jelikož si firmy nepřály být jmenovány, označila jsem v podkapitole „pilotáž“ lektorku z firmy XY.

6.3 Dotazník jako nástroj sběru dat

Pro sběr dat jsem použila metodu *dotazování*, kde *dotazník* působí jako nástroj této metody. Podle Průchy a Vetešky (2012, str. 80) je dotazník „nástroj k shromažďování informací prostřednictvím dotazování vybraných respondentů. Je zpravidla konstruován jako soubor otázek či výroků prezentovaných v písemné formě.“

Dotazník obsahuje 19 položek a je rozdělen do tří částí (položky v poslední části nejsou číslovány). U jednotlivých položek mohou respondenti označit jednu nebo více odpovědí, podle typu otázky. Některé položky obsahují polootevřené odpovědi, kde v položce „jiné“ mohou vepsat svoji vlastní odpověď.

V první části se nachází 11 otázek se zaměřením na klíčové kompetence, které respondenti - lektori považují za nejdůležitější. Hodnotí důležitost vybraných klíčových kompetencí, volí důležité faktory verbální i neverbální komunikace, vybírají problémové situace, s nimiž se potýkají. Dále je první část zaměřená na odpovědnost a hodnoty lektora.

Druhá část obsahuje 8 položek, které zkoumají metody vzdělávání. Lektori hodnotí efektivnost vzdělávacích metod, vybírají metody, které ve vzdělávání používají nejvíce i nejméně, odpovídají na otázku, z jakého důvodu si vzdělávací metody volí. Další položky mají zjistit, jestli používají diskuzní metody a metody kritického myšlení a konkrétně jaké.

Poslední část obsahuje 4 osobnostní položky, které zjišťují pohlaví lektorů, věk, jak dlouho vykonávají lektorskou činnost a zdali je baví.

Online dotazník má své klady i zápory. Klady spatřuji v časové nenáročnosti oproti klasickému dotazníku, nulové náklady za tvorbu dotazníku a jeho pohodlnější vyplnění, kdy respondenti mohou dotazník vyplnit na svém počítači, notebooku, mobilu či jiném technickém zařízení. Jako jeden z největších záporů online dotazníku je považována identita respondenta. Je obtížné kontrolovat, zda dotazník vyplňuje osoba z určené cílové skupiny. Dotazník byl rozeslán firmám, s kterými jsem já nebo moji přátelé v kontaktu, proto byl tento zápor eliminován.

6.4 Pilotáž

Pilotáž proběhla s lektorkou z firmy XY, před odesláním dotazníku všem ostatním lektorům. Na základě zpětné vazby jsem upravila znění u 3. a 9. otázky. Znění otázek se zdálo být matoucí či zavádějící. Otázka č. 3 zněla „**Na uvedené škále označte, jakou důležitost hraje Váš první dojem při seznámení se se vzdělávanými.**“ Z otázky nebylo jasné, jestli první dojem lektora na vzdělávané nebo první dojem vzdělávaných na lektora. Proto jsem na doporučení lektorky změnila otázku na „**Na uvedené škále označte, jakou důležitost hraje Váš první dojem, kterým působíte na vzdělávané při prvním setkání.**“ Otázka č. 9 v původním znění „**Nést odpovědnost za následky tam, kde není předem normovaná do jasně vymezených odpovědností,...**“, se zdála být lektorce nejasná, proto jsem jasněji formulovala větu na „**Nést odpovědnost za následky tam, kde není odpovědnost předem daná,....**“

6.5 Cílová skupina

Cílovou skupinou jsou lektoři - muži i ženy, kteří vzdělávají či školí dospělé. Lektoři byli vybráni ze tří pražských nejmenovaných firem. Konkrétní zaměření lektora nehrálo klíčovou roli, jelikož zkoumám obecné klíčové kompetence a metody vzdělávání, které jsou pro vzdělavatele dospělých totožné.

6.6 Analýza a interpretace dat

Tab. č. 2 – Pohlaví respondentů

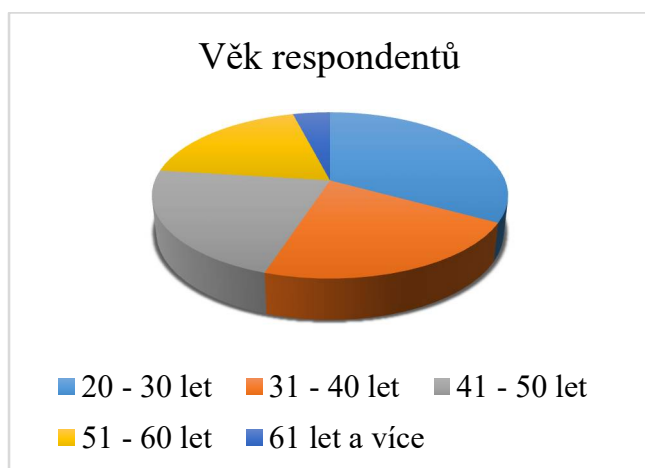
Pohlaví respondentů	Počet respondentů	Počet respondentů v %
Ženy	15	56 %
Muži	12	46 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Na dotazníkové šetření odpovědělo 27 lektorů, z nichž 15 je žen, což činí 56 % respondentů a 12 mužů, kteří představují 46 %. Zastoupení obou pohlaví je tedy vyrovnané, z čehož se dá usuzovat, že lektorská profese je vhodná pro ženy i muže. Nehraje zde roli gender přístup.

Graf č. 1 – Věk respondentů

20 – 30 let	9	33 %
31 – 40 let	6	22 %
41 – 50 let	6	22 %
51 – 60 let	5	19 %
61 let a více	1	4 %



Zdroj: Vlastní zpracování

Věkové rozmezí se pohybuje ve škálách od 20 až po 60 let a více. Nejvíce lektorů, přesněji 9 lektorů (33 %) spadá do věkové škály 20 - 30 let. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří lektoři ve věkovém rozmezí 31 - 40 let, ale i 41 – 50 let. Do každé z této věkové kategorie se zařadilo 6 lektorů, což činí 22 %. Věková kategorie 51 - 60 let čítá 5 lektorů (19 %). Jeden (4 %) respondent se nachází ve věkové kategorii 61 a více.

Graf č. 2 – Lektorské zkušenosti

méně než rok	2	7 %
1 -5 let	7	26 %
6 – 10 let	9	33 %
11 let a více	9	33 %



Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce lektorů (33 %) uvádí, že mají zkušenosti s lektorskou činností 6 - 10 let. Stejně početná je i škála s 11 a více lety zkušeností. Tu také zvolilo 9 lektorů (33 %). Z toho vyplývá, že i když jsou respondenti relativně mladí, své profesi se věnují mnoho let. S tím také souvisí další otázka níže, kde 96 % lektorů uvedlo, že jejich povolání baví. Lektorské činnosti se 1 - 5 let věnuje 26 % lektorů. Do nejméně početné skupiny se řadí lektoři se zkušenostmi menšími než jeden rok. Tu označili pouze dva lektoři (4 %).

Tab. č. 3 – Spokojenost s povoláním lektora

Baví Vás povolání lektora?		
Odpověď	Počet respondentů	Počet respondentů v %
Ano	26	96 %
Ne	1	4 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Na otázku, zdali lektory baví jejich profese, odpovědělo 26 (96 %) kladně. Pouze jeden dotázaný (4 %) uvedl, že ho lektorská činnost nebaví.

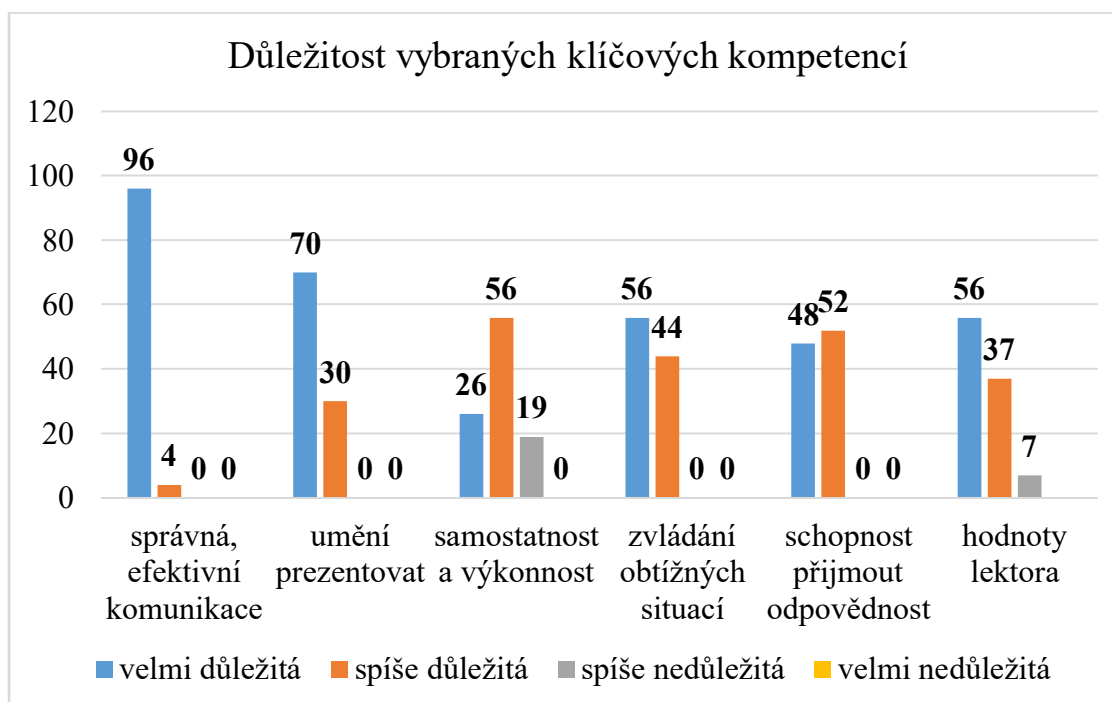
Klíčové kompetence lektora

Do průzkumného šetření jsem zařadila takové otázky, zkoumající klíčové kompetence lektora, kterými by dle odborné literatury měl disponovat. Patří mezi ně verbální i neverbální komunikace, schopnost prezentace, zvládání problémových situací, odpovědnost, hodnoty. Dle odborné literatury by měl být lektor kompetentní v mnoha dalších směrech, ale pro svoji práci jsem si zvolila právě tyto kompetence, jelikož je hodnotím jako nejzákladnější a nejdůležitější v lektorské činnosti.

Nejprve jsem se zaměřila na pojem *kompetence*, přesněji jakou *složku kompetence* považují za nejdůležitější. Pouze 4 %, což je 1 respondent, zvolil *dovednosti a metody*. Následovaly *postoje a hodnoty*, které jsou nejvíce důležité pro 7 % (2) dotazovaných. *Vědomosti a znalosti* vybralo 15 % (4) lektorů. Nikdo nezvolil *zkušenosti*. Většina lektorů 74 % (20) zvolilo *soubor všech těchto možností*. Veteška a Tureckiová (2008, str. 18) popisují kompetenci jako souhrn vědomostí, dovedností, postojů, schopností a hodnot. Tvrdí, že celý tento soubor jednotlivců využívá k řešení nejrůznějších úkolů. Z toho vyplývá, že lektori nahlíží na kompetence jednotně, taktéž jako uvádí odborná literatura a považují důležité všechny složky kompetence.

Kompetence dále přechází ke klíčovým kompetencím, které jsou specifické pro určité povolání, ale i osobní život.

Graf č. 3 – Důležitost vybraných klíčových kompetencí



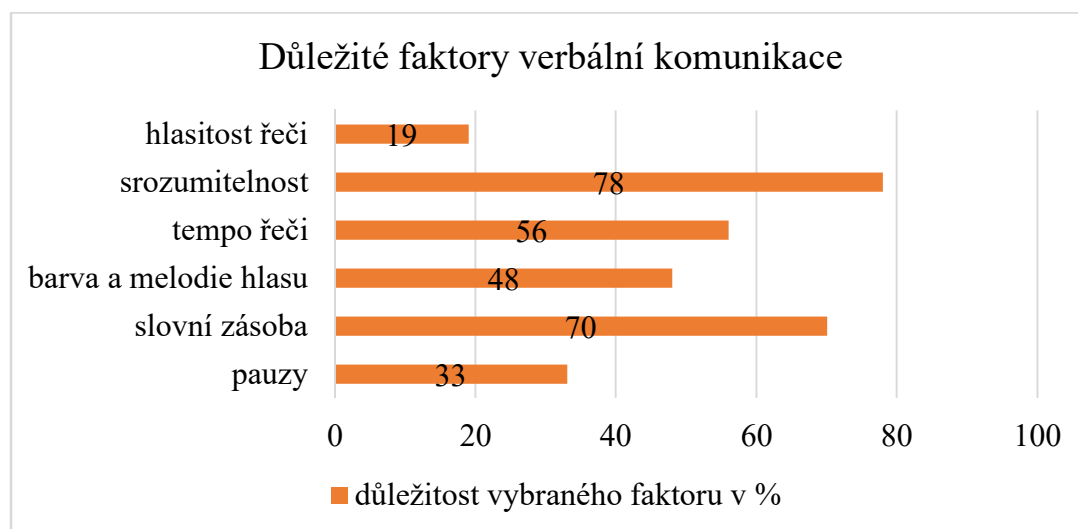
Zdroj: Vlastní zpracování

Na grafu je patrné, že *správná a efektivní komunikace* je pro lektory nejdůležitější. Jako velmi důležitou ji označilo 96 % (26) lektorů. Spíše důležitá se zdá jen 4 % (1) respondentů. Nikdo správnou a efektivní komunikaci neoznačil jako spíš nedůležitou nebo velmi nedůležitou. Za druhou nejdůležitější klíčovou kompetenci je označeno *umění prezentovat*. Tato klíčová kompetence je označena jako velmi důležitá 70 % (18) respondentů, 30 % (8) ji označilo jako spíše důležitou. Na třetí příčce se umístila klíčová kompetence *zvládnání obtížných situací*, jako velmi důležitou ji označilo 56 % (15) lektorů, 44 % (12) uvedlo, že je spíše důležitá. *Hodnoty lektora* jsou velmi důležité pro 56 % (15) respondentů, za spíše důležitou ji označilo 37 % (10) dotazovaných, 7 % (2) respondentů uvedlo, že tuto klíčovou kompetenci vnímají jako spíše nedůležitou. *Schopnost přijmout odpovědnost* je velmi důležitá pro 48 % (13) lektorů, jako spíše důležitá je označena 52 % (14) lektory. Na poslední příčce se umístila *samostatnost a výkonnost*, která je velmi důležitá jen pro 26 % (7) dotazovaných, 56 % (15) ji vnímá jako spíše důležitou a 19 % (19) jako spíše nedůležitou. Z grafu je patrné, že lektoři jako nejdůležitější klíčové kompetence označují správnou a efektivní komunikaci a umění prezentovat.

Nikdo žádnou z vybraných klíčových kompetencí neoznačil jako velmi nedůležitou. Odborná literatura věnuje velkou část komunikaci verbální neverbální, totéž i prezentaci. Lektorská činnosti je založena na komunikaci mezi vzdělavatelem a vzdělávanými.

Graf č. 4 – Důležité faktory verbální komunikace

hlasitost řeči	5	19 %
srozumitelnost	21	78 %
tempo řeči	15	56 %
barva a melodie hlasu	13	48 %
slovní zásoba	19	70 %
pauzy	9	33 %



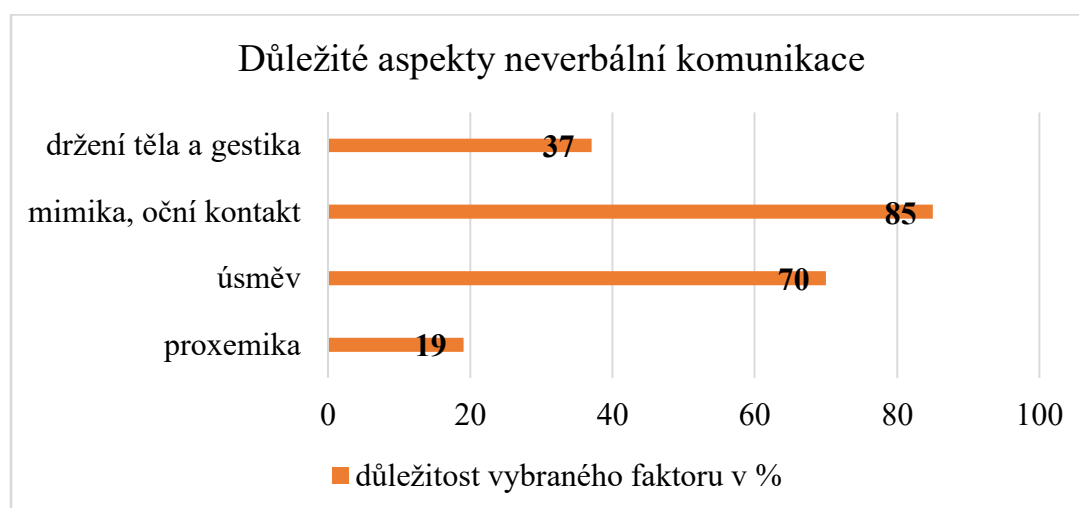
Zdroj: Vlastní zpracování

Jelikož jsem předpokládala, že správná a efektivní komunikace bude lektory volená jako velmi důležitá klíčová kompetence pro lektorskou profesi, zařadila jsem i otázky na verbální a neverbální komunikaci, abych ověřila, jaké faktory verbální komunikace považují za nejdůležitější. Respondenti měli možnost více odpovědí, mohli vybrat maximálně 3 možnosti, tudíž celkový počet odpovědí není 100 %. Za nejvíce důležitou složku je považována *srozumitelnost*, tu zvolilo 21 (78 %) respondentů, další důležitou

složkou je vybrána *slovní zásoba*, kterou označilo 19 (70 %) lektorů, tempo řeči je důležité pro 15 (56%) respondentů. Za méně důležitou je považována *barva a melodie hlasu, pauzy a hlasitost řeči*. Dle Langera (2016, str. 90 – 93) je srozumitelnost spjata s odbornými a metodickými kompetencemi, čím jasněji lektor rozumí danému tématu, tím lépe ho umí předat vzdělávaným. Díky slovní zásobě a tempu řeči dokáže lektor schopně formulovat myšlenky.

Graf č. 5 – Důležité aspekty neverbální komunikace

držení těla a gestika	10	37 %
mimika, oční kontakt	23	85 %
úsměv	19	70 %
proxemika	5	19 %



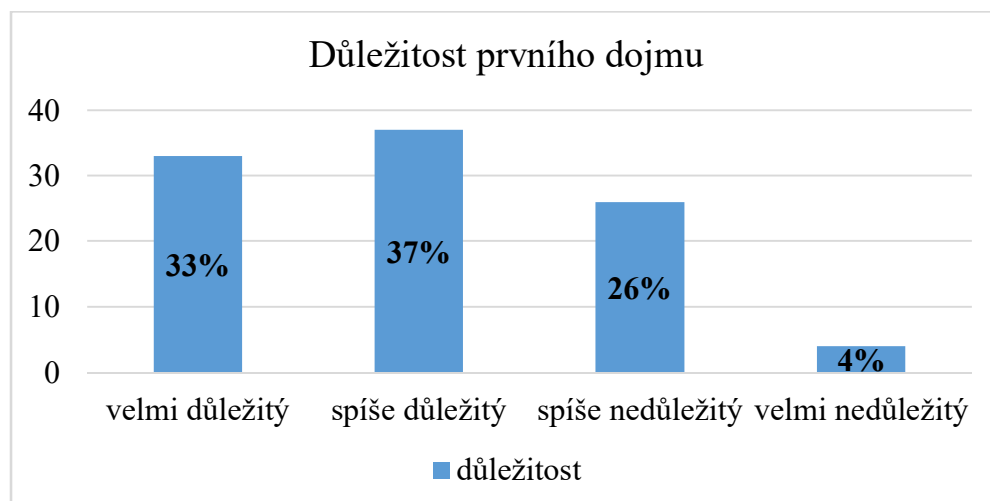
Zdroj: Vlastní zpracování

Jako v předchozí otázce měli respondenti možnost zvolit více odpovědí, mohli vybrat maximálně 2 možnosti, tudíž celkový počet odpovědí není 100 %, ale každá možnost může mít 0 – 100 %. V sedmdesátých letech byl proveden výzkum, který potvrdil, že neverbální komunikace má pětikrát silnější účinnost v působení na vzdělávaného než verbální komunikace (Belz, Siegrist, 2001, str. 190). Z toho důvodu jsem se zaměřila na aspekty neverbální komunikace. Nejdůležitější byla označena *mimika a oční kontakt*. Tuto možnost zvolilo 23 (85 %) respondentů. Pro lektory je důležitý i *úsměv*,

byl zvolen 19 respondenty (70 %). Mimika, oční kontakt i úsměv navazují komunikaci mezi lektorem a vzdělávanými. *Držení těla a gestika* připadá důležitá 10 (37 %) lektorům. Na posledním místě je *proxemika*, neboli rozmístění osob v prostoru. Tu zvolilo pouze 5 (19 %) lektorů.

Graf č. 6 – Důležitost prvního dojmu

velmi důležitý	9	33 %
spíše důležitý	10	37 %
spíše nedůležitý	7	26 %
velmi nedůležitý	1	4 %



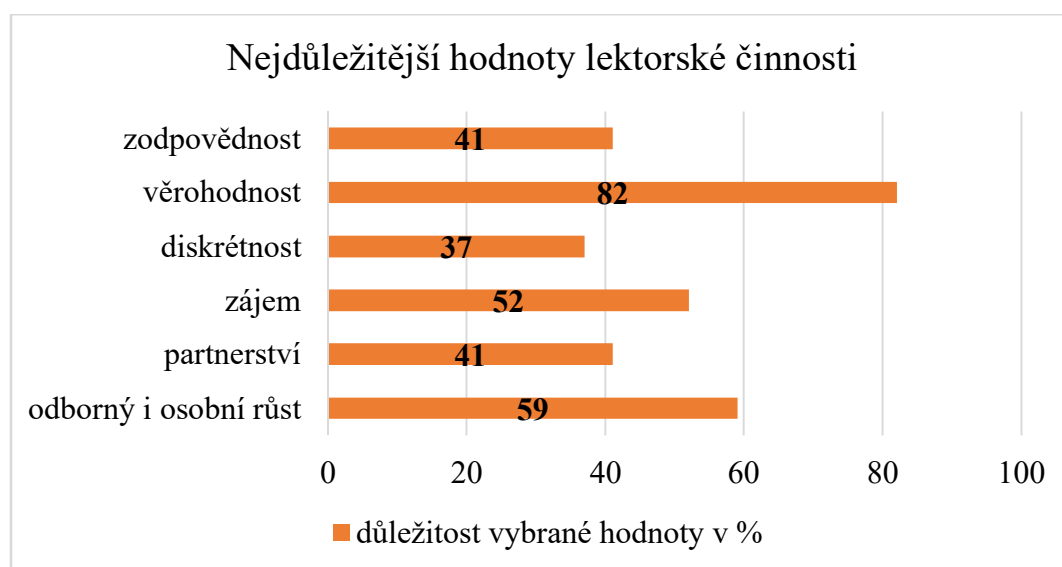
Zdroj: Vlastní zpracování

První dojem je označován jako nejdůležitější prvek výuky, kterým je následně ovlivněná. První dojem může nastat už na chodbě, recepci či při telefonické domluvě. Zahrnuje verbální, neverbální komunikaci i celkový vzhled lektora (Langer, 2016, str. 90). Z odborné literatury je jasné, že první dojem, který lektor na vzdělávané udělá, by mě být pro něj velmi důležitý. Největšího počtu respondentů získala možnost *spíše důležitý*, byla označena 10 (37 %) lektory. Pro 9 (33 %) lektorů je první dojem *velmi důležitý*. Pro 7 (26 %) respondentů je první dojem *spíše nedůležitý* a možnost *velmi nedůležitý* zvolil jen 1 lektor (4 %). Z výsledku se dá usuzovat, že lektori považují první dojem důležitý, tudíž se shodují s odbornou literaturou.

S komunikací verbální, neverbální a prvním dojmem souvisí i prezentace. Respondentům jsem položila otázku „**Během prezentace je pro mě nejdůležitější, abych v účastnících vzbudil/a.**“ K výběru bylo možné vybrat jednu možnost z pozornosti, zájmu, důvěry nebo z důležitosti všech těchto faktorů. Nikdo nevybral za nejdůležitější vzbuzení *pozornosti*. *Zájem* zvolilo 7 (26 %) lektorů. *Důvěra* je nejdůležitější pro 4 (15 %) dotazovaných. Většina – 16 (59 %) zvolila možnost *důležitost všech těchto faktorů*.

Graf č. 7 – Nejdůležitější hodnoty lektorské činnosti

zodpovědnost	11	41 %
věrohodnost	22	82 %
diskrétnost	10	37 %
zájem	14	52 %
partnerství	11	41 %
odborný i osobní růst	16	59 %



Zdroj: Vlastní zpracování

Respondenti mohli vybrat 1 nebo maximálně 3 možnosti, tudíž celek není 100 %, ale každá možnost může mít 0 -100 %. Z **grafu č. 3** je patrné, že hodnoty lektora jsou

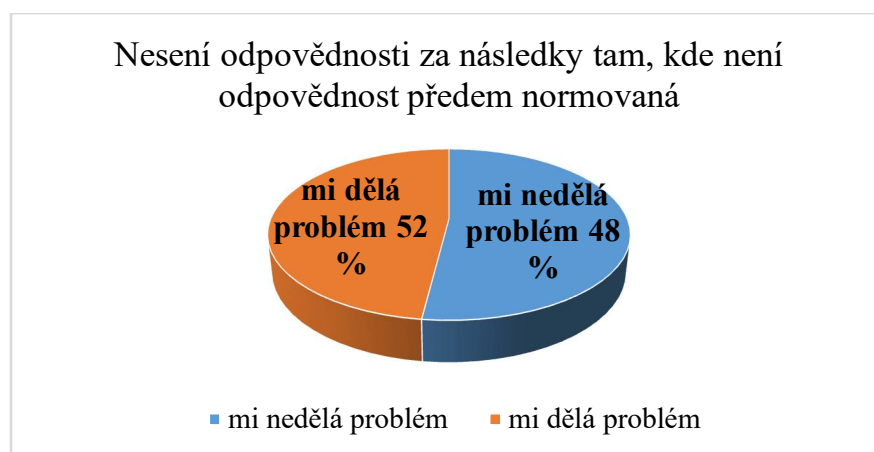
velmi důležité pro 56 % (15) respondentů, za spíše důležitou ji označilo 37 % (10) dotazovaných, 7 % (2) respondentů uvedlo, že tuto klíčovou kompetenci vnímají jako spíše nedůležitou. Zaměřila jsem se na konkrétní hodnoty, které lektoři vnímají jako nejdůležitější pro vykonávání profese. Medlíková (2010, str. 29, 30) na základě ankety, kterou dala účastníkům kurzu, uvádí, že nejdůležitější hodnoty lektora jsou právě ty uvedené v možnostech odpovědí.

Lektoři pokládají *věrohodnost* jako jednu z nejdůležitějších hodnot. Zvolilo ji 22 (82 %) dotazovaných. Na druhé příčce se umístil *odborný i osobní růst*, ten zvolilo 16 lektorů (59 %). *Zájem* je důležitý pro 14 (52 %) lektorů. *Zodpovědnost a partnerství* označilo 11 (41 %) dotazovaných. Nejméně početnou odpovědí se stala možnost *diskrétnost*, byla vybrána 10 (37 %) dotazovaných. Dle mého názoru, by měla být *diskrétnost* důležitější hodnota, jelikož souvisí i s *věrohodností*. Vzdělávaný potřebuje mít jistotu bezpečí.

Graf č. 8 – Nesení odpovědnosti za následky, tam, kde není odpovědnost předem daná

Mi nedělá problém 13 48 %

Mi dělá problém 14 52 %



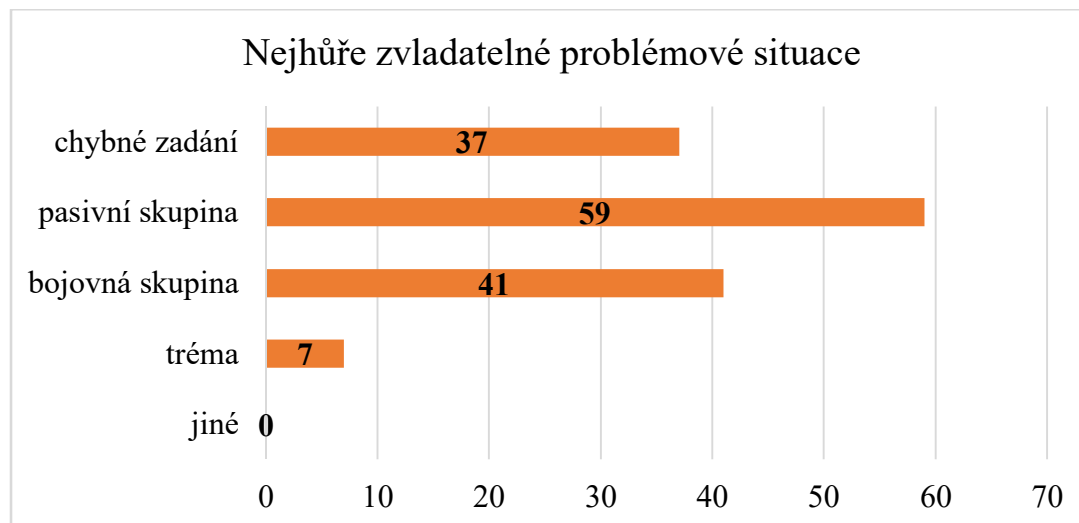
Zdroj: Vlastní zpracování

Nejprve jsem lektorům předložila tvrzení „**Z profesního hlediska umím rozeznat význam spolehlivého a důvěryhodného jednání a umím přijmout odpovědnost za své činy.**“, na které bylo možno odpovědět *ano* či *ne*. Všech 27 (100 %) lektorů uvedlo

ano. Další tvrzení „Nést odpovědnost za následky tam, kde není odpovědnost předem daná...“ s možnostmi odpovědí *mi nedělá problém* a *mi dělá problém*, nemělo tak jednoznačnou odpověď jako v předchozím tvrzení. Možnost *mi nedělá problém*, zvolilo 13 (48 %) lektorů. Více jak polovina – 14 (52 %) lektorů se shodlo, že nést odpovědnost tam, kde není předem daná, jim dělá problém. Podle Belz a Siegrist, (2001, str. 303, 304) vlastní odpovědnost znamená nést následky tam, kde není předem normovaná.

Graf č. 9 – Nejhůře zvladatelné problémové situace

chybné zadání	10	37 %
pasivní skupina	16	59 %
bojovná skupina	11	41 %
tréma	2	7 %
jiné	0	0 %



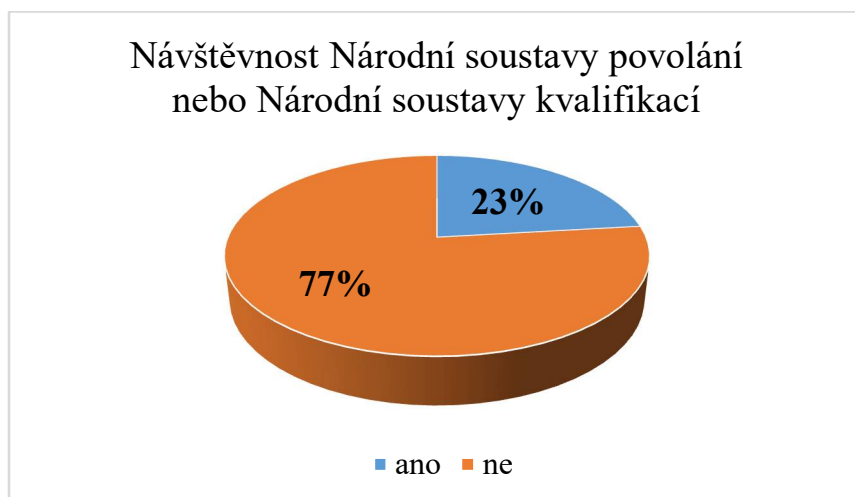
Zdroj: Vlastní zpracování

Zvládání obtížných situací je dle odborné literatury také jedna z klíčových kompetencí, kterou by měl mít osvojenou každý lektor. Na základě odborné literatury jsem vybrala takové problémové situace, s kterými se lektor většinou potýká. Cílem bylo zjistit, které problémové situace se zvládají nejhůře. Každý respondent měl možnost vybrat 1 nebo maximálně 2 možnosti, tudíž celek nedává 100 %, ale každá

možnost může mít 0 – 100 %. Nejhůře zvladatelnou problémovou situací je pro lektory *pasivní skupina*, tu označilo 16 (59 %) lektorů. S *bojovnou skupinou* se nejhůře potýká 11 (41 %) lektorů. Pro 10 (37 %) lektorů je nejhorší problémová situace viděna v *chybném zadání*, kdy musí lektor zpětně upravovat svoji výuku. S *trémou* se potýkají jen 2 lektori (7 %). Trému označilo malé množství lektorů možná z toho důvodu, že mají 6 -10 let (33 %) nebo 11 let a více (33 %) zkušeností. Kdy se zkušenostmi mizí i tréma. Možnost *jiné* nevybral nikdo.

Graf č. 10 – Návštěvnost Národní soustavy povolání nebo Národní soustavy kvalifikací

ano	6	22 %
ne	21	78 %



Zdroj: Vlastní zpracování

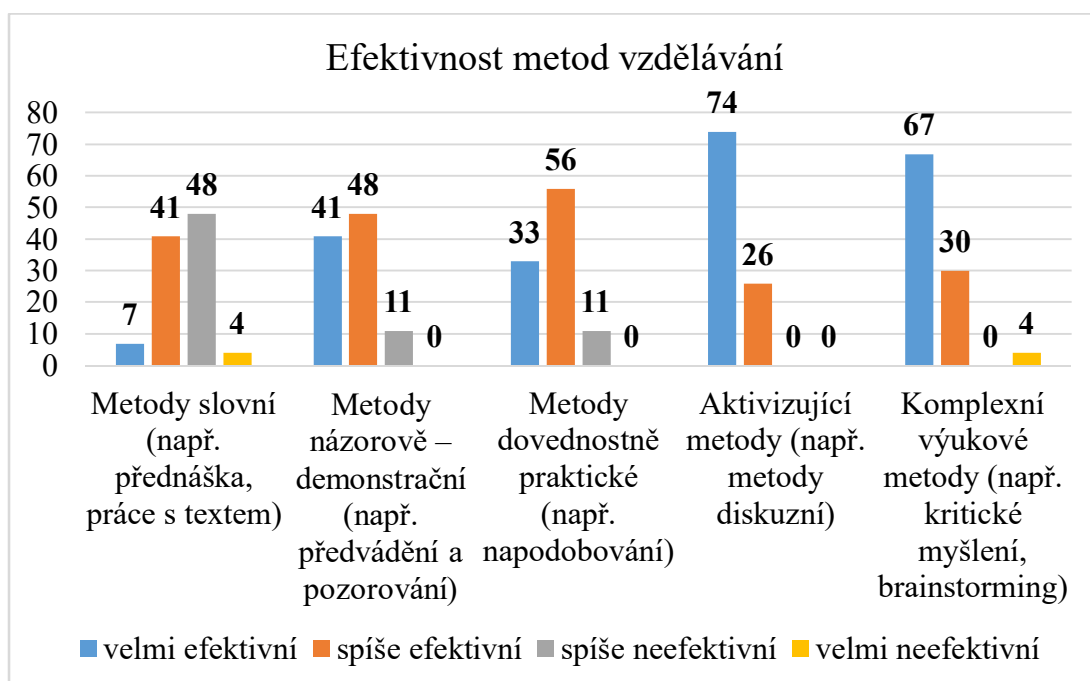
Na otázku „*Využíval/a jste někdy Národní soustavu kvalifikací nebo Národní soustavu povolání ke zjištění kvalifikačních požadavků na lektora?*“

Většina 21 (78 %) lektorů se shodla, že *nevyužili* Národní soustavu povolání nebo Národní soustavu kvalifikací, aby se informovali o tom, jaké jsou požadavky na výkon povolání na trhu práce v ČR. Pouze 6 lektorů uvedlo, že *využili* Národní soustavu povolání nebo Národní soustavu kvalifikací ke zjištění kvalifikačních požadavků na lektora.

Metody vzdělávání

K metodám vzdělávání jsem zařadila takové otázky, které zjišťují efektivitu metod, které metody jsou nejvíce a nejméně používané, z jakého důvodu si lektori dané vzdělávací metody vybírají. Konkrétněji jsem se zaměřila na diskuzní metody, kritické myšlení, které zahrnuje i brainstorming.

Graf č. 11 – Efektivnost metod vzdělávání



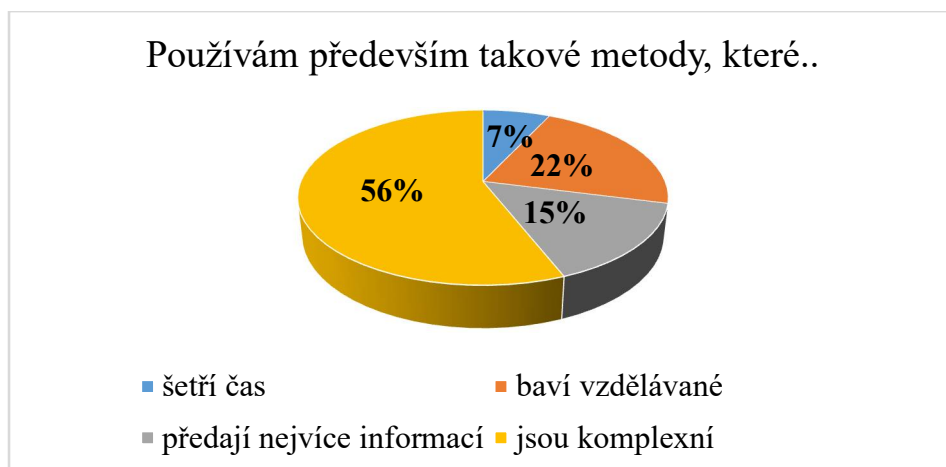
Zdroj: Vlastní zpracování

Na označené škále měli lektori, podle jejich uvážení, vybrat efektivitu daných vzdělávacích metod. Tuto otázku jsem zařadila do dotazníkového šetření z důvodu, abych ověřila, zda v dalších otázkách vyberou jako nejpoužívanější takové vzdělávací metody, které se jim zdály být efektivní a zda za jako nejméně používané metody vyberu ty metody, které se naopak zdály být neefektivní. Nejvíce lektorů 20 (74 %) se shodlo, že *nejefektivnější* metody jsou tzv. aktivizující metody, 7 (26 %) je označilo jako *spíše efektivní*. Žádný z respondentů je nepovažuje za *spíše neefektivní* ani *velmi neefektivní*. Na druhém místě jsou komplexní výukové metody, jež byly vybrány jako *velmi efektivní* 18 lektory (67 %). Jako *spíše efektivní* je označilo 8 (30 %) respondentů. Pouze 1 respondent (4 %) uvedl, že jsou *velmi neefektivní*. Metody

názorově – demonstrační jsou *velmi efektivní* pro 11 (41 %) lektorů, za *spíše efektivní* je považuje 13 (48 %) lektorů. Jako *spíše neefektivní* byly označeny 3 (11 %) lektory. Metody dovednostně praktické označuje jako *velmi efektivní* 9 (33 %) lektorů, 15 (56 %) je vidí jako *spíše efektivní*, dále jsou 3 (11 %) lektorů označeny jako *spíše neefektivní*. Nikdo je neuvedl jako *velmi neefektivní*. Nejhůře dopadly metody slovní. Jako *velmi efektivní* je vidí pouze 2 lektori (7 %). Za *spíše efektivní* je vybralo 11 (41 %) respondentů. Za *spíše neefektivní* metody byly zvoleny 13 lektory (48 %). *Velmi neefektivní* je spatřuje 1 lektor (4 %). Dle grafu je patrné, že se lektori shodují s odbornou literaturou, ta říká, že metody jsou *spíše neefektivní*. Vzdělávání se moc nezapojuje do výuky, kdežto aktivizující a komplexní výukové metody do výuky vzdělávané zapojuje.

Graf č. 12 – Důvod vybrání vzdělávacích metod

šetří čas	2	7 %
baví vzdělávané	6	22 %
předají nejvíce informací	4	15 %
jsou komplexní	15	56 %



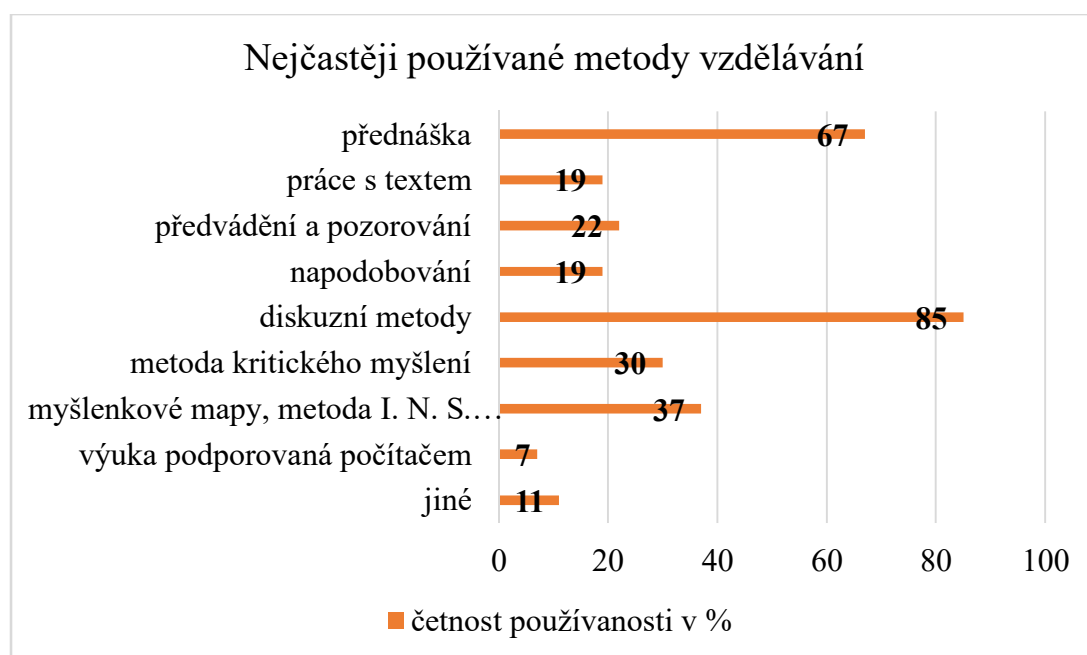
Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce 15 (56%) lektorů používá takové vzdělávací metody, které jsou převážně komplexní a zahrnují v sobě všechny položky jako např. hospodárné nákladní s časem,

zájem ze strany vzdělávaných a informační náplň. Druhý nejčastější důvod použitelnosti vzdělávacích metod je, že baví vzdělávané. Tuto možnost označilo 6 (22 %) lektorů. Vzdělávací metody, které předají vzdělávaným nejvíce informací, zvolili 4 lektori (15 %). Za nejméně početnou odpověď byla zvolena možnost takové metody, které šetří čas. Vzdělávací metody, které šetří čas, jsou nejvíce používané 2 lektory (7 %).

Graf č. 13 – Nejčastěji používané metody vzdělávání

přednáška	18	67 %
práce s textem	5	19 %
předvádění a pozorování	6	22 %
napodobování	5	19 %
diskuzní metody	23	85 %
metoda kritického myšlení	8	30 %
myšlenkové mapy, metoda I. N. S. E. R. T.	10	37 %
výuka podporovaná počítačem	2	7 %
jiné	3	11 %

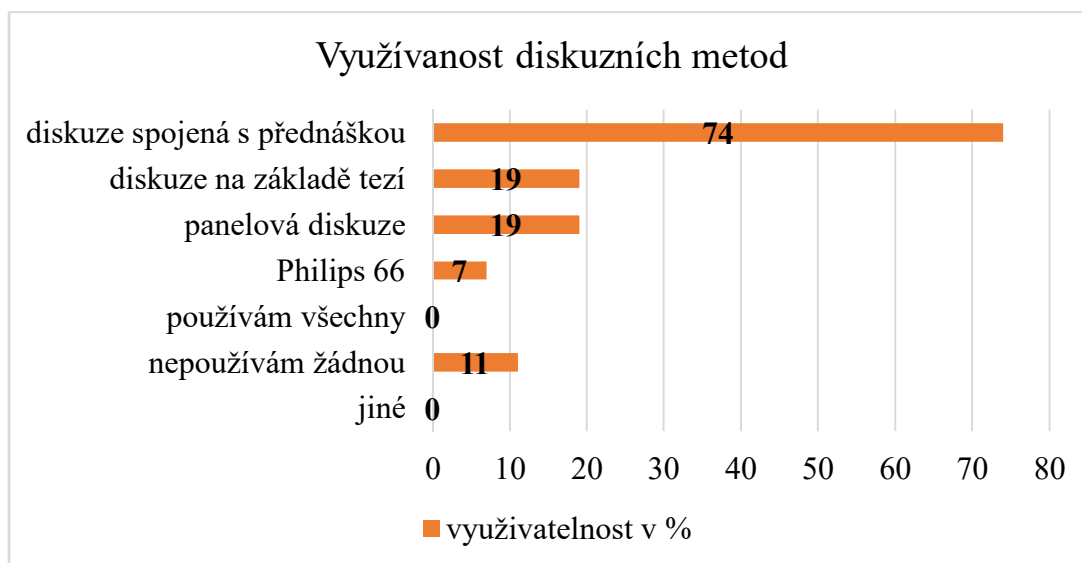


Zdroj: Vlastní zpracování

Zde měl každý respondent možnost odpovědět na 1 nebo maximálně 3 možnosti. Tudíž celek není 100 %, ale každá položka mohla mít 0 -100 %. V předchozím grafu je vidět, že aktivizující metody, kam spadají i diskuzní metody, byly označeny jako nejeftektivnější. Zde se potvrdilo, že *diskuzní metody* používá nejvíce lektorů 23 (85 %). Jako další nejpoužívanější metodou byla zvolena *přednáška*, která se řadí do metod slovní. Zvolilo ji 18 (67 %) lektorů. V předchozím grafu je patrné, že metody slovní jsou označeny jako neefektivní a přesto teď byla přednáška zvolena jako druhou nejpoužívanější vzdělávací metodou. Do metod slovních se řadí i *práce s textem*. Tu zvolilo za nejpoužívanější vzdělávací metodu 5 (19 %) lektorů. *Myšlenkové mapy, metoda I. N. S. E. R. T.* se řadí do komplexních výukových metod. Ty byly zvoleny jako druhá nejeftektivnější, ale jen 10 (37 %) lektorů uvedlo tyto metody jako nejpoužívanější. *Kritické myšlení*, které je také z řady komplexních výukových metod, není jednou z nejpoužívanějších metod. Označilo ji 8 (30 %) lektorů. *Předvádění a pozorování* bylo vybráno 6 (22 %) lektory. *Napodobování* nejvíce používá 5 (19 %) respondentů. *Výuka počítačem* není moc realizovaná, nejvíce ji používají jen 2 (7 %) lektorů. Mezi *jinými* vzdělávacími metodami se vyskytlo hraní rolí, případové studie, video trénink, skupinová práce a koučování. Tyto metody uvedli 3 lektori (11 %).

Graf č. 14 – Využívanost diskuzních metod

diskuze spojená s přednáškou	20	75 %
diskuze na základě tezí	5	19 %
panelová diskuze	5	19 %
philips 66	2	7 %
používám všechny	0	0 %
nepoužívám žádnou	3	11 %
jiné	0	0 %

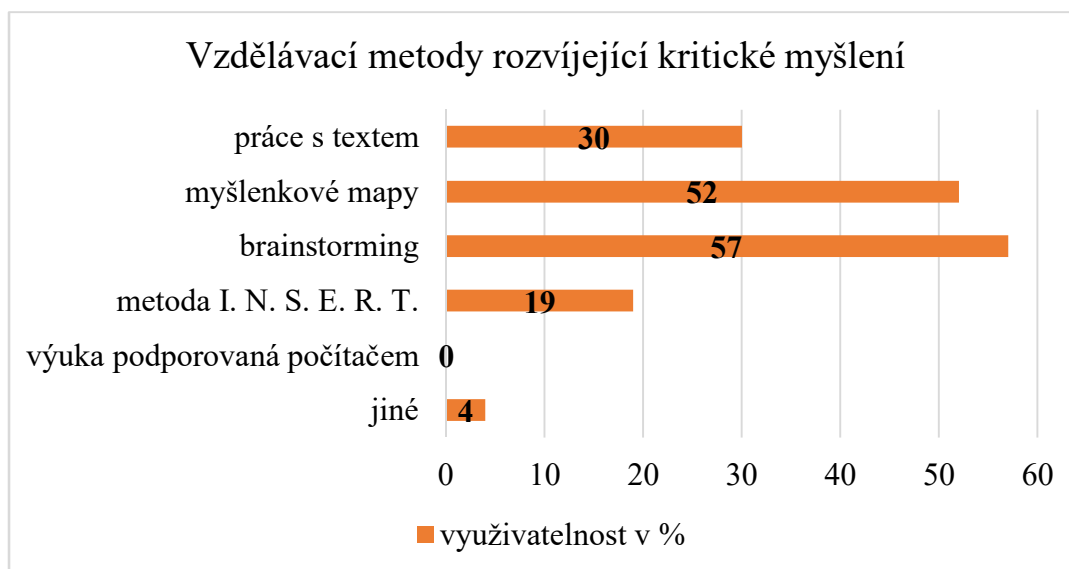


Zdroj: Vlastní zpracování

Lektoři měli možnost vybrat 1 nebo maximálně 2 možnosti. Tudíž celek není 100 %, ale každá položka může mít 0 – 100 %. Na grafu je vidět, že nejvíce používaná diskuze, je *diskuze spojená s přednáškou*, tu zvolilo 20 (75 %) lektorů. Je patrné, že přednáška je velmi oblíbenou metodou i v diskuzních metodách. Na druhém místě, se stejným počtem lektorů 5 (19 %), se umístila *diskuze na základě tezí* a *panelová diskuze*. Někteří lektori (11 %) uvedli, že nepoužívají žádnou diskuzní metodu. Diskuzní metodu *Philips 66* používají jen 2 lektori (7 %). Nikdo z lektorů nevedl, že používá všechny nebo jiné diskuzní metody.

Graf č. 15 – Vzdělávací metody rozvíjející kritické myšlení

práce s textem	8	30 %
myšlenkové mapy	14	52 %
brainstorming	15	56 %
metoda I. N. S. E. R. T.	5	19 %
výuka podporovaná počítačem	0	0 %
jiné	1	4 %

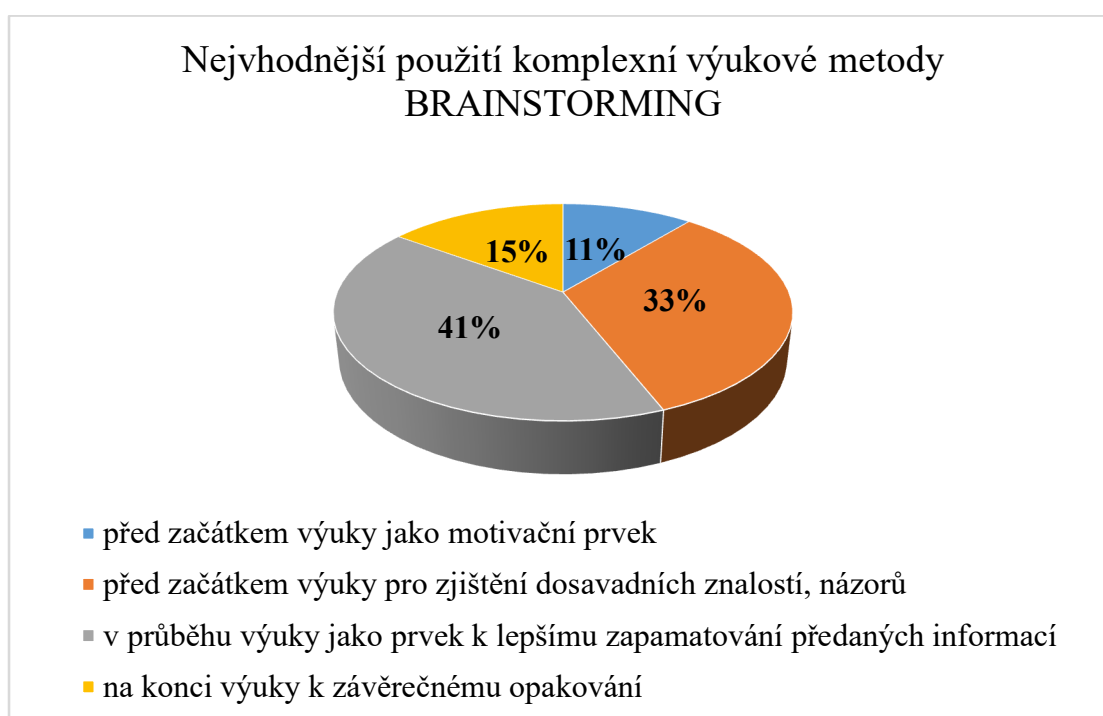


Zdroj: Vlastní zpracování

Nejprve jsem respondentům položila otázku „**Používáte ve vzdělávání metody vztahující se ke kritickému myšlení?**“. Mohli vybrat možnost *ano* nebo *ne*. Většina odpovědí byla *ano*, tuto možnost označilo 19 (70 %) lektorů. Možnost *ne* zvolilo 8 (30 %) lektorů. Na grafu č. 15 je vidět, že metody kritického myšlení nejvíce využívá 8 lektorů (30 %), tudíž jsem předpokládala, že na tuto odpověď zvolí více lektorů možnost *ne*. Do metod kritického myšlení se ale řadí i myšlenkové mapy nebo metoda I. N. S. E. R. T., ty byly zvolené 10 (37 %) lektory. Z toho vyplývá, že každý metody kritického myšlení spatřuje v nejednotných metodách vzdělávání. Proto jsem položila otázku zaměřené na metody, které dle lektorů rozvíjí schopnost kritického myšlení. Respondenti měli možnost vybrat 1 nebo maximálně 2 možnosti. Proto celek není 100 %, ale každá možnost může být 0 - 100 %. Nejvíce 15 (56 %) lektorů se shodlo, že kritické myšlení nejvíce rozvíjí *brainstorming* a *myšlenkové mapy*, ty byly zvoleny 14 lektory (52 %). *Práci s textem* označilo 8 (30 %) lektorů. Z 19 % byla vybrána i možnost *metody I. N. S. E. R. T.* Na možnost *jiné*, napsal 1 lektor (4 %), že nejvíce kritickému myšlení prospívá *diskuze nad daným tématem*, kdy účastníci projednávají své názory. Nikdo se nedomnívá, že kritické myšlení je rozvíjeno *výukou podporovanou počítačem*.

Graf č. 16 – Nejvhodnější použití komplexní výukové metody BRAINSTORMING

před začátkem výuky jako motivační prvek	3	11 %
před začátkem výuky pro zjištění dosavadních znalostí, názorů	9	33 %
v průběhu výuky jako prvek k lepšímu zapamatování předaných informací	11	41 %
na konci výuky k závěrečnému opakování	4	15 %



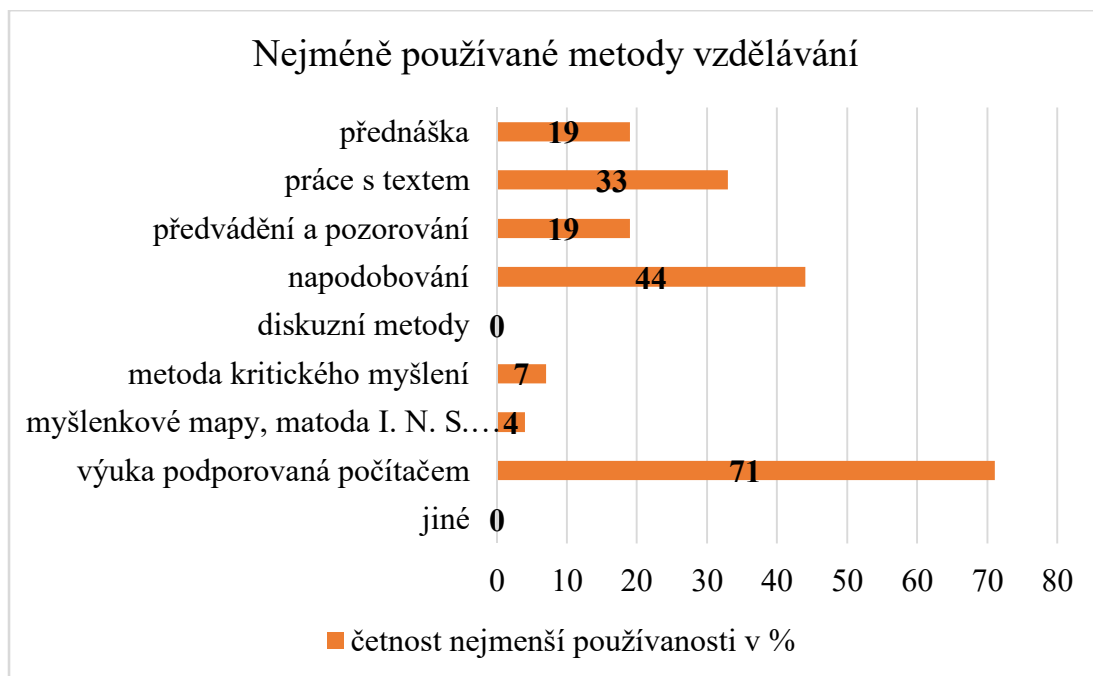
Zdroj: Vlastní zpracování

Na metodu brainstorming jsem se zaměřila, protože je velmi často používaná a má mnoho možností využití. Zajímalo mě, v které části výuky nejčastěji používají metodu brainstormingu. Z grafu je patrné, že tato metoda je nejčastěji použita *v průběhu výuky jako prvek k lepšímu zapamatování předaných informací*. Tato možnost byla zvolena 11 lektory (49 %). Druhá nejpočetnější možnost říká, že brainstorming je většinou zařazen *před začátkem výuky pro zjištění dosavadních znalostí, názorů*. Před začátkem výuky brainstorming používá 9 (41 %) respondentů. Méně často je brainstorming použit *na konci výuky k závěrečnému opakování*, tuto možnost vybrali 4 lektori (15

%). Nejméně početná je možnost brainstormingu *před začátkem výuky jako motivační prvek*.

Graf č. 17 - Nejméně používané metody vzdělávání

přednáška	5	19 %
práce s textem	9	33 %
předvádění a pozorování	5	19 %
napodobování	12	44 %
diskuzní metody	0	0 %
metoda kritického myšlení	2	7 %
myšlenkové mapy, metoda I. N. S. E. R. T.	1	4 %
výuka podporovaná počítačem	19	71 %
jiné	0	0 %



Zdroj: Vlastní zpracování

Lektoři měli opět možnost zvolit 1 nebo maximálně 3 možnosti. Proto celek není 100 %, ale každá možnost může být 0 – 100 %. Zajímalo mě, jaké metody vzdělání

lektori používají nejméně. Chtěla jsem se přesvědčit, že zvolí takové metody, u kterých si myslí, že nejsou efektivní (viz graf č. 11). Z grafu vyplývá, že nejméně používaná metoda vzdělávání je *výuka podporovaná počítačem*. Tuto metodu zvolilo 19 (71 %) lektorů. Tento výsledek poukazuje i na graf č. 13, na kterém jsou zobrazeny konkrétní metody, které podle lektorů rozvíjí kritické myšlení. Nikdo nevybral možnost, že by výuka skrz počítač měla rozvíjet schopnost kritického myšlení. Předešlé grafy ukazují, že rozvoj kritického myšlení je pro lektory vcelku důležitý, proto nejspíše využívají výuku podporovanou počítačem nejméně. Další nejméně používaná metoda vzdělávání, kterou zvolilo 12 (44 %) lektorů, je napodobování, která se v efektivitě jevila jako spíše efektivní. Třetí nejméně používaná metoda je práce s textem, kterou 30 % lektorů vybralo jako metodu rozvoje kritického myšlení. Předvádění a pozorování nejméně používá 5 (19 %) lektorů. Tato metoda se jevila také jako spíše efektivní. Přednáška byla zvolena 5 (19 %) jako nejméně používaná. Nejlépe na tom jsou metody kritického myšlení, myšlenkové mapy, metoda I. N. S. E. R. T. a diskuzní metody. Metody kritického myšlení označili jen 2 lektori (7 %), jako nejméně používanou metodu. Myšlenkové mapy a metoda I. N. S. E. R. T. byla vybrána jen 1 lektorem (4 %). Diskuzní metody neoznačil za nejméně používané nikdo. Nikdo ne zvolil ani možnost jiné. Ukázalo se, že metody, které byly označeny jako velmi efektivní, nepatří do nejméně používaných metod vzdělávání.

7 ZÁVĚR PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Průzkum je proveden s 27 lektory. Zúčastnilo se 15 žen a 12 mužů s věkovým rozložením 20 - 30 let (33 %), 31 - 40 let (22 %), 41 - 50 let (22 %), 51 - 60 let (19 %), 61 a více let pouze 1 respondent. Většina respondentů uvádí, že má zkušenosti s lektorskou činností 6 - 10 let (33 %) a 11 let a více (33 %). Naprostá většina (96 %) uvádí, že je lektorská činnost baví. První cíl, které klíčové kompetence, kterými by měl lektor dle odborné literatury disponovat, považují za nejdůležitější v lektorské profesi, dopadl takto. Jako složku kompetence považují za nejdůležitější soubor dovedností a metod, postojů a hodnot, vědomostí, znalostí a zkušeností. Tento soubor označilo 20 (74 %) lektorů. Po předložení klíčových kompetencí vybrali lektori (96 %) za velmi důležitou kompetenci správnou a efektivní komunikaci. Druhá nejdůležitější kompetence je umění prezentovat, tu vybralo 70 % lektorů. Za velmi důležitou klíčovou kompetenci 56 %, je dále označeno zvládání obtížných situací. Nejhůře se lektori vyrovnávají s pasivní skupinou (59 %) a bojovou skupinou (41 %). Za méně důležitou jsou považovány hodnoty lektora. Lektori měli zvolit, které hodnoty se jim zdají být nejdůležitější. Za hlavní označili věrohodnost (82 %), poté odborný i osobní růst (59 %) a zájem (52%). Za nejméně důležitou považují diskrétnost (37 %). Další klíčová kompetence samostatnost a výkonost, ta byla označena i jako spíše nedůležitá. Z výsledků je jisté, že si lektori zakládají hlavně na komunikaci se vzdělávanými. Jako důležité aspekty verbální komunikace považují hlavně srozumitelnost řeči (78 %) a slovní zásobu (70 %). Za méně důležitou je považována barva a melodie hlasu, pauzy a hlasitost řeči. V zaměření na neverbální komunikaci respondenti (85%) uvedli, že mimika a oční kontakt je velmi důležitý aspekt, úsměv je důležitý pro (70 %) respondentů. Proxemiku naopak nepovažují za velmi důležitý aspekt neverbální komunikace. První dojem, kterým působí lektor na vzdělávané, formuluje celou výuku, dle odborné literatury. Lektori se s odbornou literaturou shodují, jelikož se jim první dojem, kterým působí na vzdělávané, jeví jako velmi důležitý (33 %) a spíše důležitý (37 %). Na tvrzení „**Z profesního hlediska umím rozeznat význam spolehlivého a důvěryhodného jednání a umím přijmout odpovědnost za své činy.**“ Všichni odpověděli ano, z čehož vyplývá, že umí být odpovědni za své činy. Ale v případě, kde není odpovědnost předem definovaná,

neradi nesou odpovědnost, 52 % lektorů uvedlo, že s tím mají problém. Druhý cíl se zabývá metodami vzdělávání, přesněji jaké metody jsou efektivní, které si nejčastěji vybírají a z jakého důvodu. Lektori spatřují nejefektivnější metody v aktivizujících metodách (74 %) a komplexních výukových metodách (67 %). Metody dovednostně – praktické (56 %) a metody názorově demonstrační (48 %) jsou spíše efektivní. Spíše neefektivní jsou metody slovní (48 %). Z nejvíce používaných vzdělávacích metod jsou diskuzní metody (85 %), které vyšly jako velmi efektivní. Nejčastěji používají diskuzi spojenou s přednáškou (75 %) a diskuzi na základě tezí (19 %). Druhou nejpoužívanější metodou je přednáška (67 %), která se řadí do metod slovních. Ty byly označeny jako spíše neefektivní a přesto přednášku nejvíce využívá 67 % lektorů. Myšlenkové mapy, metoda I. N. S. E. R. T. se řadí do komplexních výukových metod. Ty byly zvoleny jako druhá nejefektivnější, ale jen 37 % lektorů uvedlo tyto metody jako nejpoužívanější. Kritické myšlení, které je také z řady komplexních výukových metod, není jednou z nejpoužívanějších metod. Označilo ji 30 % lektorů. Ovšem 70 % lektorů uvedlo, že metodu kritického myšlení používá. Domnívají se, že schopnost kritického myšlení může především rozvinout brainstorming (57 %), ten většinou používají během výuky jako prvek lepšímu zapamatování předaných informací. Dále kritické myšlení rozvíjejí myšlenkové mapy (52 %) a práce s textem (30 %). Nejméně používaná je výuka podporovaná počítačem (71 %) a napodobování (44 %). Lektori (56 %) si volí takové metody, které jsou převážně komplexní. Zahrnují v sobě hospodárné nakládání s časem, zájem ze strany vzdělávaných a informační náplň. Druhý nejčastější důvod použitelnosti vzdělávacích metod je, že baví vzdělávané.

ZÁVĚR

Hlavním cílem práce bylo popsat klíčové kompetence lektorské profese a metody vzdělávání a zjistit, které klíčové kompetence, vybrané dle odborné literatury, považují lektoři ve vzdělávání dospělých za nejdůležitější ve svém povolání. Další cíl zjišťoval, které metody vzdělávání lektoři nejvíce využívají a proč si právě takové metody vybírají. Analýza ukázala poměrně uspokojivé výsledky, kdy bylo zjištěno, že lektoři se ve většině případů shodují s odbornou literaturou. Pro většinu lektorů 96 % je nejdůležitější správná a efektivní komunikace, na druhém místě se umístila kompetence umění prezentovat. Je patrné, že si lektoři zakládají hlavně na komunikaci se vzdělávanými. Následně 56 % lektorů považuje za důležitou kompetenci zvládnání problémových situací. Dle průzkumu se lektoři nejhůře vypořádávají s pasivní a bojovnou skupinou. Za méně důležitou považují hodnoty lektora. Jako nejdůležitější hodnotu zvolili věrohodnost (82 %). Za méně důležitou diskrétnost (37 %), což je znepokojivý fakt, jelikož vzdělávání vyžadují diskrétnost. Lektoři považují za neefektivnější aktivizující a komplexní výukové metody a nejvíce používají diskuzní metody, které se řadí do aktivizujících metod, takže je jasné, že používají takové metody, které jsou i efektivní. Metoda kritického myšlení, která je z řady komplexních výukových metod, je využívána jen 30 % lektorů, i když 70 % uvedlo, že používá metodu kritického myšlení. Za nedostatek považují fakt, že většina lektorů uvedla metody slovní jako velmi neefektivní a přesto je přednáška druhá nejvíce používaná metoda vzdělávání. Metody vzdělávání si volí takové, které jsou komplexní – obsahují informační náplň, hospodárnost s časem a zájem vzdělávaných.

Jako doporučení bych uvedla, aby lektoři začali více používat metodu kritického myšlení a méně metodu přednášky nebo inovovali přednášku o metodu kritického myšlení např. zapojením hromadné diskuze, kde budou vzdělávaní posuzovat daná fakta či své a názory druhých.

Co se týká klíčových kompetencí lektora, bylo by vhodné, aby lektoři považovali hodnotu diskrétnosti za důležitější, jelikož diskrétnost souvisí i s hodnotou věrohodnosti, která je pro lektory, ale i pro vzdělávání důležitá.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 135 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.

BRUNO, Tiziana a ADAMCZYK, Gregor. *Řeč těla: jak neverbálně působit na druhé a rozumět řeči těla*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 109 s. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1313-6.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 604 stran, 16 nečíslovaných stran obrazových příloh. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. První vydání. Praha: Grada Publishing, 2016. 217 stran. ISBN 978-80-271-0093-4.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 168 s. Komunikace. ISBN 978-80-247-3236-7.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Přesvědčivá prezentace: špičkové rady, tipy a příklady*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. 144 s. Komunikace. ISBN 978-80-247-3455-2.

PLAMÍNEK, Jiří a FRANČ, Daniel. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 176 s. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2706-6.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

PRINCE, Emma-Sue. *7 měkkých dovedností, které vás posunou kupředu*. Překlad Helena Michková. 1. vydání. V Brně: BizBooks, 2016. 252 stran. ISBN 978-80-265-0451-1.

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SLAVIK, Milan. *Poradenství: Textová studijní opora*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, 2014. 48 s. ISBN 978-80-213-2482-4.

ŠPIRUDOVÁ, Lenka. *Doprovázení v ošetrovatelství I: pomáhající profese, doprovázení a systém podpor pro pacienty*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 143 stran. Sestra. ISBN 978-80-247-5710-0.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Educa Service, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 319 stran. ISBN 978-80-262-1026-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

NSP [online] © 2012 [2016-12-1]. Dostupné z

http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek:

Tab. č. 1 - Klíčové kompetence a obecné dovednosti lektora.....	26
Tab. č. 2 - Pohlaví respondentů.....	35
Tab. č. 3 - Spokojenost s povoláním lektora.....	37

Seznam grafů:

Graf č. 1 - Věk respondentů.....	36
Graf č. 2 - Lektorské zkušenosti.....	37
Graf č. 3 - Důležitost vybraných klíčových kompetencí.....	39
Graf č. 4 - Důležité faktory verbální komunikace.....	39
Graf č. 5 - Důležité aspekty neverbální komunikace.....	40
Graf č. 6 - Důležitost prvního dojmu.....	41
Graf č. 7 - Nejdůležitější hodnoty lektorské činnosti.....	42
Graf č. 8 - Nesení odpovědnosti za následky, tam, kde není odpovědnost předem daná.....	43
Graf č. 9 - Nejhůře zvladatelné problémové situace.....	44
Graf č. 10 - Návštěvnost Národní soustavy povolání nebo Národní soustavy kvalifikací.....	45
Graf č. 11 - Efektivnost metod vzdělávání.....	46
Graf č. 12 - Nejčastěji používané metody vzdělávání.....	47
Graf č. 13 - Důvod vybrání vzdělávacích metod.....	48
Graf č. 14 - Využívanost diskuzních metod.....	49
Graf č. 15 - Vzdělávací metody rozvíjející kritické myšlení.....	50

Graf č. 16 - Nejvhodnější použití komplexní výukové metody BRAINSTORMING.....	52
Graf č. 17 - Nejméně používané metody vzdělávání.....	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník určený lektorům

Vážená paní, vážený pane,

Jmenuji se Markéta Brabcová a jsem studentkou 3. ročníku Institutu vzdělávání a poradenství na České zemědělské univerzitě v Praze. Studuji obor Poradenství v odborném vzdělávání. Pro svoji bakalářskou práci jsem si zvolila téma *Klíčové kompetence lektora*.

Tímto bych Vás ráda požádala o vyplnění dotazníku, který slouží k získání dat k praktické části bakalářské práce. Cílem dotazníku je zjistit, jaké jsou dle lektorů důležité klíčové kompetence a jaké jsou nejčastěji používané metody vzdělávání. Dotazník obsahuje 19 otázek, je anonymní a výsledky nebudou nijak zneužity. Dotazník nemá špatné či správné odpovědi, je založený na Vašich názorech a zkušenostech s lektorskou činností.

Dotazník obsahuje uzavřené odpovědi. Řiďte se, prosím, pokyny, které jsou vždy uvedené u otázky, např. „*Vyberte jednu možnost*“, „*Vyberte jednu nebo více možností*“. Některé otázky obsahují položku „*jiné*“, kde můžete vepsat svou odpověď. Vyplňte, prosím, dle Vašeho uvážení.

Vyplnění dotazníku zabere 10 – 15 minut.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Markéta Brabcová

1. Jakou složku kompetence považujete jako nejdůležitější?

(Vyberte jednu možnost.)

- a) vědomosti a znalosti
- b) dovednosti a metody

- c) postoje a hodnoty
- d) zkušenosti
- e) všechny uvedené možnosti

2. Na vyznačených škálách, dle Vašeho uvážení, označte důležitost vybraných klíčových kompetencí. (Vyberte Vámi zvolenou číslici.)

Správná komunikace

1	2	3	4
Velmi důležitá	Spíše důležitá	Spíše nedůležitá	Nedůležitá

Umění prezentovat

1	2	3	4
Velmi důležitá	Spíše důležitá	Spíše nedůležitá	Nedůležitá

Samostatnost a výkonnost

1	2	3	4
Velmi důležitá	Spíše důležitá	Spíše nedůležitá	Nedůležitá

Zvládání obtížných situací

1	2	3	4
Velmi důležitá	Spíše důležitá	Spíše nedůležitá	Nedůležitá

Schopnost přijmout odpovědnost

1	2	3	4
Velmi důležitá	Spíše důležitá	Spíše nedůležitá	Nedůležitá

Hodnoty lektora

1	2	3	4
Velmi důležitá	Spíše důležitá	Spíše nedůležitá	Nedůležitá

3. Na uvedené škále označte, jakou důležitost hraje Váš první dojem, kterým působíte na vzdělávané při prvním setkání. (Vyberte Vámi zvolenou číslici.)

1	2	3	4
Velmi důležitý	Spíše důležitý	Málo důležitý	Nedůležitý

4. Pro verbální komunikaci považuji za důležité tyto faktory:

(Vyberte jednu nebo maximálně tři možnosti.)

- a) hlasitost řeči
- b) srozumitelnost
- c) tempo řeči
- d) barva a melodie hlasu
- e) slovní zásoba a výslovnost
- f) pauzy

5. Pro neverbální komunikaci považuji za důležité tyto faktory:

(Vyberte jednu nebo maximálně dvě možnosti.)

- a) držení těla a gestika
- b) mimika, oční kontakt
- c) úsměv
- d) proxemika

6. Během prezentace je pro mě nejdůležitější, abych v účastnících vzbudil/a.

(Vyberte jednu možnost.)

- a) pozornost
- b) zájem
- c) důvěru
- d) jsou pro mě důležité všechny tyto faktory

7. Jako lektor nejhůře zvládám tyto problémové situace.

(Vyberte jednu nebo maximálně dvě možnosti. Při zvolení možnosti „jiné“ vepište svojí odpověď.)

- a) chybné zadání
- b) pasivní skupina
- c) bojovná skupina
- d) tréma
- e) jiné.....

8. Z profesního hlediska umím rozeznat význam spolehlivého a důvěryhodného jednání a umím přijmout odpovědnost za své činy.

(Vyberte jednu možnost.)

- a) ano
- b) ne

9. Nést odpovědnost za následky tam, kde není odpovědnost předem daná,....

(Vyberte jednu možnost.)

- a) mi nedělá problém
- b) mi dělá problém

10. Které hodnoty považujete nejdůležitější pro lektorskou činnost?

(Vyberte jednu nebo maximálně tři možnosti.)

- a) Zodpovědnost
- b) Věrohodnost
- c) Diskrétnost
- d) Zájem
- e) Partnerství
- f) Odborný i osobní růst

11. Využíval/a jste někdy *Národní soustavu kvalifikací* nebo *Národní soustavu povolání* ke zjištění kvalifikačních požadavků na lektora?

(Vyberte jednu možnost.)

- a) ano
- b) ne

12. Na škálách, dle Vašeho uvážení, označte míru efektivnosti vybraných vzdělávacích metod.

(Vyberte Vámi zvolenou číslici.)

Metody slovní (např. přednáška, práce s textem)

1	2	3	4
Velmi efektivní	Spíše efektivní	Spíše neefektivní	Neefektivní

Metody názorově – demonstrační (např. předvádění a pozorování)

1	2	3	4
Velmi efektivní	Spíše efektivní	Spíše neefektivní	Neefektivní

Metody dovednostně praktické (např. napodobování)

1	2	3	4
Velmi efektivní	Spíše efektivní	Spíše neefektivní	Neefektivní

Aktivizující metody (např. metody diskuzní)

1	2	3	4
Velmi efektivní	Spíše efektivní	Spíše neefektivní	Neefektivní

Komplexní výukové metody (např. kritické myšlení, brainstorming, výuka podporovaná počítačem)

1	2	3	4
Velmi efektivní	Spíše efektivní	Spíše neefektivní	Neefektivní

13. Jakou vzdělávací metodu využíváte nejčastěji?

(Vyberte jednu nebo maximálně tři odpovědi. Pokud zvolíte možnost „jinou“, napište vlastní odpověď.)

- a) přednášku
- b) práci s textem
- c) předvádění a pozorování
- d) napodobování
- e) diskuzní metody
- f) metodu kritického myšlení
- g) brainstorming, myšlenkové mapy, metodu I. N. S. E. R. T.

- h) výuku podporovanou počítačem
- i) jinou.....

14. Jakou vzdělávací metodu využíváte naopak nejméně?

(Vyberte jednu nebo maximálně tři odpovědi. Pokud zvolíte možnost „jinou“, napište vlastní odpověď.)

- a) přednášku
- b) práci s textem
- c) předvádění a pozorování
- d) napodobování
- e) diskuzní metody
- f) metodu kritického myšlení
- g) brainstorming, myšlenkové mapy, metodu I. N. S. E. R. T.
- h) výuku podporovanou počítačem
- i) jinou.....

15. Používám především takové metody, které

(Vyberte jednu možnost.)

- a) šetří čas.
- b) baví vzdělávané.
- c) předají nejvíce informací.
- d) jsou komplexní.

16. Používáte ve vzdělávání některou variantu diskuzních metod?

(Vyberte jednu nebo maximálně dvě možnosti. Pokud zvolíte možnost „jinou“, napište vlastní odpověď.)

- a) diskuze spojená s přednáškou
- b) diskuze na základě tezí
- c) panelová diskuze
- d) Philips 66
- e) používám všechny
- f) nepoužívám žádnou

g) jinou.....

17. Používáte ve vzdělávání metody vztahující se ke kritickému myšlení?

(Vyberte jednu možnost.)

- a) ano
- b) ne

18. Kritické myšlení mohou nejvíce rozvinout tyto vzdělávací metody:

(Vyberte jednu možnost nebo maximálně dvě možnosti. Pokud zvolíte možnost „jiné“, napište vlastní odpověď.)

- c) práce s textem
- d) myšlenkové mapy
- e) brainstorming
- f) metoda I. N. S. E. R. T.
- g) výuka podporovaná počítačem
- h) jiné.....

19. Komplexní výukovou metodu BRAINSTORMING je nejvhodnější použít

(Vyberte jednu možnost.)

- a) před začátkem výuky jako motivační prvek.
- b) před začátkem výuky pro zjištění dosavadních znalostí, názorů.
- c) v průběhu výuky jako prvek k lepšímu zapamatování předaných informací.
- d) na konci výuky k závěrečnému opakování.

Jste:

- a) žena
- b) muž

Váš věk je:

- a) 20 – 30
- b) 31 – 40

- c) 41 – 50
- d) 51 – 60
- e) 61 a více

Jak dlouho pracujete jako lektor?

- a) méně než rok
- b) 1 – 5 let
- c) 6 – 10 let
- d) 11 let a více

Baví Vás povolání lektora?

- a) ano
- b) ne