

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Tomáš Hroščaník

**Kompetence lektora v podnikovém vzdělávání železničních
zaměstnanců**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 8. dubna 2014

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Můj velký dík patří Doc. PhDr. Ivě Bednařikové, Ph.D. za trpělivost a neocenitelnou odbornou a velice inspirativní pomoc při vedení této diplomové práce. Dále bych chtěl touto cestou poděkovat všem mým kolegům, kteří se podíleli na vyplnění dotazníku, který byl použit pro zpracování empirické části této diplomové práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Tomáš Hroščaník
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Kompetence lektora v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců
Název v angličtině:	The Competency of a Lecturer in the Continuing Education Provided by the Employer of Railway Employees
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá teoretickými východisky celoživotního vzdělávání, vzděláváním dospělých, podnikovým vzděláváním a požadavky na osobnost lektora, jeho kompetence a role, které zastává v tomto systému.</p> <p>Práce se zaměřuje na systém podnikového vzdělávání železničních zaměstnanců, postavení lektora v tomto systému a na komparaci empiricky zjištěných poznatků s teoretickými poznatky.</p> <p>V práci jsou analyzovány problémové oblasti, což vede k identifikaci případných vzdělávacích potřeb a návrhu, jak tento systém vzdělávání upravit nebo modifikovat.</p>
Klíčová slova:	Celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, podnikové vzdělávání, lektor, kompetence a role lektora, identifikace a analýza vzdělávacích potřeb

Anotace v angličtině:	<p>The dissertation focuses on theoretical solutions of lifelong education, adult education, company education and requirements laid on the personality of the lector, his competences and role he is fulfilling in this system.</p> <p>The dissertation is focused at the railway company employes education, position of lector in this system and comparison of empirically gained experience and theoretical knowledge.</p> <p>The dissertation analyses problematic areas and thus identifies possible educational needs and suggests how to change or modify this educational system.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Lifelong Education; Adult Education; Company Education, Lector, Competence and Role of the Lector; Identification and Analysis of Educational Needs
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník
Rozsah práce:	182855 znaků
Jazyk práce:	Čeština

Obsah

Obsah.....	6
Úvod.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Celoživotní učení	13
1.1 Vývoj konceptu celoživotního učení	13
1.2 Vzdělávání dospělých	21
1.4 Firemní vzdělávání	23
1.4.1 Baťův systém vzdělávání dospělých	25
2 Lektor - vzdělavatel dospělých	28
2.1 Lektor – míra profesionality	29
2.2 Příprava na výkon povolání lektora	31
3 Kompetence a kompetenční model	36
3.1 Kompetence lektora	39
4 Didaktické aspekty v práci lektora.....	44
4.1 Cíle ve vzdělávání dospělých.....	44
4.2 Formy, metody a prostředky ve firemním vzdělávání	49
4.2.1 Formy	49
4.2.2 Metody.....	52
4.2.3 Jak se učí dospělý	55
4.2.4 Didaktické prostředky ve vzdělávání dospělých	57
4.3 Hodnocení v práci lektora.....	61
5 Lektor v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců	63
5.1 Postavení lektora v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců.....	63
5.2 Role lektora ve vzdělávání železničních zaměstnanců	66

5.3 Kompetenční model lektora ve vzdělávání železničních zaměstnanců	70
Shrnutí teoretické části	74
II Empirická část	75
6 Analýza kompetencí lektora ve vzdělávání zaměstnanců u Správy železniční dopravní cesty, s. o.	76
6.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	76
6.2 Stanovení výzkumného cíle	76
6.3 Stanovení výzkumného problému, otázek, hypotéz	77
6.3.1 Stanovení výzkumného problému	77
6.3.2 Stanovení výzkumných otázek	78
6.3.3 Stanovení hypotéz	79
6.4 Metody empirického šetření	81
6.5 Realizace empirického šetření a sběr dat	82
6.6 Analýza dotazníkového šetření	82
6.7 Ověření platnosti hypotéz, analýza dotazníkového šetření.....	104
7 Shrnutí empirické části a doporučení pro praxi	113
7.1 Diskuze	116
Závěr.....	118
Seznam zkratk	120
Literatura	121
Elektronické zdroje	126
Interní zdroje	127
Seznam grafů.....	128
Seznam tabulek	129
Seznam obrázků	129

Přílohy 130

Úvod

...“pozvednout o několik stupňů technické znalosti milionů pracujících je mnohem obtížnější než podnítit k vysokým výkonům několik set pokročilých dělníků... je třeba se učit. Zvláště mnoho se musí učit ti, kdo učí druhé. Avšak právě ti mají k učení menší chut”.

Lev Davidovič Trockij

Zrazená revoluce. Doplněk: Brno, 1995, s. 103. ISBN 80-85765-30-6.

Nejen u nás, ale téměř na celém světě zaznamenáváme nárůst požadavků na rozvoj dalšího vzdělávání. Zcela s jistotou je možné tvrdit, že vzdělávání je jedním z hlavních faktorů, které ovlivňují stav a vývoj každé země. S rozvojem společnosti a nárůstem vzdělávacích aktivit se zvyšují nároky na kvalitu vzdělávání, inovují se výukové formy, metody, prostředky a to zejména u dospělých, kde je nezbytné se co nejvíce přiblížit skutečné praxi.

Na vzdělávání dospělých jsou kladeny stále větší nároky. Je zapotřebí, aby ti, kteří na něm participují, a to především lektori, byli na své působení ve vzdělávání dospělých patřičně připraveni, aby se neustále vzdělávali a své znalosti a dovednosti uměli dále užívat ve své vzdělávací praxi. Pro práci lektora ve vzdělávání dospělých je nutností disponovat nezbytnou sadou získaných kompetencí, které ve své práci využívá. Být lektorem již v dnešní době neznamena být jenom odborníkem v oboru, ve kterém vykonává lektorskou činnost. Odborné kompetence jsou pouze jednou ze složek kompetenčního modelu lektora. Ty dále doplňují kompetence andragogické, pedagogické, (především didaktické, diagnostické, psychologické a další), manažerské a další. V současné době však v ČR není zcela jasně činnost lektora legislativně upravena. Přesto se pozice lektor dalšího vzdělávání objevila v Národní soustavě kvalifikací, kde jsou však již požadavky na výkon této profese přece jen konkrétněji definovány.

Předmětem zájmu této práce je Správa železniční dopravní cesty, státní organizace (SŽDC). Hlavním cílem této práce je zjistit úroveň vzdělávacích kompetencí lektora ve vzdělávání železničních zaměstnanců, identifikovat vzdělávací potřeby lektora a navrhnout řešení, které umožní upravit nebo vylepšit systém přípravy těchto zaměstnanců.

Dílčí cíle:

- Prezentovat argumenty nezbytnosti vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, naznačit prostřednictvím stručného historického exkurzu cesty firemního vzdělávání od vzdělavatelských aktivit podnikatele Tomáše Bati až po učící se společnost,
- shrnout a modifikovat klíčová teoretická východiska, zkušenosti, výzkumné závěry a částečně i vlastní empirii jako podklad k vytvoření kompetenčního modelu lektora Správy železniční dopravní cesty, státní organizace (SŽDC) a možnosti jeho lektorské přípravy,
- identifikovat problémové oblasti přípravy lektorů SŽDC,
- vymezit postavení lektora, který se zabývá výukou u SŽDC v systému vzdělávání železničních zaměstnanců,
- analyzovat proces přípravy lektorů vedoucí k získání andragogických kompetencí a průběh jejich dalšího vzdělávání,
- identifikovat konkrétní současné vzdělávací potřeby lektorů SŽDC,
- navrhnout doporučení, jak přípravu a další vzdělávání lektorů upravit či realizovat, aby vyhovovalo jejich současným požadavkům.

Předkládanou práci tvoří dvě části – teoretická a empirická. Teoretická část obsahuje 5 kapitol, které jsou strukturovány do dílčích podkapitol. První kapitola se zabývá konceptem celoživotního vzdělávání, jeho vývojem, vzděláváním dospělých, firemním vzděláváním a Baťovým systémem vzdělávání dospělých. Kapitola dvě se zaměřuje na lektora, přípravu na výkon lektorské činnosti a na míru jeho profesionality. V třetí kapitole shrnujeme teoretické poznatky oblastí kompetencí, kompetenčního modelu a kompetencí, kterými musí pro výkon své činnosti disponovat lektor. Čtvrtá kapitola je zaměřena na didaktickou činnost lektorské profese. Zabývá se stěžejními oblastmi lektorské práce, jako jsou cíle, formy, metody, didaktické prostředky a hodnocení. Součástí této kapitoly je i podkapitola, která se ve vztahu k výběru didaktických prostředků analyzuje předpoklady úspěšného učení dospělých. Pátá kapitola se již vztahuje k práci lektora v prostředí organizace Správa železniční dopravní cesty. Je zde vytvořen popis zaměřený na postavení lektora v tomto prostředí, na role, které v tomto prostředí zastává. V závěru této kapitoly je vytvořen kompetenční model lektora v tomto specifickém subsystému vzdělávání.

Empirickou část tvoří 2 kapitoly – kapitoly 6 a 7, které se dělí na další podkapitoly. Kapitola 6 se zabývá metodologickými aspekty této práce. Je zde stanoven výzkumný cíl, výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy. Dále tato kapitola obsahuje metody empirického šetření, popis výzkumného vzorku, popis realizace empirického šetření a sběru dat. Nachází se zde analýza dotazníkového šetření a ověření platnosti hypotéz. V kapitole 7 jsou shrnuty poznatky a výsledky empirické části. Jsou zde rovněž předložena doporučení pro praxi, která jsme zpracovali na základě poznatků, vycházejících z komparace empirické a teoretické části. Tato doporučení navrhuji možnosti, jak systém přípravy a dalšího rozvoje zaměstnanců SŽDC, kteří vykonávají lektorskou činnost, upravit, změnit či vylepšit.

Předkládaná práce, ačkoli vzhledem k omezenému rozsahu nemůže postihnout problematiku v celé své šíři, poukazuje na možnosti, jak zlepšit a zefektivnit vzdělávání železničních zaměstnanců, ale také jak změnit přístup samotných lektorů. Úprava nastaveného systému by mohla zlepšit přístup organizace k profesnímu vzdělávání a tím i změnit motivaci jednotlivých aktérů dále se vzdělávat.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Celoživotní učení

„Učení se“ je jevem, který lidstvo provází od nepaměti. Stejně tak tento fenomén provází i snahy o vzdělávání a vzdělávání se. Začínáme se učit okamžikem narození a proces učení končí smrtí.

V průběhu života získáváme určitý soubor znalostí a dovedností. Současná doba se projevuje zvyšující se potřebou tento soubor zvětšovat. Teoretické znalosti, se kterými vstupujeme do zaměstnání, aplikujeme do praktických situací. Ty jsou sice pro společnost výhodou, ale v kontextu rozvoje společnosti, technologií a provozních potřeb nestačí. V tomto okamžiku jedinec vstupuje do procesu celoživotního vzdělávání, které lze označit za zvláštní fenomén současné společnosti. Průcha (2012, s. 203) tuto zvláštnost spatřuje především v tom, že se týká jiné populace, než kterou pokrývají jednotlivé stupně „školního vzdělávání“ a také zejména díky tomu, že je realizováno odlišnými formami učení a vyučování.

Celkově je možné konstatovat, že jde o problematiku poměrně známou. Dle Průchy (2012, s. 203) se na úrovni orgánů vzdělávací a sociální politiky na národní ale i mezinárodní úrovni neustále ozývají hlasy o celoživotním učení, učící se společnosti a společnosti vědění. Obecně se ví, že vzdělávání nekončí ukončením určitého stupně vzdělávání. Každý z nás se musí vzdělávat i později, neustále, v průběhu všech etap života. Neexistuje snad jedinec, který by s nutností dalšího nesouhlasil. Podle Průchy (2012, s. 204) by takový nesouhlas byl proti logice společenského vývoje. Jmenovaný však zmiňovanou problematiku považuje pouze za teoretickou stránku věci. Dle autora je zde i druhá stránka věci – konkrétní, praktické zvládnutí problematiky a to se již nejeví jako bezproblémové.

1.1 Vývoj konceptu celoživotního učení

Vzdělávací systém, který známe v současné podobě, je inspirován myšlenkou celoživotního učení. Takový systém umožňuje každému jedinci učit se v různých fázích života, kdy je možné do tohoto systému kdykoliv vstupovat.

Dříve však, než se budeme zabývat samotným konceptem celoživotního učení, je třeba zmínit, jak se tento koncept vyvíjel.

Podle Dopity (2010, s. 197) teprve nedávno začali učenci zkoumat strukturu společnosti a jejího vzniku z pohledu poznávání, výuky a vlivu znalostí. I když znalosti vždy měly společenskou funkci, byla tato myšlenka definována jako otázka historického, ekonomického a sociologického významu teprve před několika desetiletími. Společnost znalostí se tak stala konceptem, který se stal předmětem rozpravy sociálních věd.

Pokud zmiňujeme společnost znalostní, musíme zmínit postindustriální společnost. Ta podle Velkého sociologického slovníku (Linhart, 1996, s. 1202-1203) vzniká tam, kde industriální společnost již vytvořila a vyvolala problémy, které sama již nestačí řešit. V postindustriální společnosti vzniká koncept společnosti znalostní, kdy podle Dopity (2010, s. 199) je rozlišováno pět typů znalostí:

1. Praktické znalosti (užitečné při práci, rozhodování a činnosti),
2. intelektuální znalosti (slouží k uspokojování lidské intelektuální zvědavosti),
3. všední hovor a zábavné znalosti (uspokojení ne-intelektuální zvědavosti),
4. duchovní znalosti (vztahované k náboženským znalostem o Bohu),
5. nečekané znalosti (mimo naše zájmy, obvykle náhodně získané, bezcílne udržené).

Dopita ve své práci uvádí (2010, s. 199), že od zvýznamnění znalostí je již jen krátký krok k označení společnosti za znalostní. V průběhu 19. století průmysl využívá spíše zkušenosti než znalosti a postupným využíváním se tak znalosti stávají centrálním ekonomickým zdrojem. Tato skutečnost se tak stává významnou pro vznik a rozvoj odborného školství. Tento typ vzdělávacích institucí se podílí na tvorbě nového druhu pracovní síly, která disponuje nejen zvláštními dovednostmi, nýbrž i dodávkou vysoce kvalifikované práce, a ta právě způsobuje definitivní posun společnosti ke společnosti znalostní. Příchod pracovníka se znalostmi změnil charakter a povahu práce. Autor (2010, s. 201) uvádí, že v postindustriální společnosti není rozhodující ani tak posun od majetku ke znalostem, změna je v charakteru znalostí jako takových. Pro společnost dostávají nový význam znalosti teoretické, prvenství teorie před empirií a kodifikace znalostí od abstraktních systémů. Vzdělávací systém postindustriální společnosti vytváří rozdíly ve statusu, kdy rozdíly v ohodnocení zaměstnanců vychází z technických dovedností a vyššího vzdělání.

Při vymezování postindustriální společnosti však kromě společnosti znalostní je nutné zmínit i koncept informační společnosti. Koncepty tohoto druhu vznikají v 60. letech 20.

století a vyvrcholily v polovině 80. let, kdy dochází k pokusům o souhrnnou prognózu budoucí společnosti (Linhart, 1996, s. 1198). Autor zde přichází s myšlenkou, že tento model je vystavěn jako protipól industriální společnosti. Dochází k odklonu od standardizace k individualizaci, od specializace k univerzalizmu, od centralizace k decentralizaci. Předpokládá se změna tradičního pyramidálního rozčlenění sociálních struktur na struktury maticové. Dochází k překonání tradičního sektorového členění hospodářství vznikem nových sektorů a posléze ke stírání hranic mezi nimi. Všechny tyto změny jsou spojovány s rozvojem informačních technologií a to zejména s aplikací umělé inteligence (Linhart, 1996, s. 1198). Dle Dopity (2010, s. 197) však dochází tímto posunem k odpoutání pozornosti od kvality znalostí k jejich kvantitě. Bell (1973, s. 467) k tomuto pojetí dodává, že s konceptem informační společnosti rovněž dochází k změnám ve struktuře zaměstnání, zkracuje se nebo zcela mizí vzdálenost a relativizuje se lidské poznání, znalosti i kultura.

Vzdělávání v informační společnosti již není doménou pouze mladé generace. Univerzity se stávají mimo graduální přípravy i centry postgraduálního celoživotního vzdělávání. Dopita (2010, s. 204) upozorňuje právě v tomto okamžiku na vznik „nové“ společnosti – společnosti znalostní. Dle autora (tamtéž) je však otázkou, zda nebylo označení společnosti za informační slepou uličkou. Veselý (2004, s. 436) konstatuje, že informační technologie určují charakter sociální struktury, že informace se stávají klíčovým zdrojem, na němž tato společnost závisí. Ti, kteří k těmto zdrojům mají přístup a ví, jak s nimi zacházet se tak stávají jakousi novou elitou.

Podle Veselého (2004, s. 436) se koncepty postindustriální a informační společnosti staly bezprostředními předchůdci společnosti vědění, jejíž koncept se k nim většinou vymezoval kriticky. Autor argumentuje, že tzv. „informační revoluce“ je jen špičkou ledovce. Termín informace zamlčuje podstatu společenských změn. *„To, o co jde, je více než informace: je to vědění“*, říká autor (tamtéž). Mezi informací a věděním lze spatřovat základní rozdíl. Zatímco vědění uschopňuje ty, co je vlastní - informace spočívá pouze ve formátovaných a strukturovaných datech, která jsou nečinná do okamžiku, než je ti, co mají vědění, použijí (Veselý, 2004, s. 436). Vývoj od postindustriální společnosti přes společnost informační po společnost vědění jasně ukazuje, že znalosti a vědění jsou významným faktorem společenských změn (Dopita, 2010, s. 212). Rabušicová (2006, s. 15) pak koncept společnosti vědění konkretizuje jako klíčový princip fungování společnosti a zároveň i směr dalšího vývoje současné společnosti.

Dle našeho názoru, přechodem od informační společnosti ke společnosti vědění, dochází ke spojení víry v informaci a schopnost umět tuto informaci využít. Znalostní společnost se stává i programem společností jako je UNESCO nebo OECD. Dopita (2010, s. 216) uvádí, že jejich cílem je podpora produkce, rozvíjení a sdílení znalostí prostřednictvím vzdělávání a právě v tomto okamžiku zažívá jakousi skutečnou renesanci důraz na myšlenku celoživotního učení a vzdělávání se.

Koncept společnosti vědění se především zajímá o to, jakou roli hraje vedení v sociálních vztazích, a dále řeší podíl vzdělávání na produkci, rozšiřování a řízení vědění (Rabušicová, 2006, s. 16). Koncept učící se společnosti se pak konkrétněji věnuje otázkám:

- jak vzdělávání přispívá k vědění jednotlivce, skupin jednotlivců,
- jak vědění přispívá k sociální soudržnosti společnosti.

Podle autorky (tamtéž) lze za učící se společnost považovat takovou společnost, jejíž občané, organizace a podniky si vzdělávání váží, podporují je a považují účast na něm za samozřejmou. Jedná se o takovou společnost, kde je úkolem veřejných institucí podporovat vzdělávání, podporovat přístup k němu, financovat je a v kde je právo na vzdělání a přístup k němu garantován. Rabušicová uvádí, že principem učící se společnosti je taková společnost, kde jedinec má právo na osobní zdokonalování, na rozvoj životně důležitých dovedností, na rozvoj schopností pochopit sebe sama a umět jednat v kontextech, ve kterých žije, pracuje a učí se. Učící se společnost je takové místo, kde dochází k procesům vzdělávání a učení po celý život. Taková země je místem, kde aktuální situace se stává impulsem pro mnoho změn v životě jednotlivce, skupin a celé společnosti. Právě prostředí a podmínky učící se společnosti jsou vnímány jako dynamizující prvky společnosti vědění, „*neboť umožňují vědění produkovat, rozšiřovat, aplikovat a především se mu neustále učit*“ (Rabušicová, 2006, s. 16).

Podle Palána (2002, s. 222-223) je tento koncept jedním ze základních teoretických východisek při řešení globálních problémů. Dle autora (tamtéž) přestává být vzdělávání dospělých izolovaným jevem a stává se základním kontextem národních i nadnárodních politických, sociálních a systémových změn ve vzdělávání. Myšlenka učící se společnosti spočívá v nediskriminačním všeobecném přístupu ke vzdělávání. Jedinci jsou motivováni, povzbuzováni a podporováni veřejnými institucemi. Pokrok ve vzdělávání je společností uznáván jako základní hodnota. Tento koncept je postaven na filozofii práva jednotlivce

na osobní zdokonalování a růst (Palán, 2002, 223) a právě tato idea je základním kamenem rozvoje celoživotního učení a vzdělávání.

Rabušicová (2006, s. 15) pak Palánovo vysvětlení konceptu celoživotního učení doplňuje dále o koncept celoživotní zaměstnatelnosti a koncept aktivního občanství. Tyto tři koncepty mohou být chápány jako cíle, ke kterým se směřuje v kontextu fungování a vývoje společnosti. Všechny tři vznikají na úrovni sociální politiky státu. Koncept celoživotního učení lze dle autorky (tamtéž) vnímat jako nadřazený, jelikož směřuje jak k celoživotní zaměstnatelnosti, tak i k aktivnímu občanství.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 13) dodávají, že celoživotní učení je v současné době dle rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU definováno jako veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání, odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života. Výsledkem této nikdy nekončící životní aktivity je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, sociální, občanské nebo se zaměstnáním související perspektivě. Autoři (tamtéž) popisují proces celoživotního učení jako proces adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a společnosti. Celoživotní učení se potom stává předpokladem pro trvalý rozvoj osobnosti.

Pojem celoživotní učení¹ zdůrazňuje nutnost aktivního přístupu jedince. Podle Palána (2002, s. 28-29) tento koncept představuje zcela zásadní změnu v přístupu ke vzdělávání. Všechny přístupy k učení, ať již v tradičních vzdělávacích institucích nebo mimo ně, jsou chápány jako propojený celek, který umožňuje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním, zaměstnáním. Výhoda tohoto konceptu spočívá zejména v tom, že je možné získávat různé kvalifikace a kompetence kdykoli v průběhu života.

Formalizovaný systém vzdělávání v současné době vytváří pro koncept celoživotního učení nezbytné základy, ale tvoří jen pouhou část celého konceptu. Celoživotní učení má jedinci umožňovat vzdělání ve všech stádiích svého rozvoje až do úrovně svých možností a v souladu se svými zájmy. Celoživotní učení není možné zaměřovat se vzděláváním dospělých – to tvoří pouze jeho část a je možné konstatovat, že je jednou z jeho nejdůležitějších složek (Palán, 2002, s. 29).

¹ U pojmu celoživotní učení se užívá rovněž termín celoživotní vzdělávání, rekurentní vzdělávání, kontinuální vzdělávání nebo permanentní vzdělávání (Palán, 2002, s. 28). Jelikož se dle autora u nás od roku 1996 užívá výhradně pojmu celoživotní učení, je pro potřeby této práce užíván pouze tento.

Při celoživotním učení se dle Hroníka (2007, s. 30) formuje osobnost člověka a ten si tak vytváří zásobu předpokladů chování pro celý život. Učení v této podobě teda zahrnuje nejen vědění, ale i konání. Veteška s Tureckiovou (2008, s. 16) míní, že celoživotní učení je otevřeno všem bez rozdílu věku, zájmu, nadání či společenského postavení a umožňuje co největší využití lidského potenciálu. V centru pozornosti konceptu celoživotního učení je učící se jedinec. Autoři (tamtéž) apelují na volbu každého jedince a k respektu vůči jeho vzdělávací potřebě. Kladou důraz zejména na sebeřízené učení.

Celoživotní učení má své dvě roviny – rovinu horizontální (poptávku), která zajišťuje možnost vstupovat ke vzdělávání po celý život. Rovina vertikální představuje nabídku, jejíž základní myšlenkou je zajištění možnosti učení se, možnosti přístupu ke vzdělávání až po hranici vlastních možností.

Myšlenka konceptu celoživotního učení není nikterak nová – přichází s ní již J. A. Komenský ve své Vševýchově a to zcela v souladu s dnešním pojetím². Podle Palána (2002, s. 29) Komenský již ve své době zdůrazňuje nutnost vzdělávání v každém věku - vzdělávat se mají všichni napříč všemi sociálními vrstvami. Každý jedinec má být vzděláván celistvě – nikoli jen v jedné věci „*nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidskosti*“ (Palán, 2002, s. 29). Je zdůrazňována zejména skutečnost, že každému jedinci je potřeba vzdělávat se od narození do smrti.

Snahy o vypracování konceptu celoživotního učení se v Evropě začaly rozvíjet již v 70. letech 20. století. Koncem 70. let však dochází k hospodářské recesi a prioritami všech zemí se stává snižování nezaměstnanosti. Úvahy o celoživotním vzdělávání tak ustoupily do pozadí. Až v roce 1996 vydává UNESCO zprávu, kde je dáno do souvislosti celoživotní učení s rozvojem osobnosti člověka: „*Učit se vědět, učit se být, učit se jednat, učit se žít s ostatními, učit se být.*“ (Palán, 2002, s. 30). Tento dokument si dává za cíl prostřednictvím celoživotního učení získávat způsobilost v průběhu celého života, prosazuje model založený na partnerství veřejné správy, podniků, sociálních partnerů a učících se. Autor zejména klade důraz na potřebu všechny děti od nejútlejšího věku připravovat a motivovat k učení se po celý život.

² Veteška (2011, s. 43) uvádí, že úvahy o celoživotním vzdělávání a učení nejsou nijak nové ani v období J. A. Komenského. Prvotní představy podle něj sahají až do antiky, židovské kultury a nalézají se rovněž i v neevropských kulturách a filozofiích.

Současný koncept celoživotního učení má podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 14) své základy rozvíjeny zejména v 90. letech 20. století, kdy podléhá působení jiného environmentálního, ekonomického a politického klimatu než tomu bylo v 70. letech. Na programu jsou realističtější cíle, které jsou spojeny s programy celoživotního učení a jsou zaměřeny na rozvoj lidských zdrojů. Těžiště tohoto konceptu celoživotního učení se přesouvá od odborného vzdělávání k přípravě na uplatnění v životě. Základní změna tudíž přikládá menší význam školským institucím a zdůrazňuje naopak význam institucí mimo formální vzdělávání, zvláště pak klade velký důraz na informální učení. Základem takto postaveného konceptu celoživotního učení se stává stát a to jako partner v rozložení odpovědnosti spolu se zaměstnavateli, obcemi, občanskými sdruženími a dalšími.

Celoživotní učení tedy zahrnuje všechny formalizované a neformalizované druhy vzdělávání. Veteška s Tureckiovou (2008, s. 21-23) shodně s Palánem (2002, s. 29-30) dělí celoživotní vzdělávání na „počáteční vzdělávání“ a „další vzdělávání“. Počáteční vzdělávání zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy a probíhá zejména v mladém věku. Ukončení počátečního vzdělávání může následovat kdykoli po ukončení povinné školní docházky³.

Další vzdělání zahrnuje vzdělávání po ukončení určitého stupně počátečního vzdělávání po první vstupu jedince na trh práce. Může být zaměřeno na rozsáhlé spektrum vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a kompetencí. Další vzdělávání se dále dělí na profesní vzdělávání, občanské a zájmové vzdělávání (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21).

Celoživotní učení dle Vetešky (2010, s. 51-52) je v ideálním případě považováno za nepřetržitý proces. Ve skutečnosti jde o to, aby se každý jedinec naučil být připraven a ochoten se učit. V této souvislosti je možné narazit na tvrzení, že ve škole nabyté vědomosti a dovednosti nejsou ani tak cenné, jak získaná schopnost se učit. Změny, které prostřednictvím učení vznikají, jsou nazývány vzděláním. Tím se dle autora (tamtéž) zvyšuje hodnota takových vzdělávacích aktivit, které nemají organizovaný ráz. Celoživotní vzdělávání zahrnuje vzdělávání formální, neformální a informální – předpokládá se, že prolínání a doplňování jednotlivých typů učení probíhá v průběhu celého života a že všechny tyto tři složky jsou si rovnocenné.

³ V ČR trvá povinná školní docházka 9 let.

Formální vzdělávání se realizuje ve školách a vzdělávacích zařízeních. Funkce, cíle, obsahy, organizační uspořádání a hodnocení jsou vymezeny v legislativě. Zahrnuje jednotlivé vzdělávací stupně a zpravidla je ukončeno vysvědčením, diplomem, certifikátem. Naproti tomu neformální vzdělávání je možné považovat za mimoškolské a realizuje se prostřednictvím kurzů, workshopů, seminářů. Tento typ vzdělávání je zaměřen především na získávání a rozvíjení vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou vést k zlepšení společenského postavení nebo pracovního uplatnění. Zpravidla se pořádá v sídlech firem, vzdělávacích institucí ale i v klasických školách. Neformální vzdělávání nevede k získání uceleného stupně vzdělání – zahrnuje spíše jazykové kurzy, rekvalifikace, povinná školení zaměstnanců, různá školení a přednášky. Informální vzdělávání lze vnímat jako proces získávání vědomostí, dovedností, postojů či kompetencí a to zejména z každodenní zkušenosti, činnosti v zaměstnání nebo v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání – vzdělávající se jedinec však nemá obvykle možnost své získané znalosti či dovednosti ověřit. Tento typ vzdělávání oproti dvěma předchozím je neorganizovaný, nesystematický a nebývá obvykle ani institucionalizovaný (Veteška, 2011, s. 51-52).

Podle Průchy (2012, s. 209-213) vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení není tak intenzivně popsáno a analyzováno, jako je v případě dětí a mládeže. Je sice známo, že v evropských zemích má další vzdělávání dlouhou historickou tradici, ale významnější srovnání se zatím příliš neprováděla. Podle autora zde možná má vliv skutečnost, že výzkum vzdělávání dospělých byl v minulosti nedoceňován. Jestliže se obecně soudí, že celoživotní učení je vysoce významné pro ekonomický a kulturní rozvoj, je na místě zjistit, jak si Česká republika v rámci mezinárodního srovnání stojí. Průcha (2012, s. 211-212) upozorňuje na skutečnost, že účast v České republice dospělých ve věkovém rozmezí 25 – 64 let na formálním a neformálním vzdělávání činí 35,4%⁴ – průměr zemí EU činí 31,5%. Ačkoli toto číslo vyznívá poměrně optimisticky, je nutno brát v potaz, že uvedené číslo tvoří různé věkové kategorie. Například v kategorii 25-34 let činí průměr v ČR pouze 9,8%.

⁴ Uvedená data se vztahují k roku 2007 a přináší je dokument Eurydis - *Adults in Formal Education* z roku 2011. Odtud je možné čerpat data o vzdělávání dospělých v evropských zemích – dokument srovnává získaná data z ČR s jinými evropskými zeměmi z hlediska účasti dospělých na formálním a neformálním vzdělávání. Data udávají procentuální podíl z populace dospělých ve věku 25 – 64 let.

Vyšší účast jak 30% na vzdělávání dospělých mají mimo ČR i země jako Švýcarsko, Finsko, Norsko, Německo, Slovensko a Rakousko. Podíl menší jak 20% má Turecko, Řecko, Maďarsko a Rumunsko.

Zdroj: Průcha, 2012, s. 211-212, Elektronický zdroj: Formální vzdělávání dospělých (<http://eacea.ec.europa.eu>)

I když data uvedená v předchozí pasáži mohou vyznívat pro ČR příznivě, Palán ve svém příspěvku *Vzdělávání k vyšší produktivitě* (2011, s. 11-12) nevidí situaci celoživotního vzdělávání v ČR tak optimisticky. Podle autora číslo okolo 30% účasti dospělé populace na formálním a neformálním vzdělávání znamená jakousi „vzdělanostní netečnost“. Alarmující příčiny jsou podle autora v nejbližší době nejspíš neřešitelné. Programové prohlášení vlády z roku 2010 hovoří o nutnosti hospodářského oživení, jehož růst je klíčovou podmínkou dalšího rozvoje české společnosti a přitom v tomto prohlášení není jediná zmínka o vzdělávání dospělých, dalším vzdělávání a podnikovém vzdělávání. Celoživotní učení (v tomto případě vzdělávání) je zmiňováno pouze u některých profesí ve státním sektoru. Podle autora toto prohlášení nevyznívá příliš přesvědčivě⁵. Situace v dalším vzdělávání začíná být kritická, jelikož postoj státu vede k nezájmu a snižování potřebnosti dalšího vzdělávání.

1.2 Vzdělávání dospělých

Pojem vzdělávání dospělých bývá často podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 14-15) zaměňován s pojmem celoživotní vzdělávání a to zejména s jeho oblastí profesního vzdělávání, které tvoří podstatnou součást celoživotního učení. Naopak - celoživotní učení je otevřeno všem bez rozdílu věku. V centru pozornosti tohoto konceptu je učící se jedinec a jeho potřeby. Vzdělávání dospělých se pak vymezuje pouze na všechny formy vzdělávání, jimiž projdou dospělí lidé po ukončení počátečního vzdělávání bez ohledu na to, kam mohl takový proces dospět a je neodmyslitelnou součástí celoživotního učení, jehož cílem je dosáhnout zdokonalení jedince – jeho odborných předpokladů, znalostí, dovedností a kompetencí (tamtéž).

Podle Rabušicové (2006, s. 21) se systém vzdělávání dospělých vyvíjel podstatně komplikovaněji a dlouhodoběji než formální vzdělávací systém, jehož funkce se zdají být od zavedení povinného vzdělávání naprosto jasné. Funkce vzdělávání dospělých nejsou jasné

⁵ V programovém prohlášení vlády Jiřího Rusnoka z roku 2013 zmínka o podpoře celoživotního vzdělávání není žádná.

Elektronický zdroj: Vláda České republiky a

V programovém prohlášení vlády Bohuslava Sobotky z února 2014 není krom několika obecných zmínek o vzdělávání rovněž žádná zmínka o podpoře celoživotního vzdělávání.

Elektronický zdroj: Vláda České republiky b

a uzavřené ani dnes. Současnému pojetí vzdělávání dospělých u nás od poloviny 19. století předcházela lidová osvěta, lidová výchova, vzdělávací aktivity v rámci spolkového života a později i rozmach vzniku univerzit. K velkému rozvoji oblastí vzdělávání dospělých došlo především na přelomu 19. a 20. století, kdy se mu po vzniku československého státu dostalo i legislativní a finanční podpory. Zejména velkým krokem v této oblasti byla skutečnost přijetí prvního zákona o vzdělávání dospělých u nás v roce 1918. To však podle Rabušicové (tamtéž) neznamena, že by vznikl nějaký jednotný a organizovaný systém vzdělávání dospělých. Ten neexistuje dodnes, spíše jde o to, že byl vytvořen rámec pro realizace mnoha různorodých aktivit.

Ačkoli podle Bednařikové (2012a, s. 59) se jednotlivé současné systémy vzdělávání dospělých v evropských zemích liší, je patrné, že tato důležitá složka celoživotního učení je chápána jako důležitý nástroj společenského vývoje a prosperity. Současný stav vzdělávání dospělých ve vyspělých evropských zemích a to zejména ve státech Evropské unie charakterizuje fakt, že jde o systémy komplexní s legislativním ukotvením a mají jasná pravidla⁶. Palán (2002, s. 237-238) vidí významnou roli v činnosti zaměstnavatelských a podnikatelských svazů, komor, sdružení podnikatelů a dalších. Většinou jde o systémy komplexní, právně a finančně zajištěné.

Česká republika v současné době postrádá ucelenou soustavu dalšího vzdělávání dospělých a nemá systémový charakter, uvádí Bednařiková (2012, s. 62). Podle Průchy a Vetešky (2012, s. 162) na rozdíl od rozvinuté legislativy, která se týká školního vzdělávání, zůstává legislativa v oblasti vzdělávání dospělých dosud nezpracovaná. Částečnou právní úpravu přinesl Zákoník práce z roku 2006 (č. 262/2006 Sb.), kde jsou stanoveny podmínky, práva a povinnosti – týkající se dalšího profesního vzdělávání pracovníků (zejména ve vztahu k prohlubování a zvyšování kvalifikace, zaškolení a zaučení). Dalším významným právním dokumentem je zákon č. 179/2006 Sb. Zde se jedná zejména o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Uvedený zákon reflektuje významnost nejen formálního ale i neformálního vzdělávání, ale i výsledků neformálního vzdělávání. Především je však nutné mít na zřeteli stav, kdy legislativa regulující oblast vzdělávání dospělých v České republice není na žádoucí úrovni a to zejména z hlediska požadavků mezinárodních dokumentů, které zastřešují celoživotní učení.

⁶ V České republice nebyl doposud žádný takový zákon přijat.

1.4 Firemní vzdělávání

Firemní (podnikové) vzdělávání se obvykle používá pro souhrn vzdělávacích akcí, které zajišťuje podnik či firma (Veteška, 2010, s. 19). Vzdělávání organizované zaměstnavateli (podniky, firmami) bývá realizováno za účelem zvyšování, prohlubování nebo rekvalifikace zaměstnanců. Je organizováno v podniku nebo ve vlastním vzdělávacím zařízení. V současné době však převládá trend organizovat vzdělávací akce mimo podnik, prostřednictvím externích subjektů na objednávku ve specializovaných vzdělávacích zařízeních. V České republice, ale i v zahraničí, nastal v posledních letech enormní rozvoj firemního vzdělávání, o jehož kvalitě a efektivitě však v současné době neexistují relevantní poznatky (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 167).

Prokopenko a Kubr (1996, s. 409-412) popisují organizaci, která prostřednictvím svého firemního vzdělávání přenáší odpovědnost za rozhodování na své zaměstnance a která je připravena ke změně, jako „učící se organizaci“. Podle autorů taková organizace (firma či podnik) usnadňuje sebevzdělávání svých členů a průběžně se sama přetváří. Hlavní podstatou takové organizace je kladení důrazu na sebevzdělání a rozvoj jedince (ale i organizace) a ne pouze na vzdělávání. V učící se organizaci je kladen důraz na dva aspekty – na učení se jednotlivců a na učení se organizace. Podle autorů (tamtéž) není ani tak podstatné, klást důraz na nabídku samotného učení či vzdělávání, nýbrž důležitější je akcent na role, které samotní aktéři vzdělávání mají a na příležitosti, které tyto role poskytují. Prostřednictvím takto získaných rolí je formováno individuální chování a to vede ke změně chování jedinců, přináší nové role, odpovědnosti a vztahy. Naproti tomu organizace se učí objevováním a odstraňováním nedostatků ve svých činnostech. Z popsaného je možné konstatovat, že se učí všechny organizace, ale dle autorů (tamtéž) je třeba rozlišovat organizace, které se snaží předvídat a provádět nezbytné změny a ty, které pouze vědí. Rozdíl mezi oběma typy organizací není, pokud jde o učení - v tom, jak se jedna učí či ne. Rozdíl lze spatřovat spíše v úrovních učení – čím výraznější typ informací organizace umí získat a čím lépe dokáže organizace na tyto informace reagovat, tím spíše se dá konstatovat, že se učí.

Tureckiová (2004, s. 108) popisuje učící se organizaci jako: *„místo, kde lidé postupně zlepšují své schopnosti dosáhnout požadovaných výsledků, kde se lidé ustavičně učí, jak se učit spolu s ostatními, kde lidé postupně objevují, jak se podílejí na vytváření reality a (toho), jak se mohou změnit.“*

Tureckiová (2004, s. 89) popisuje firemní vzdělávání jako nástroj, který rozvíjí zaměstnance ve smyslu zdokonalování, rozšiřování, prohlubování změny struktury a obsahu jejich profesní způsobilosti a tím je vlastně příspěvkem k vyšší výkonnosti pracovníků, ale i firmy. Jen těžko lze v dnešní době říct, že firemní vzdělávání je zbytečná ztráta času, ačkoli i takové názory se mohou objevit. Podle autorky (tamtéž) prošlo firemní vzdělávání třemi vývojovými stupni:

1. organizování jednotlivých vzdělávacích akcí, které reagují na momentální potřeby jednotlivců či firmy,
2. systematický přístup, který propojuje firemní či personální strategii se systémem firemního vzdělávání, které se tak stává jednou ze součástí firemní personální práce,
3. a v poslední řadě ve shodě s Prokopenkem a Kubrem, koncepce učící se organizace, kterou je možné považovat za komplexní model vedení lidí, kde se pracovníci učí průběžně a kde jde o cílený a uvědomělý proces, který umožňuje, aby učení probíhalo rychleji než změny vynucené okolím.

Tureckiová (2004, s. 90-92) konstatuje, že v praxi současných firem je nerozšířenější variantou ve vzdělávání zaměstnanců komplexní a systematický přístup, který spočívá v komplexní práci s lidmi ve struktuře vztahů mezi jednotlivými komponentami ve firmě. Systematický přístup k firemnímu vzdělávání má poměrně zřejmé výhody, ačkoli ne vždy jsou zcela zřetelné. Jedná se zejména o možnost získání konkurenční výhody prostřednictvím zaměstnanců a o podporu řídicích, organizačních a rozhodovacích procesů ve firmě. Systém firemního vzdělávání by měl být rovněž součástí personálních prací ve firmě a to zejména okolo soustavy kompetencí, které propojují personální práce v oblastech získávání a výběru zaměstnanců, formování pracovní síly – její stabilizace a motivace, systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a systému hodnocení a odměňování.

Systém firemního vzdělávání se zaměřuje především na formování pracovních schopností v širším slova smyslu (Koubek, 2007, s. 259). Do tohoto systému je zařazeno široké spektrum činností, které zahrnují vzdělávací aktivity, jako jsou – orientace, doškolování, přeškolování iniciované podnikem a také rozvoj iniciovaný podnikem. V systému firemního vzdělávání se angažuje zejména personální útvar, ale také i všichni vedoucí pracovníci, odborové organizace a jiná sdružení zaměstnanců. Firemní vzdělávání je jednou z personálních činností, kde se nejčastěji vyskytuje úzká spolupráce podniku s externími odborníky či mimofiremními

vzdělávacími institucemi. Intenzita a záběr vzdělávání pracovníků závisí na podnikové personální politice a strategii. Existují firmy, které upřednostňují výběr již hotových a odborně dostatečně připravených pracovníků. V tomto případě však jde o činnost, která klade vysoké nároky na získávání a výběr zaměstnanců. Další skupina podniků se uchyluje k firemnímu vzdělávání pouze tehdy, pokud je to naléhavě zapotřebí. V tomto případě je firemní vzdělávání založeno na náhodě a nepravidelnosti. Většina podniků ve vyspělých zemích však věnuje vzdělávání pracovníků pozornost a má vypracovaný systém vzdělávání (Koubek, 2007, s. 259-260).

Bartoňková (2010, s. 13) si klade otázku – proč je vlastně třeba zabývat se ve firemním vzdělávání strategií komplexně, plánovitě a systematicky? Autorka uvádí zejména tyto důvody:

- Strategie ovlivňuje dlouhodobý směr organizace,
- strategická rozhodnutí vedou k dosažení nějaké výhody,
- strategie pomáhá do určité míry přizpůsobit se prostředí a změnám v něm, pomáhá předvídat změny,
- uplatnění strategie vede k mobilizaci zdrojů ve firmě,
- strategie nám pomáhá najít odpověď, na otázku „čeho“ chceme dosáhnout a také „jak“ toho dosáhnout.

Teprve od strategie je možné odvodit většinu firemních procesů a následně lze definovat potřebné zdroje a způsoby a jak budou zajištěny. Firemní vzdělávání by proto mělo zastávat funkci základního stavebního kamene firmy (Bartoňková, 2010, s. 13).

1.4.1 Baťův systém vzdělávání dospělých

Již ve 20. letech 20. století použil systém, který řešil situaci vzdělávání dospělých v České republice, tehdejší velký podnikatel Tomáš Baťa. Tento prvek se ve světovém průmyslu objevil a významněji rozšířil daleko později. Baťa celý systém založil na základě vytváření motivace pracovníků svých podniků, čímž dosahoval zvýšení pracovního výkonu, zvýšení kvalifikace a celkového zvýšení prosperity svého koncernu (Mužík, 1999, s. 36-37). Celý systém vychází z potřeb firmy. Vzdělávací programy se soustředily na přípravu všech

pracovníků, zejména byli preferováni mladí lidé. Baťa na tehdejší dobu šel velmi daleko – vzdělávací činnosti centralizoval v Baťou vytvořené Baťově škole práce. Pozitivní efekty této činnosti byly podporovány a doplňovány rozsáhlými sociálními benefity (Mužik, tamtéž).

Problematikou vzdělávání u firmy Baťa Zlín se dlouhodobě zabýval Vilém Klega. Dle Klegy (1991, s. 7-8) byl Tomáš Baťa počátkem 20. let 20. století iniciátorem vzdělávacích a kulturních akcí, které organizoval na principech, jež poznal na svých cestách po Americe. Inspiroval se především proudy amerického výchovně vzdělávacího systému a ten preferoval především rozvoj schopností před získáváním vědomostí. Později začal Baťa využívat spolupráce profesionálních pedagogů a poskytl jim prostor pro vyzkoušení a následnou realizaci nejnovějších trendů v oblasti výchovy a vzdělávání. Zejména tato skutečnost způsobila, že Baťův systém vzdělávání v jeho koncernu byl zásadně ovlivněn pedagogickým reformismem, který byl Baťovu založení svým prakticismem velmi blízký. Baťův systém výchovy a vzdělávání pojímal výchovu a vzdělávání hlavně z hlediska prospěchu jedince s minimálním zřetelem ke společenským potřebám a společensky motivovaným cílům. Na přední místo byly kladeny principy přiměřenosti a aktivity, veškerá výchova se měla přizpůsobit zájmům a hlavně možnostem lidského jedince, odpovídat jeho předpokladům a být co nejvíce diferenciovaná a individualizovaná. Základním těžištěm výchovy se měl stát rozvoj dovedností, návyků a tvůrčích sil. Zejména pak byl kladen důraz na maximální aktivitu objektu výchovy a vyloučení jeho pasivní úlohy v učebním procesu. Této myšlence byly ušity na míru aktivizující organizační formy výchovy, aktivizující metody výuky a praktickému životu odpovídající učební pomůcky. Stoupencům pedagogického reformismu byly svěřovány koncepční návrhy, organizace a realizace výchovy a zvláště realizace systematického rozvíjení profesních schopností dospělých zaměstnanců koncernu. Všechna tato opatření vycházela ze zásadního stanoviska Tomáše Bati: „výstavba člověka“. Majitel koncernu věřil v možnost neustálého zlepšování člověka, zlepšení jeho pohledu na práci a vůbec na celý svět.

Tendence k manažerismu, které se objevily ve 30. letech 20. století v západních zemích, obrátily i ve Zlíně pozornost k průběžně zdokonalovanému systému řídicích schopností vedoucích pracovníků. Koncern tak musel definitivně přestoupit k vlastní výchově a vzdělávání vedoucích pracovníků. Zdokonalování vlastních sil vyvolala zejména nutnost, neboť bylo obtížné získávat hotové špičkové pracovní síly. U vedoucích sil začalo být vyžadováno osvojení si znalosti psychiky podřízených – tzv. „praktické psychologie“, která se

vyznačuje umění jednat s podřízenými a dosáhnout tak u nich maximálního výkonu (Klega, 1991, s. 10).

Baťou vytvořený systém vzdělávání měl odezvu v různých oblastech – pomohl zkvalitnit kulturně osvětovou, společenskou a tělovýchovnou činnost ve Zlíně a vytvořil vlastní, specifický výchovně vzdělávací systém, který spočíval v příznačné víře v moc výchovy a hlavně sebevýchovy, ve víru v hodnotu vlastních zkušeností získaných prací. Takto vytvořený systém byl komplexní povahy, promyšlený a to z hlediska pedagogického, ale i z hlediska ekonomického. Výchova a vzdělávání v Baťově koncernu byly v roce 1945, kdy došlo ke znárodnění, nejsystematičtějším úsilím o organizovanou, plánovitou, cílevědomou profesní výchovu, která zahrnuje jak přípravu „továrního dorostu“, tak i permanentní zdokonalování kvalifikační úrovně všech kategorií zaměstnanců (Klega, 1991, s. 50).

Vzdělávání dospělých i nedospělých zaměstnanců firmy Baťa představovalo systém, který u nás neměl obdoby. Stal se velkou inspirací, která spojovala jak pedagogickou tak i ekonomickou efektivitu, kde výchova zaměstnanců byla investicí, jejíž návratnost spočívala v pozitivních výsledcích firmy, na nichž se podíleli vysoce kvalitní zaměstnanci (Klega, 1991, s. 51).

Bohužel po roce 1945 bylo na dlouhé roky od této idey upuštěno a zůstává pouze hypotetická otázka, kam by se tento systém dále rozvíjel. I nadále je však možné konstatovat, že myšlenky, koncepce a vize podnikatele Tomáše Bati jsou neustále podnětné a inspirující dodnes.

2 Lektor - vzdělavatel dospělých

Andragog, vzdělavatel dospělých, školitel, instruktor, poradce, konzultant, metodik, lektor, manažer vzdělávání, mentor, facilitátor, animátor, examinátor, tutor, vychovatel a mnoho dalších výrazů či ekvivalentů uvádí Průcha a Veteška (2012, s. 29) pro vzdělavatele dospělých⁷. Ať již takového jedince nazýváme jakkoliv, chápeme jej jako odborníka v oblasti edukace dospělých, který uskutečňuje vzdělávací procesy ve školním, ale i mimoškolním prostředí. Ve smyslu integrálního pojetí andragogiky lektor zahrnuje celou škálu činností a aktivit, která přesahuje tradiční didaktický proces. Možností uplatnění lektora neustále přibývá. Vznikají nové profese, kde jsou rozšiřovány pracovní činnosti, které vyžadují andragogické vzdělání, jež obsahuje jak stránku teoretickou tak i praktickou. Lektor musí učení dospělého jedince chápat jako individuální, biologický a společensko-historický proces. Pro takovou práci tudíž plyne, že jednou ze základních úloh lektora je umožňovat a udržovat komunikaci za účelem předávání a ujasňování si osobních či společenských norem, hodnot, postojů a cílů.

Lektor působí zejména jako vzdělavatel dospělých v oblasti dalšího vzdělávání. Vede vzdělávací proces a to v rozličných oblastech. Označení lektora se začalo používat po druhé světové válce a to z důvodu odlišení školního vzdělávání od mimoškolního (neformálního). Lektora můžeme vnímat jako základního činitele, který naplňuje učební cíle v andragogické interakci. Lektor se metodicky podílí na přípravě vzdělávacího projektu a to včetně stanovení forem a metod vzdělávání. Vybírá nejvhodnější didaktické pomůcky a techniky a zajišťuje evaluaci (Průcha, Veteška, 2012, s. 162-163).

Palán (2002, s. 110) lektora popisuje jako pedagogického pracovníka – vzdělavatele, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání. Pro práci lektora musí být splněny dva předpoklady – musí být odborníkem v přednášeném oboru, ale musí mít alespoň základní znalost andragogiky, která mu pomáhá naplnit stanovené výukové cíle. Předpokládá se určité pedagogické (andragogické) mistrovství, které spočívá v hluboké úrovni teoretických znalostí, praktických zkušeností a ty doplňují lektorské dovednosti, znalost psychologie osobnosti, motivační dovednosti spolu s dovednostmi komunikativními, organizačními, didaktickými a kreativními.

⁷ S ohledem na skutečnost, že se v této práci zabýváme primárně firemním a dalším vzděláváním, budeme uvádět zažitý výraz lektor.

Činnost lektora ve vyučovacím procesu je vyústěním práce na vzdělávacím projektu, ve kterém lektor plní očekávání posluchačů a organizátorů, musí mimo jiné ovládat didaktiku učiva, musí umět stanovit výukové cíle, které jsou reálné, musí mít přehled o didaktických pomůckách a učebních metodách (Palán, tamtéž).

Výše popsané doplňují, i s ohledem na dobu publikace myšlenek, velice aktuálně Kubálek s Livečkou (1977, s. 22-23). Na lektora je kladeno velké množství nároků – aby byl dobrým odborníkem v přednášené oblasti, aby měl spolehlivé didaktické dovednosti (aby věděl, co má vyučovat, ale také jak). V otázce „co vyučovat“ je lektor často podřízený požadavkům zadavatele. V otázce „jak vyučovat“ jde o dělbu práce mezi lektorem a zadavatelem. Jakmile lektor nastoupí do své role vzdělavatele, stává se odpovědným za didaktickou úroveň své práce, která je základním determinujícím prvkem vysoké úrovně ovlivnění účastníků vzdělávací akce.

Podle jmenovaných autorů (1977, s. 24-25) se musí lektor neustále učit. Komplex odborných a didaktických dovedností zastarává stejně jako v každé jiné práci. Ještě před krátkým časem si lektor vystačil s pouhým výkladem za pomoci psaní, kreslení či promítání na tabuli. V dnešní době je v lektorské praxi tolik inovací a novinek, že se lektor musí dále vzdělávat a to nejen po odborné stránce, ale i na poli didaktiky. Lektor, který ustrne ve svých znalostech a dovednostech, začne brzy škodit, místo aby pomáhal. „*Jeho didaktické nástroje selhávají, ztrácejí průbojnost a břitkost*“ (Livečka, Kubálek, 1977, s. 25). Brzy to poznají jeho svěřenci a účastníci vzdělávací akce. Pro ně má lektor pouze tolik autority, kolik si jí dokáže lektorská osobnost získat, vydobýt a udržet. Tito „žáci“ jej posuzují velmi přísně a očima svých mnohdy letitých zkušeností. Na rozdíl od dětí a mládeže dovedou dospělí účastníci posoudit účinnost lektorovy práce, nebo se to aspoň domnívají, a i to je velice významným prvkem v práci lektora.

2.1 Lektor – míra profesionality

V poslední době se klade čím dál tím více pozornosti tvorbě příležitostí pro vzdělávání dospělých, ale i důrazu na profesionalizaci těch, co zajišťují kvalitu a realizaci učebních procesů dospělých. Podle Milanové a Skrypnkové (2012, s. 114) je velice problematická přesná specifikace představitele profesionálního lektora. Podle autorek se hranice, která vymezuje status praktiků lektorů, neustále rozostřuje a to zejména z toho důvodu,

že není zřejmé, kdo vlastně je za takového praktika považován. Je velice obtížné určit, kdo je ve vzdělávání dospělých profesionálem a kdo ne – kdo je amatérem.

Podle Prusákové (2012, s. 7-8) je osobnost lektora jedním z klíčových faktorů v procesu zkvalitňování dalšího vzdělávání. Vyžaduje si přípravu, která doposud není dostatečně oceněná. Pozice lektora se začíná objevovat i v soustavě povolání, i když není stále jisté, zda lektor je profese nebo semiprofese. Autorka konstatuje, že v oblasti vzdělávání dospělých se neustále pohybuje mnoho amatérů, kteří nejsou odborně a metodicky připraveni na lektorskou činnost. Nedostatek andragogického vzdělání jim stanovuje i přes jejich nadšení a sebevzdělávání limity, které omezují výsledek jejich vzdělavatelského úsilí.

Pojem profesionalita ve vzdělávání dospělých není nikterak nový. Pouze podle Milanové a Skrypnkové (2012, s. 118) byla v minulosti tato problematika v literatuře hodně roztržštěná. Současná literatura je již poměrně bohatší na popisné a analytické příspěvky, které se vyjadřují k existujícím přípravným postupům rozvoje budoucích lektorů, hodnocením specializovaných studijních programů nebo pracovními podmínkami a předpisy, které lektora ovlivňují. Profesionalita je zde problém, o kterém se sice mluví, ale jen velmi zřídka je definován nebo dokonce zpochybňován.

Existují různá povolání a profese, kde pozice lektor zastává různou roli. Některé oblasti vzdělávání zaujímají v profesním životě vzdělavatele zcela dominantní pozici, zatímco jiné oblasti se nacházejí pouze v podružném postavení. Přesto nelze diskutovat o tom, že by lektor v jedné či druhé oblasti neměl být plným profesionálem. V tomto ohledu však přetrvává poněkud tradiční pohled na problematiku. Na lektory je spíše nahlíženo pouze jako na představitele specifických profesí, které vykonávají. Profesionalita lektora by podle Milanové a Skrypnkové (2012, s. 125) měla být hodnocena ve světle znalostí o teoriích učení se dospělých a etiky, která řídí jejich chování a míru důvěry.

Podle Despotoviće (2012, s. 84-88) se vzdělávání dospělých stává stále komplexnější činností. Požadavky na profesionalizaci lektorů se neustále zvyšují a stávají se ústřední součástí politiky vzdělávání dospělých. V důsledku toho je možné v mnoha evropských zemích pozorovat úsilí o identifikaci, popis a sjednocení lektorských kompetencí. Přesto však kompetence a kvalifikace pro práci lektora jsou stále získávány prostřednictvím neformálního vzdělávání. Vzdělávání odborníků, kteří pracují v oblastech vzdělávání dospělých, mají především podobu dalšího či doplňujícího vzdělávání a takto získané kompetence mají charakter pouze doplňujících a dílčích kvalifikací. I přes neustálé posilování

snah Evropské komise lze neustále vnímat v lektorské přípravě podstatný znak deprofesionalizace. Dle autora je základem pro ustanovení lektora samozřejmě vysokoškolské vzdělání. To může být prezentováno jako znamení plné profesionality. Avšak nahodilost různých oborů vysokoškolského vzdělání nemusí nutně znamenat získání potřebných kompetencí pro tuto činnost. Většina absolventů vysokých škol s magisterskými či doktorskými tituly je spíše cizinci či amatéry na poli vzdělávání dospělých. Absolvování oboru se zaměřením na andragogiku jim teprve pomůže porozumět vzdělávání dospělých jakožto složitému i individuálnímu fenoménu, který má filozofické, sociálně-ekonomické, psychologické a didakticko-metodické aspekty. Teprve potom lze jedince z různých povolání považovat za lektory.

Pejatovićová (2012, s. 109) usuzuje a s jejím názorem se ztotožňujeme: Je zejména potřeba vytvořit rámec pro nastavení standardů práce lektora, který musí být dostatečně flexibilní, aby bral v potaz velkou rozmanitost a zároveň nebránil ve standardizaci a profesionalizaci pracovníků ve vzdělávání dospělých.

2.2 Příprava na výkon povolání lektora

V současné době se lektori specializují nejčastěji na konkrétní profesní problematiku. Základní požadavky na kvalifikační a pedagogicko-andragogickou přípravu jsou definovány v Národní soustavě kvalifikací v profesní kvalifikaci⁸ – lektor dalšího vzdělávání (Průcha, Veteška, 2012, s. 163).

Podle Bednaříkové (2012b, s. 25-33) je lektorem každý zaměstnanec, který v oblasti vzdělávání dospělých ovlivňuje průběh a výsledek vzdělávacího procesu. Rozhodující je však skutečnost, kdo v rámci vzdělávání vstupuje do bezprostřední interakce s účastníky a řídí jejich učební procesy. V praxi se nejčastěji rozlišují tři základní typy vzdělavatelů dospělých:

⁸ Národní soustava kvalifikací popisuje, co je potřeba umět pro výkon povolání nebo pro dílčí činnosti. Jedná se o státem garantovaný systém, který je budován na reálných požadavcích na výkon činností v rámci jednotlivých povolání a pracovních pozic. Jsou zde definovány požadavky na odborné způsobilosti jednotlivých kvalifikací bez ohledů na způsob jejich získání. Tvoří je systémový rámec pro počáteční a další vzdělávání, který zároveň umožňuje srovnání našich národních kvalifikací s kvalifikacemi stanovenými a popsány v jiných evropských státech. Národní soustava kvalifikací je legislativně ukotvena Zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

1. Profesionální vzdělavatel, jehož hlavní pracovní náplní je vzdělavatelská činnost a tuto činnost vykonává na plný pracovní úvazek,
2. vzdělavatel dospělých na částečný pracovní úvazek,
3. dobrovolný (příležitostný) vzdělavatel dospělých.

Podle autorky (tamtéž) má toto členění význam především v pohledu na přípravu těchto vzdělavatelů dospělých. Ta zcela jistě nemůže být stejná. Zatímco profesionální pracovníci pro oblast vzdělávání dospělých se připravují v magisterských vysokoškolských programech oboru Andragogika, příprava lektorů pro další vzdělávání dospělých, kde lektorská činnost je pouze částí pracovní náplně takového zaměstnance, se provádí v akreditovaných rekvalifikačních kurzech pro pracovní činnost lektor.

V období před rokem 2010 podle Zmeškala (2012, s. 13) bývaly obvykle organizovány projekty na vzdělávání lektorů, kde požadavek na zajištění projektu obnášel tři základní moduly:

1. Vzdělávání dospělých,
2. komunikační dovednosti,
3. prezentační dovednosti.

Podle autora jde sice o důležitá témata, ale bez reálného výstupu a bez provázanosti na další aktivity. Z toho důvodu se po roce 2010 přistoupilo k systematictějšímu řešení vzdělávání lektorů – a to stanovení rolí lektorů, které mají zastávat v rámci organizace, kde mají působit, a zvolení prakticky zaměřeného přístupu.

Autor (tamtéž) rozděluje typy rolí lektorů následovně:

- Lead lektor – určuje koncept vzdělávání, specifikuje oblast vzdělávání zaměstnanců a stanovuje nástroje analýzy před a po vzdělávací akci, určuje cíle vzdělávání,
- Senior lektor – připravuje podklady pro vzdělávací aktivity (plán, projekt a program vzdělávacích aktivit)
- Junior lektor – realizuje vlastní vzdělávací aktivity.

Každá z uvedených rolí vyžaduje odlišné dovednosti a těm je potřeba připravit vzdělávací program na míru. Zde je nutné vzít na vědomí dvě základní části, ze kterých by se takový program měl skládat – základní vzdělávací program s rozlišením dovedností pro jednotlivé role a transfer znalostí do praxe, kde se jednotliví účastníci kurzu naučí získávat zpětnou vazbu a sdílet dovednosti, aby byl zajištěn jejich další rozvoj. Takto sestavený program nezajistí pouze rozvoj lektorů, zajišťuje zejména systematický přístup v oblastech, které mají lektori na starost. Lektor, který absolvuje správně nastavený kurz, by měl být poté schopen zvládnout realizaci vzdělávací akce ve všech následujících krocích:

- analýza vzdělávacích potřeb – určit oblasti, ve kterých je potřeba vzdělávat a stanovit tzv. deficit znalostí, kde jsou pracovníci dnes a kde by měli být po absolvování vzdělávací akce,
- plán a projekt vzdělávacích aktivit – na základě analýzy vytvořit projekt vzdělávání, kde je stanoveno kdo, koho a v čem bude vzdělávat,
- realizace vzdělávací akce
- hodnocení vzdělávací akce – vyhodnocení naplnění vzdělávacích cílů a zároveň i stanovení nových vzdělávacích cílů.

Na otázku, jak se stát lektorem, není jednoduchá odpověď. Langer (2012, s. 2-3) cestu, jak se stát lektorem, popisuje jako práci, která je zdlouhavá a náročná. V 90. letech 20. století mnoho hlasů předpovídalo zánik lektorské profese. Předpokládalo se, že činnost lektora plně nahradí informační technologie. Netrvalo však dlouho a toto „poblouznění“ pominulo a výpočetní techniku opět nahradil lektor. V tomto okamžiku však vyvstává otázka, jak takového lektora pro oblast dalšího vzdělávání co nejlépe připravit. AIVD provedla na svých webových stránkách anketu, která měla za cíl provést přehlednou sondu názorů, jak přípravu lektorů koncipovat. Výsledky této ankety a celé další řady zdrojů poté vedly spolu s poptávkou lektorů k vytvoření nového kurzu pro rozvoj lektorské práce pod záštitou AIVD. Základem takového projektu se stala diskuze kolem připravovaného standardu profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání v souladu s Národní soustavou kvalifikací. Výsledkem takového projektu je kurz, jehož hlavní náplní jsou témata:

- Komunikace a prezentace lektora,
- práce lektora se skupinou,

- metodika lektorské práce,
- interaktivita v lektorské práci,
- příprava lektora na výuku,
- moderní trendy ve vzdělávání dospělých,
- hodnocení účinnosti vzdělávání,
- tvorba studijních materiálů.

Kurz, jehož organizátorem je AIVD, je připraven jako kombinovaný. Prezenční část tvoří 4 dvoudenní bloky. Poslední blok tvoří závěrečná zkouška před komisí. Prezenční část je koncipována jako prakticky orientovaný trénink, který je doplněn řadou didaktických pomůcek, případových studií, her a mnohých dalších technik, které lektor může při své práci využít. Distanční část tvoří e-learningové prostředí LMS FRONTIER, kde jsou umístěny podpůrné materiály, které účastník kurzu průběžně studuje pod didaktickým vedením tutora. Tento teoretický základ obsahuje výklad pojmů, nezbytnou teoretickou bázi, řadu cvičení a úkolů, jejichž řešení je následně hodnoceno tutorem.

Cílovou skupinou takového kurzu jsou jednak jedinci na počátku své profesní dráhy, tak i zkušení lektori, kteří si chtějí ověřit svoji profesionalitu a rozšířit své lektorské kompetence (Langer, 2012, s. 3).

Takto koncipovanou verzi kurzu, který má vést k přípravě profesionálního lektora, není zcela jistě možné brát za univerzální. Vzhledem k tomu, že na přípravě se podíleli odborníci z oblasti andragogiky, kteří se celoživotně zabývají přípravou andragogů, je možné předpokládat, že jde o cestu správným směrem.

V současné době se přípravou lektorů v České republice zabývá několik institucí, ze kterých vybíráme:

- Asociace institucí ve vzdělávání dospělých – asociace nabízí kurz ve spolupráci s předními odborníky, který je orientován na přípravu k získání profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání podle Národní soustavy kvalifikací (Asociace institucí ve vzdělávání).

- Bankovní akademie – zabývá se realizací kurzů pro rozšíření lektorských dovedností v oblasti komunikace, prezentačních dovedností a kompetencí, které jsou spojeny se sebeřízením a prací s lidmi (Bankovní akademie).
- Mendelova univerzita Brno – Institut celoživotního vzdělávání organizuje Kurz lektora dalšího vzdělávání, který je určen zájemcům, kteří chtějí získat nebo rozvinout profesní kompetence pro práci lektora v oblasti dalšího vzdělávání, interního školitele pro soukromou sféru nebo pro osoby, které poskytují poradenskou či vzdělávací činnost (Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity).
- Sociální agentura o. s. – jsou zde pořádány kurzy, které jsou zaměřeny na získání odborných kompetencí a dovedností v lektorování různých typů vzdělávacích a poradenských programů (Sociální agentura).

3 Kompetence a kompetenční model

Pojem kompetence je v oblasti vzdělávání a lidských zdrojů jednoznačně upřednostňován před jakýmkoliv jiným pojmem (např. dovednosti, znalosti, schopnosti apod.). Tento pojem zajišťuje kompatibilitu v mezinárodním a zvláště evropském měřítku zejména díky tomu, že zahrnuje vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty a schopnosti a jejich možné kombinace, které v daném kontextu umožňují kompetentní výkon, kam termín kompetence směřuje a odkazuje (Průcha, Veteška, 2012, s. 149.).

Hroník (2007, s. 61-62) předchozí vymezení upřesňuje, že kompetence jako trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností podporují dosažení cíle. Definic kompetencí je celá řada, podle autora se některé zaměřují na vlastnosti a některé na chování. Dle autora definice, které staví do popředí vlastnosti jako rozhodující činitele, znamenají cestu zpět.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 25-27) vnímají kompetence v několika rovinách. V té základní jde o synonymum pro možnost vyjádřit se k určité problematice, možnost o něčem rozhodnout. Kompetence zde bývá spojena spíše s termíny, jako je moc, vliv, autorita. Uvedené vymezení je podle autorů stále platné, ale v souvislosti se vzděláváním dospělých se tento význam dále posunuje ke kompetenci, kterou lze chápat jako určité oprávnění, pravomoc, se kterými úzce souvisí také odpovědnost. Zde se však již dostáváme k dalšímu významu pojmu kompetence – lze jej vnímat jako specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postupů, ale třeba i postojů, které jedinec používá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a které mu napomáhají naplnění ve všech oblastech života. Kompetencemi vybavený a integrovaný jedinec pak dokáže ve svém životě uplatňovat svůj kapitál v podobě všech svých schopností, znalostí, dovedností, zkušeností a ty jsou dostatečným zdrojem motivace. Podle autorů (tamtéž) je žádoucí, aby lidé v procesech vzdělávání a učení dostávali dostatek možností své kompetence utvářet a v různých životních situacích je uměli správně používat. Je pravděpodobné, že takový jedinec bude ochotněji přijímat odpovědnost za svoji budoucnost, bude se umět rozhodovat a bude pozitivně motivován k dalšímu rozvíjení svých kompetencí a zvyšování svého životního kapitálu k jeho celkové životní spokojenosti a úspěšnosti, včetně pracovního uplatnění a angažovanosti v lokálním společenství. Pojem kompetence lze zjednodušeně definovat jako jedinečnou schopnost jedince úspěšně jednat, rozvíjet svůj potenciál na základě vlastního souboru zdrojů a to v různých kontextech, životních situacích, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést odpovědnost za svá rozhodnutí (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

V současné době přetrvává v oblasti edukačních věd tzv. výkonové paradigma. Operuje se s pojmy výstupy a výsledky vzdělávání, kde je snaha tyto výsledky měřit. Výsledky vzdělávání jsou často nazývány znalostmi, dovednostmi a kompetencemi. Vyhnánková (2009, s. 83-84) uvádí, že zde je možné pojmu kompetence rozumět jako způsobilost. Takovou způsobilost lze chápat jako přechod mezi světem vzdělávání a světem praxe. Kompetence je soubor znalostí a psychických vlastností, se kterým jedinec pracuje. Podle autorky pak lze chápat i kvalifikaci jako součást kompetencí – takový soubor znalostí a dovedností je uznaný externí autoritou. Uznáním se takový soubor přeměňuje na reálné, zřejmé, popsané a ověřené. Otázkou však zůstává, koho je možné považovat za externí autoritu (Vyhnánková, 2009, s. 84).

Zajímavé srovnání kompetence a schopností přináší Veteška s Tureckiovou (2008, s. 31-32). Ačkoli je možné tyto pojmy zaměňovat, zásadně se liší ve svých charakteristikách. Zatímco schopnost lze v určitém smyslu považovat za univerzální veličinu, která je méně komplexní. Kompetence je spojena obvykle s konkrétní situací. Kompetence oproti schopnostem jsou komplexnější a jsou kontextově podmíněné. Jediná kompetence v sobě skrývá nejrůznější skladbu schopností. Kriteřiem při jejich výběru je pak vyhodnocení situace.

Kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání představuje podle Bartoňkové (2010, s. 82-94) součást strategického rámce při plánování a realizaci firemního vzdělávání. Jde o oblast, která udává prostor pro samotnou organizaci, realizaci a zároveň i vyhodnocování strategie samotného vzdělávání ve firmě.

Podle Hroníka (2007, s. 68-70) je výstupem kompetenčního přístupu k firemnímu vzdělávání kompetenční model, který lze chápat jako most mezi obchodní a personální strategií firmy. Takový most plní funkci praktického nástroje pro integraci procesů uvnitř firmy. Pokud má být tvorba kompetenčního modelu firmy pojímána jako strategický proces, je třeba postupovat při tvorbě kompetenčního modelu od kompetencí firmy ke kompetencím jedince.

Kompetenční model představuje určitým způsobem uspořádané kompetence a model je pak chápán jako jeden z důležitých nástrojů řízení lidí (Hroník, 2006, 30-32). Má – li tento model být efektivní, musí vycházet z očekávaného a pozorovatelného chování (nikoli z vlastností či rysů), měl by platit pro všechny nebo alespoň pro klíčové pozice ve firmě a měl by být sdílený, což znamená, že se tvoří jak shora tak i zdola a je neustále po svém vytvoření oživován.

Autor (tamtéž) považuje za obecné výhody vytvořených kompetenčních modelů:

- Sjednocení „jazyka“ manažerů a personalistů,
- poskytování jednotlivých kritérií pro výběr a hodnocení,
- propojitelnost s vyhodnocením čísel prezentovanými informacemi,
- vytváří základ pro systém hodnocení, odměňování a rozvoj,
- možnost tvorby cílených programů dalšího rozvoje zaměstnanců.

Podle Bartoňkové (2010, s. 94-95) práce s kompetencemi přináší určitou variabilitu. I když se jedná o výkon jedné profese, se stejným popisem kompetencí a shodným očekávaným výstupem, výsledek může být vždy zcela shodný, ale i odlišný. Kompetenční model zcela reflektuje skutečnost, že stejnou věc je možné dělat dvěma různými způsoby a přitom to může být zcela v pořádku a prospěšné. Kompetenční model nemusí být nutně cestou k tvorbě standardu – je cestou ke zvýšení výkonnosti. V prostředí firmy slouží jak pro horizontální, tak i pro vertikální integraci, a vytváří zde rámec pro nejvýznamnější personální činnosti ve firmě – výběr pracovníků, rozvoj pracovníků, hodnocení pracovníků.

Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 88-100) je pro vytvoření systému tvorby kompetenčních modelů nezbytné vytvořit funkční projekt změny. Je nutné nastavit užívaný systém řízení podle kompetencí tak, aby kromě zainteresovanosti všech pracovníků firmy byl i flexibilní.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 36-37) konstatují, že na využívání kompetencí a kompetenčních modelů jsou zatím poměrně různé názory. Zastánci zdůrazňují přínosy, které spočívají v kodifikaci požadovaných výsledků, možnosti používání standardů jako vzorů, cílů a měřítek. Tyto přínosy mohou znamenat zejména pomoc menším a slabším organizacím při mobilizaci zdrojů a energií pro snadnější definici celostátních nebo oborových cílů. Naproti tomu kritici namítají, že je nemožné vytvořit něco jiného než obecné a povrchní normy. Tento systém může údajně vést pouze k byrokracii a papírování. Kritici zdůrazňují, že systém kompetencí se orientuje jen na minulost a nedokáže zachytit inovační, tvůrčí, mezinárodní, podnikatelské a jiné kvality, které jsou nezbytné. Podle autorů to vše hovoří pro opatrné využívání těchto přístupů.

3.1 Kompetence lektora

Úlohou lektora je spíše rozvíjení dospělého člověka než pouze přednášení. Správný lektor se podílí na přípravě, realizaci a hodnocení vzdělávací akce. Z učitele dospělých – lektora se stává zprostředkovatel vzdělávání a učení dospělých. Požadavky na kompetence lektora jsou mnohem širší než požadavky na jeho odbornou kvalifikaci. Jestliže lze chápat kvalifikaci jako stupeň odborné připravenosti vykonávat určité pracovní zařazení, pak kompetence se týkají nejen odborné připravenosti lektora, nýbrž i jeho celkové kompetentnosti jako lektora (Matulčík, 2009, s. 6-7).

Podle autora (tamtéž) se lektor podílí na všech stěžejních činnostech, které se vztahují ke vzdělávání dospělých. Jedná se o:

- Plánování vzdělávacích programů – podílí se na tvorbě a přípravě vzdělávacích programů včetně odborné garance, personálního obsazení a evaluace,
- vzdělávání – provádí přímou vzdělavatelskou činnost,
- poradenství – zejména v oblasti vzdělávání, učení se, orientaci v informacích týkajících se vzdělávání, motivace ke vzdělávání a mnoho jiného.

Při vymezení kompetencí lektora nelze dle Tureckiové (2006, s. 113-117) stanovit univerzálně platné typologie – spíše je možné pokusit se o náhled, který zahrnuje mechanismy vedoucí k tvorbě lektorských kompetencí. Z těch nejdůležitějších lze vybrat tyto:

- Co by měl lektor znát a umět,
- jaký by měl být,
- jak by měl jednat,
- za jakých podmínek a jakým způsobem může vykonávat v organizaci činnosti, které jsou spojeny s rolí lektora.

Znalosti a dovednosti se podle Medlíkové (2013, s. 25) slučují s požadavky na věcnou znalost oboru, ve kterém lektor působí, ale i na andragogickou zkušenost spolu se znalostmi psychologie. Jaký by měl lektor být, popisuje Tureckiová (2006, s. 113) vlastnostmi, rysy osobnosti a motivací, které dotvářejí obraz způsobilosti jedince k výkonu profese lektora. Jak by měl jednat, autorka spojuje s projevy kompetencí směrem k jednání a postojům.

Za jakých podmínek - zde jsou míněny prostředí a faktory ovlivňující práci lektora, zdroje a typy autority, které ve své činnosti používá.

V roce 1999 Mužík (s. 95-97) zpracoval stručný přehled kompetencí, kterými by měl profesionální lektor disponovat. Autor za základní kompetenci považuje lektorovu odbornost. Na další pozici klade osobnostní kompetence lektora, komunikační dovednosti a schopnost učit druhé. Dle autora odborná kompetence lektora by měla tvořit cca 50% jeho kompetenční výbavy. Zbývajících 50% tvoří ostatní výše jmenované kompetence.

Odbornost lektora v tomto okamžiku ponechme stranou, jelikož u lektora je již předem daná. Mluvíme-li však o osobnostních kompetencích lektora, lze konstatovat, že osobnostní vlastnosti není možné zpochybňovat, ty dokonce často bývají v osobnostním profilu předem stanoveny. Mnohem více však jde o lektorovo charisma, kouzlo osobnosti a to naučit nelze. Buď je lektor v sobě má, nebo nemá. Komunikační kompetence jsou rovněž velice důležité – do různých kurzů lektorských dovedností bývají běžně zařazeny prvky mezilidské verbální a neverbální komunikace, rétoriky, asertivity, společenské etikety, profesní etiky a dokonce i komunikace pomocí informačních technologií. Kompetence, při kterých lektor získává schopnost učit druhé, je zpravidla určitým vrcholem lektorovi přípravy. V praxi to zahrnuje základy andragogiky, didaktiky dospělých, psychologie učení a sociální psychologie. Dle Mužíka (1999, s. 95-97) může jít obvykle o poměrně neoblíbenou část přípravy lektora. Lektor si již nevystačí pouze se svojí zkušeností. Zde musí každý prokázat zcela konkrétní způsobilost věnovat se práci lektora.

Podle Tureckiové (2006, s. 115-117) je výčet kompetencí lektora ovlivněn několika proměnnými. Tyto proměnné jsou ovlivněny zejména různými přístupy k firemnímu vzdělávání a očekávané roli, kterou v tomto vzdělávání zastává samotný lektor. Z důležitých proměnných autorka uvádí:

1. Základní proměnnou je postavení firemního vzdělávání v organizaci a jeho vazba na strategii rozvoje lidských zdrojů, na systémy řízení organizace a na kulturu organizace.
2. Uplatňování koncepce a politiky firemního vzdělávání – jedná se zejména o skutečnosti, jaké vzdělávací cíle jsou prostřednictvím firemního vzdělávání naplňovány.

3. Specifikace cílových skupin – jejich rozdělení, případně provázanost nebo i výsadní postavení některých vzdělávacích akcí.
4. Provázanost firemního vzdělávání s dalšími činnostmi organizace a měření jeho efektivity – jedná se primárně o personální procesy, ale nejen o ně.

V souvislosti s uvedenými kritérii lze určit několik rozhodujících trendů, které ovlivňují podobu firemního vzdělávání a samozřejmě i role a kompetence lektorů. Podle Procházky (2011, s. 118-127) rozměr kvality práce lektora je dán jeho profesionalitou. Zdrojem této profesionality jsou profesní kompetence, kam lze zařadit celé spektrum podmínek a předpokladů. Přebývá pojetí, které vytváří kompetence na základě analýzy rolí lektora a nazývá je termínem klíčové dovednosti (kompetence). Klíčové kompetence v české andragogické teorii nemají dosud přesné vymezení. Obecně se však usuzuje, že kompetence představují jistou způsobilost a připravenost k výkonu profese lektora. Jakýsi univerzální popis lektorových kompetencí však může působit poněkud obecně a idealizovaně. Z toho důvodu jsou jako protipól stavěny kompetence reálné, které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací a utvářené v každodenní práci s posluchači.

Existuje velice mnoho rozdělení kompetencí lektora. Ve shodě s výše uvedeným Matulčík (2009, s. 6-7) uvádí základní tři oblasti, ze kterých lze odvodit požadavky na kompetence:

1. Odborné požadavky – tyto požadavky se přímo dotýkají kvalifikace lektora, jeho schopnosti v odborné a edukační praxi uplatnit získané odborné znalosti a dovednosti. Jedná se o kompetence, které lektora vedou k rozvíjení a inovování svých znalostí a dovedností v souladu s vědeckým pokrokem. K odborným kompetencím patří rovněž i schopnost lektora upravit své odborné poznatky do didakticky zpracovaného materiálu, který povede k logickému uspořádání učiva a jeho efektivnímu osvojení.
2. Andragogické požadavky – tyto požadavky definují kompetence v rozhodující míře a ovlivňují celkovou efektivitu vzdělávacího procesu a to zejména ve vztahu k přímým výsledkům vzdělávání – naplnění výukových cílů a to ve všech základních komponentách výukového cíle (kognitivní, psycho-motorické a afektivní). Tyto kompetence lze dle autora dělit ještě na další skupiny:
 - odborné kompetence z teorie vzdělávání dospělých – uplatnění a využití poznatků z andragogiky, psychologie vzdělávání dospělých, sociologie, ale i pedagogiky,

personálního managementu, ekonomie a to zejména s akcentem na ulehčení a zefektivnění procesu učení se a vzdělávání,

- metodické kompetence – představují zejména didaktické schopnosti lektora učivo účastníkům vzdělávání zprostředkovat, organizovat, usměrňovat a ulehčovat jejich učební činnost za pomoci širokého spektra didaktických prostředků – tyto kompetence tvoří podstatnou část tzv. andragogického mistrovství,
 - sociální a komunikační kompetence – v průběhu vzdělávání vstupuje lektor do různých sociálních vztahů, které jsou zcela odlišné v klasickém pedagogickém procesu - z toho důvodu by lektor měl vystupovat spíše jako zprostředkovatel a poradce ve vzdělávání, který staví na vědomostech, zkušenostech, aktivitě dospělých účastníků (tento typ kompetencí spolu s metodickými kompetencemi tvoří základ pro andragogické mistrovství).
3. Osobnostní požadavky – důraz na tyto kompetence je nevyhnutelnou součástí kompetencí lektora, které spolu s charakterovými a citově-temperamentovými vlastnostmi zásadně ovlivňuje lektorovo působení a ve smyslu těchto kompetencí by se měl lektor vyznačovat přiměřenou psychickou a emocionální stabilitou, trpělivostí, pružnou adaptabilitou a patřičným nadhledem.

Přestože Matulčíkův výčet je možné považovat za vyčerpávající, Tureckiová (2006, s. 116-117) přichází detailnějším rozdělením kompetencí lektora, které se sice s Matulčíkem v mnohém shodují, ale zároveň je i konkretizují a dále rozvádějí. Tureckiová (tamtéž) svůj výčet kompetencí, který má vést k vytvoření kompetenčního profilu lektora firemního vzdělávání, uvádí zejména s ohledem na role, které lektor ve firemním vzdělávání zastává:

1. Oborové neboli funkční kompetence – zastávají znalost předmětu, obsahu a učiva, které je účastníkovi vzdělávací akce zprostředkováváno a nejtěsněji souvisí s formální a neformální kvalifikací lektora.
2. Odborné, lektorské a metodické kompetence – ve shodě s Matulčíkem (viz výše) zmiňuje zejména znalosti v oblasti teorie vzdělávání dospělých včetně androdidaktiky a teorie spojené s aplikací vzdělávacích teorií a přístupů.

3. Koncepční – přesahují rámec odborných kompetencí lektora, jedná se především o kompetence, které se projevují ve způsobilosti vytvořit a implementovat efektivní koncepci firemního vzdělávání, která souvisí s vizí, posláním a strategií organizace.
4. Sociální a sociálněpsychologické – tyto znalosti a dovednosti souvisí především s andragogikou interakcí lektora s účastníky vzdělávací akce, ale i s dalšími osobami, které jsou zainteresované v řízení a organizování firemního vzdělávání. Jedná se zejména o důraz na účinnou a účelnou komunikaci.
5. Diagnostické – tyto dovednosti doplňují dříve uvedené druhy kompetencí a to v oblasti individualizovaného a respektujícího přístupu k účastníkům firemního vzdělávání a to i k situaci v níž se nacházejí, což umožňuje zvýšit efektivitu firemního vzdělávání i dalších skupin kompetencí.
6. Osobní – ve shodě s Matulčíkem (viz výše) se jedná o vlastnosti osobnosti (temperament, charakter, vůli), obecné vlastnosti (inteligence rozumová, emoční i sociální, kreativita), etika nebo i účinné používání nástrojů sebeřízení, sebereflexe a seberozvoje.
7. Další druhově nespécifické (generické) kompetence – autorka uvádí schopnosti činit a přijímat rozhodnutí a nést za ně odpovědnost, schopnost a ochota učit se, vytvářet nové konstrukty vyhodnocování sociální reality.

Podle Procházky (2011, s. 114-115) uvedené kompetence vytváří rámec, který charakterizuje každou kategorii činností lektora. Za důležité však autor považuje, že tento rámec mimo to, že popisuje kompetentního, profesionálního a kvalitního lektora, rovněž i napovídá, jak má vypadat pregraduální a postgraduální příprava.

Uvedený výčet je třeba brát s jistou rezervou, jelikož představuje snad až příliš ideální situaci. Přesto však nelze připustit myšlenku, že pro formování profesionality lektora není zásadní jeho kvalitní a systematická profesní příprava. Její podoba prošla jistě řadou změn a tento proces nikdy nemůže být ukončen.

4 Didaktické aspekty v práci lektora

Medlíková (2013, s. 18-19) klade otázku, co je možné očekávat při zadávání práce lektorovi? Autorka si také hned na otázku odpovídá. Očekáváme osobu, která je kompetentní, s praxí a schopností zaujmout lidi, naučit je potřené znalosti, dovednosti, a navíc – očekáváme osobnost. Osobnost, která se bude umět „poprat“ se zadanými požadavky na realizaci vzdělávacího projektu a jeho zhodnocení.

Aby lektor mohl dosáhnout stanovených výukových cílů, je potřeba důkladně promyslet a připravit scénář výukové jednotky, který má detailnější podobu než osnova. Jedná se o podrobný plán přípravy a realizace připravovaného vzdělávacího programu z pohledu lektora.

Bartoňková (2011, s. 27) uvádí, že v takovém scénáři jsou řešeny zejména tyto body:

- Rozsah akce a její časové vymezení (tento bod má lektor obvykle přesně vymezený od organizátora vzdělávací akce),
- specifické studijní cíle a učivo, způsob kontroly dosažení specifických cílů,
- hlavní strategie k dosažení specifických cílů (metody, prostředky, včetně didaktické techniky, pomůcek a studijních materiálů),
- organizace výuky.

Každý lektor si vytváří vlastní scénář, který tzv. sám sobě „šije na míru“. Tento scénář může být rozpracován do různých podob – někdo si rozpracovává minutu po minutě, někdo se spokojí se stručnou, bodovou podobou scénáře. Jedno je však možné konstatovat – bez důkladně zpracovaného scénáře se žádný vzdělavatel neobejde a tato fáze přípravy vzdělávacího programu je naprosto nevyhnutelná (Medlíková, 2012, s. 42-42).

4.1 Cíle ve vzdělávání dospělých

Průcha a Veteška (2012, s. 55-56) charakterizují cíle ve vzdělávání dospělých jako základní didaktickou kategorii, která přesně vymezuje záměry při vzdělávání dospělých a postupy pro jejich dosahování. Cíle představují myšlenkové předjímání výsledků, kterých chceme při vzdělávání dospělých dosáhnout. Ve firemním vzdělávání se vzdělávací

cíle zpravidla odvíjejí od cílů rozvoje lidských zdrojů a souvisejí především se zaměřením a strategií organizace.

Bartoňková (2011, s. 15) uvádí, že správně stanovený cíl se vyznačuje několika základními charakteristikami:

- Vyplývá z něj obsah,
- je měřitelná změna znalostí, dovedností a postojů,
- usnadní hodnocení,
- má usměrňující, dynamizující a integrující funkci pro vzdělávací akci – změny cíle ovlivňují změny vztahů jednotlivých prvků vzdělávací akce a zároveň mají vliv i na prostředky realizace cíle.

Bednaříková (2012, s. 36) uvádí, jaké otázky by si měl lektor před stanovením učebního cíle položit:

- Co potřebuje vědět a co ne účastník konkrétní vzdělávací akce?
- Které obsahy jsou pro něj důležité?
- Čeho bude vhodnější se vzdát?
- Kterými znalostmi a dovednostmi musí účastníci disponovat, aby byli schopni použít znalosti prakticky, aby mohli vykonat závěrečnou zkoušku nebo zvládnout výstupný test.

Podle autorky není třeba vycházet z toho, co považuje lektor za důležité, nýbrž z toho, co bude potřebovat účastník. Při přípravě vzdělávacího programu je zcela zásadní jasně a zřetelně vyjádřit cíle, které představují celkovou výpověď o výstupech vzdělávání.

Pro dosažení cílů vzdělávání je potřeba brát na zřetel, že takový cíl má své vlastnosti. Prášilová (2006, s. 89-108) tyto vlastnosti formuluje jako komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost. Dle autorky se stává, že tyto vlastnosti bývají často více či méně při projektování vzdělávací akce opomíjeny.

Komplexnost - požadavek na komplexnost vychází z předpokladu, že plánované změny v osobnosti školeného není možné zaměřit pouze na oblast kognitivní (poznatkovou),

ale musí být směřována i do oblasti psychomotorické a afektivní. Výukový cíl by měl být tedy komplexní a měl by se zaměřovat na všechny oblasti osobnosti žáka. Ne vždy bude kladen stejný důraz na všechny tři oblasti, s ohledem na probíranou problematiku může být některá z oblastí dominantnější.

Konzistentnost - tato vlastnost výukových cílů znamená soudržnost a provázanost, ke které je při jejich formulaci nutné přihlížet. Konzistentnost znamená podřízenost nižších cílů vůči cílům vyšším, což v praxi znamená, že vyššího cíle není možné dosáhnout bez splnění cíle nižšího.

Kontrolovatelnost - vycházíme-li z logiky věci, je nutné konstatovat, že tato vlastnost je při projektování cíle vzdělávání naprosto neopominutelná. Pokud zpracujeme vzdělávací projekt, program, potřebujeme vědět, zda jsme dosáhli cíle a v jaké kvalitě. Kontrolovatelnost má svoje zásadní postavení i v případě, že se od splnění cíle odvíjí i další cesta vpřed. Kontrola dosažení cíle je však možná jedině za předpokladu, že cíle jsou formulovány naprosto konkrétně a tedy kontrolovatelně.

Přiměřenost - problematika přiměřenosti se týká zejména výukových cílů s ohledem na úroveň a individuální předpoklady účastníků vzdělávání. Znamená to zejména stanovení takových cílů, které jsou náročné, ale pro většinu účastníků dostupné. Příliš náročné, ale i příliš jednoduché cíle mohou účastníky vzdělávání demotivovat.

Cíle vzdělávání mohou být podle Bartoňkové (2011, s. 16-20) různě strukturovány. Ve shodě s Prášilovou (2006, s. 109-132) autorka uvádí nejznámější dělení podle dimenzí učení na složky kognitivní, afektivní a psychomotorické.

Složka kognitivní

Nejznámější a v současné době pro projektování vzdělávacích akcí je nejpoužívanější Bloomova taxonomie cílů, která rozděluje učební cíle kognitivní složky vertikálně do šesti kategorií, kde vyšší kategorie zahrnuje obvykle také nižší kategorii, což nemusí nutně znamenat, že pro dosažení vyššího stupně je bezpodmínečně nutné dosažení stupně nižšího.

V základní podobě má Bloomova taxonomie šest stupňů⁹:

⁹ V minulosti prošla Bloomova taxonomie revizí. Nově vzniklá taxonomie se snaží reagovat na nové poznatky kognitivní psychologie. Tato taxonomie po revizi je dvojdimenzionální – zohledňuje jak kognitivní procesy,

1. Zapamatování,
2. pochopení,
3. aplikace,
4. analýza,
5. syntéza,
6. hodnotící posouzení.

Pro lepší použitelnost bývá taxonomie podle Prášilové (2006, s. 112) doplněna tabulkou s příklady sloves, která jsou pro danou kategorii typická a nazývají se aktivní slovesa.

Složka afektivní

Tato složka budována na postupném zvnitřňování žádoucích hodnot u vyučovaných. Bednaříková (2012, s. 37) konstatuje, že v této oblasti lektor zvažuje, zda přednášené téma může ovlivnit postoje účastníků vzdělávání, jejich hodnotovou orientaci nebo zda téma vytváří prostor pro diskusi či vlastní názory.

Bartoňková (2011, s. 19) uvádí taxonomii kognitivních cílů, která je členěna do pěti oblastí:

1. Vnímání podnětů,
2. reagování na ně,
3. jejich hodnocení,
4. systematizace, integrování hodnot – určitý postoj nebo názor se stává součástí širší teorie nebo systému,
5. zvnitřňování hodnot.

Podle Prášilové (2006, s. 126) se u této složky vzdělávacích cílů můžeme často potýkat s velkou časovou náročností. Jednak z důvodu, že v rámci vzdělávacího cíle není možné

ale i poznatky. Mimo to se změnila kategorie 5 a 6, místo syntézy a hodnotícího posouzení se v revidované taxonomii užívá v kategorii 5 „hodnotit“ a v kategorii 6 „tvořit“.

dosáhnout vyššího stupně bez dosažení stupně nižšího. Za druhé, dle autorky, vstupují do práce lektora další proměnné, které často ani přímo nesouvisí s výukou – rodina, kamarádi, media, klima na pracovišti, vztahy na pracovišti a mnohé další.

Psychomotorická doména

Bartoňková (2011, s. 19-20) do této zahrnuje činnosti, které se týkají smyslového vnímání, pohybů a vzájemné koordinace vjemů s pohyby, ale i fyzické dovednosti. Podle autorky sem patří třeba i manažerské dovednosti, jako je například fyzická dovednost kontaktu očí manažera při jednání nebo prezentační dovednosti.

Prášilová (2006, s. 119-121) uvádí taxonomii psychomotorických cílů H. Davea, u které rovněž platí, že bez dosažení nižší kategorie taxonomie nelze dosáhnout vyšší kategorie:

1. Imitace,
2. manipulace,
3. zpřesňování,
4. koordinace,
5. automatizace.

Na závěr této podkapitoly je potřeba se zamyslet, proč se vlastně lektor musí při své práci zabývat výukovými cíli? S odpovědí přichází Bednaříková (2012, s. 38). Zabývat se výukovými cíli je nutné zejména pro uvědomění si lektorem, čeho chce v rámci vzdělávání dosáhnout – teprve potom může smysluplně volit cestu k získání tohoto stavu, teprve potom může volit obsahy vzdělávání, jeho rozsah, uspořádání učiva, vhodné formy a metody. Podle autorky stanovení jednoznačných a kontrolovatelných cílů je důležitý předpoklad pro zjišťování a hodnocení výsledků učení. Správně formulovaný cíl vzdělávání ovlivňuje samotné učení studujících a také autoregulaci učení.

4.2 Formy, metody a prostředky ve firemním vzdělávání

Při přípravě scénáře jsme narazili na důležitou oblast forem, metod a prostředků ve vzdělávání. Této oblasti se nelze vyhnout, jelikož na ní závisí konečný úspěch nebo neúspěch vzdělávací akce.

Podle Mužíka (1999, s. 42-46) si při promýšlení metod a forem vzdělávání klademe základní otázky:

- Jaké vzdělávání má být zabezpečeno?
- Komu má sloužit?
- Jakým způsobem?
- Kým, kdy, kde?
- Za jakou cenu?

Pokud získáme odpovědi na tyto otázky, získáme hrubý předpoklad, jakým způsobem vzdělávací akci zorganizovat.

4.2.1 Formy

Formou ve vzdělávání podle Průchy a Vetešky (2012, s. 106) rozumíme vnější uspořádání vzdělávací akce. Obecně je možné je charakterizovat podle délky trvání (hodinové, vícehodinové, jednodenní, vícedenní, jednorázové nebo cyklické). Další dělení je možné podle prostředí (na pracovišti, mimo pracoviště, elektronické prostředí, doma). Organizační uspořádání nabízí další dělení a to podle způsobu interakce vzdělavatel X vzdělávaný (frontální, individuální, párové, skupinové, participované, individualizované). Zaměření vzdělávacího procesu pak nabízí možnosti kvalifikačního nebo rekvalifikačního vzdělávání.

Firemní vzdělávání, které je samostatným subsystémem vzdělávání, je možné realizovat formou prezenčního, kombinovaného nebo distančního studia či samostudia.

Bednaříková (2012b, s. 47-49) přichází se systematictějším pojetím, které je oproti předchozí definici srozumitelnější. Podle autorky lze pojem forma vzdělávání chápat jako:

- jeden ze základních didaktických pojmů ve vzdělávání dospělých,

- organizační rámec vzdělávání dospělých,
- stavbu vzdělávacího procesu pro dospělé,
- souhrn organizačních opatření a uspořádání výuky při realizaci určité vzdělávací akce,
- konkrétní podobu vzdělávací akce, která má podobu promyšleného, plánovitého a organizovaného vzdělávacího působení jednotlivců, skupin nebo institucí, jehož cílem je předání vědomostí, dovedností, nástrojů a postojů.

Podle autorky (2012b, s. 53-58) mají některé formy vzdělávání univerzální charakter, s některými se však můžeme setkat pouze ve firemním vzdělávání. Z forem s univerzálním charakterem vybíráme:

- **Přednáška** – jedná se o základní a nejběžnější vzdělávací formu, která je založena na monologu lektora. Při přednášce má lektor možnost oslovit větší počet osob. Zpravidla se realizuje v časovém trvání cca 60 minut. Může být čtená nebo doplněná diskuzí.

Podle Medlíkové (2013, s. 44) se jedná o záležitost, která je poměrně snadná na přípravu a umožňuje oslovit velký počet účastníků. Rizikem přednášky je však skutečnost, že ovlivňuje pouze znalosti a má poměrně krátkodobý vliv na účastníky, kteří nemohou dostat odpovědi na své otázky.

- **Seminář** – tato forma má méně formální charakter jako přednáška. Po krátkém úvodu následuje diskuze účastníků. Bednaříková (2012b, s. 54) uvádí, že při této formě vzdělávání se jedná o prohlubování poznatků na všeobecně známé téma či vytvářené vědomostí o určité problematice. Prostřednictvím semináře se lektor snaží stimulovat aktivní diskuzi účastníků, která při správném vedení podporuje rozvoj myšlení a posiluje odvahu projevit svůj vlastní názor.

Při semináři je pro lektora zejména důležitá včasná příprava, která spočívá v zadání otázek, které mají vhodný „otvírací“ charakter a přináší tak lektorovi zpětnou vazbu. Medlíková (2012, s. 45) tuto formu vzdělávání upřednostňuje zejména z důvodu, že ovlivňuje znalosti i dovednosti, aktivně zapojuje účastníky do akce, přináší intenzivnější zážitek a umožňuje praktický trénink. Uvedené výhody však přináší na lektora vyšší nároky, které spočívají zejména v náročnější přípravě, nutnosti znalosti práce se skupinou a v dovednosti umět improvizovat.

- **Workshop** – Medlíková (s. 46-49) řadí mezi formy vzdělávání částečně univerzálního charakteru. Workshop je dílna, interaktivní děj, který skupinu sdružuje k vyřešení předem stanoveného cíle. Lektor workshop řídí, moderuje, radí, usnadňuje práci, vyhodnocuje a někdy vstupuje do procesu výuky tím, že se stává součástí týmu účastníků. Podle autorky, je tato forma vzdělávání velice náročná na přípravu. Pro její realizaci je potřeba sehraný tým, lektor musí umět čelit konfliktním situacím, uklidnit emoce, zvládnout negativní vývoj vzdělávací akce. Zároveň musí lektor umět pracovat se zpětnou vazbou. Tato rizika však vyvažují pozitiva, jako je například možnost ovlivnit dovednosti a znalosti účastníků, jejich postoje, zapojit účastníky do práce, účastníci si odnáší konkrétní výsledky, které bývají většinou okamžitě využitelné.

Mezi formy, které jsou využitelné zejména ve firemním vzdělávání, Bednaříková (2012b, s. 58-59) řadí:

- **Školení** – jedná se o formu, která zahrnuje systematické a odborné vzdělávání dospělých, které může probíhat v různých časových uspořádáních - školení mohou být krátkodobá, dlouhodobá, hromadná, doškolování a zaškolování. Tato forma vzdělávání může probíhat cyklicky, kdy jsou vzdělávací akce zaměřeny obsahově na osvojování nebo prohlubování znalostí a dovedností se zřetelem na specifické požadavky profese. Dále může být školení realizováno účelově a to zejména za účelem poskytování poznatků a dovedností, které jsou potřebné k okamžitému využití při výkonu pracovní činnosti.
- **Koučink** – jedná se o formu vzdělávání na pracovišti, kdy je vzdělávání prováděno v průběhu pracovního výkonu prostřednictvím usměrňování činnosti vzdělaného určeným konzultantem (koučem).

Kouč podle Medlíkové (2013, s. 13) vede svého klienta pomocí cílených a strukturovaných otázek, aby si sám koučovaný zaměstnanec rozebral svou situaci, našel a vybral řešení – dále tohoto zaměstnance kouč provází na cestě realizace daného řešení.

Mužik (1999, s. 41-44) na výběr forem ve firemním vzdělávání pohlíží z praktičtějšího hlediska. Autor se zabývá problematikou, v jakém organizačním uspořádání firemní vzdělávání realizovat:

- **Interní podnikové vzdělávání** – podle autora se jedná o základní formu vzdělávání pracovníků v podniku, kdy jsou novým pracovníkům poskytnuty základní informace o firmě. Následuje odborné školení, které postihuje oblast pokrytí požadavků kvalifikace pracovníků vzhledem k používaným technologiím, informačním systémům, ekonomice a dalším oblastem. Jednoznačnou výhodou tohoto vzdělávání je skutečnost, že může reagovat na konkrétní potřeby podniku (lektoři jsou zaměstnanci podniku) a bývá tak zpravidla levnější. Nevýhodou mohou být určité bariéry ve vzdělávacím procesu, které vyplývají z úrovně nadřazenosti mezi lektory a účastníky nebo dokonce i mezi účastníky samotnými. Tento nedostatek však je možné řešit nasazením externích lektorů.
- **Vzdělávání na pracovním místě** – vychází z interního vzdělávání v podniku. Navazuje na tu část firemního vzdělávání, které probíhá v učebnách. V praxi může znamenat velmi progresivní prvek ve firemním vzdělávání, jelikož představuje formování teoretických znalostí do praxe.
- **Externí podnikové vzdělávání** – externí vzdělávání spočívá ve vysílání pracovníků do kurzů, vzdělávacích institucí či zařízení jiných podniků a tvoří důležitou součást vzdělávacích koncepcí firmy. Efektivitu těchto akcí je možné spatřovat ve skutečnosti, že cizí lektor zpravidla má širší přehled o jiných firmách či odvětvích. Zaměstnanec to může vést k novým zkušenostem, které je možné aplikovat v podmínkách vlastní firmy, což však může někdy znamenat i určitou nevýhodu. Obvykle je problematický první krok, který vede k převodu externě získaných poznatků na vlastní pracoviště.

Podle Mužíka (tamtéž) představuje volba formy vzdělávání rozhodnutí, zda bude výuka realizována v přímém kontaktu s lektorem nebo dálkovým způsobem (korespondenčně, elektronicky). Andragogická teorie nabízí rozličné spektrum možností, jak firemní vzdělávání realizovat. V tomto okamžiku záleží na odborné erudici zpracovatele scénáře vzdělávacího programu, jak se rozhodne, jelikož tímto krokem přímo ovlivňuje úspěch a neúspěch vzdělávací akce.

4.2.2 Metody

Pojem metoda může mít mnoho výkladů. V jednom uchopení problematiky jde o cestu k dosažení cíle. Palán (2002, s. 118-119) tuto cestu popisuje jako určitý algoritmus postupů,

kteře vedou k dosažení cíle. Tyto postupy jsou promyšlené, vedou k řešení problémů, po ověření a nácviķu je možné je považovat algoritimizované. Toto pojetí je však podle autora příliš obecné. Z toho důvodu uvádí i srozumitelnější výklad. Metodou ve vzdělávání dospělých lze rozumět způsob záměrného uspořádaní činností a opatření pro zajištění vzdělávacího procesu a jeho účinnosti směrem ke vzdělávanému tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle.

Tak jako výkladů je i rozdělení metod velice mnoho. Jako zásadní je jistě rozdělení podle způsobu interakce mezi lektorem a účastníkem vzdělávací akce. Kubálek a Livečka (1975, s. 67-68) uvádí druhy metod, které vycházejí ze způsobů interakce lektor – účastník vzdělávací akce:

- **Jednosměrná interakce** – učivo je směřováno pouze od lektora k účastníkovi. Jedná se o monologickou metodu spočívající ve verbálním sdělování učiva, které téměř postrádá pro lektora zpětnou vazbu.
- **Dvousměrná nebo mnohosměrná interakce** – jde o dialog mezi lektorem a účastníkem či účastníky. Zatímco předchozí druh metody vyvolává zpětnou vazbu pouze u účastníka vůči sobě samotnému, tento druh metody vytváří vnější druh zpětné vazby a dochází k podílení se účastníka na výuce, k nalézání poznatků účastníkem nebo k pomáhání na svět myšlenkám lektorem účastníkovi. Tento druh metod vytváří tzv. učební stopu, která účastníkovi vzdělávací akce naznačuje, jak má zpracovat učivo, které se mu v procesu výuky předkládá.

I Mužík (1999, s. 43) konstatuje, že volba metod se pohybuje v širokém spektru, kde východiskem ve firemním vzdělávání jsou metody teoretické. Tyto metody jsou založeny převážně na monologu lektora zejména při přednášení a výkladu. Tyto metody podle autora doplňuje dosti početná skupina metod teoreticko-praktických, které jsou založeny na aplikaci poznatků při řešení konkrétních situací nebo ve výuce simulovaných problémů. Třetí skupinu metod autor nazývá praktické a ty jsou zaměřeny na formování profesních návyků, dovedností, způsobů, jednání, chování, vytváření pozitivních postojů a hodnotových orientací. Tyto metody se využívají ve výcviku pracovníků přímo v praxi.

Bednařiková (2012b, s. 66-67) uvádí třídění metod podle Prusákové, které zohledňuje míru aktivizace a samostatnosti účastníků vzdělávání:

- Výkladově ilustrativní metody (např. přednáška),

- dialogické metody (např. rozhovor, diskuze),
- problémové metody (např. brainstorming, případové studie, inscenační metody).

Podle autorky (tamtéž) se výkladově ilustrativních metod využívá zejména tam, kde je problematika pro účastníky vzdělávání zcela nová a není možné využít jejich předchozí znalosti a zkušenost. Cílem těchto metod je předávání nových informací účastníkům. Typickou je pro tento typ metod přednáška, která je postavena na monologickém projevu lektora. V čisté podobě ji ve firemním vzdělávání potkáme velmi málo. Často bývá doplněna diskuzí, která má pro účastníky aktivizující charakter. Přednášek se využívá zejména v situacích, kdy je potřeba vyložit problematiku úsporně a v krátkém čase pro větší množství účastníků.

Dialogické metody jsou založeny na rozhovoru lektora s účastníky vzdělávací akce. Podle Průchy a Vetešky (2012, s. 71) jde o způsob výukové komunikace, při které vyučující pomocí přesně formulovaných otázek iniciuje učící se k formulaci vlastních poznatků a závěrů. Jedná se o velice efektivní metody, které obvykle bývají realizovány pomocí diskuze či rozhovoru, a kladou vysoké nároky na lektora. Ten musí mít informace o stavu vědomostí učících se, aby mohl vytvářet otázky, které jsou pro ně přiměřeně obtížné a motivující k dialogu. Nevýhodou těchto metod je vyšší časová náročnost. Limitující proměnou je rovněž počet učících se a druh učiva.

Problémové metody vedou zejména k produktivní činnosti při osvojování učiva. Podle Obsta (2006, s. 73) spočívá podstata těchto metod v tom, že lektor konstruuje pro určitý výukový cíl problémové úlohy, při kterých dochází k osvojování poznatků a zkušeností učícími se jejich vlastní tvůrčí činností. V problémových metodách dochází k určité rovnováze mezi činností lektora a učícího se.

Podle Medlíkové (2013, s. 68-69) je pro problémové metody typický brainstorming. Jedná se o kreativní metodu, která umožňuje shromáždit velké množství informací a nápadů. Lektor, který tuto metodu vede, zapisuje nápady tak, aby je měli všichni na očích. Metoda je vhodná pro menší skupiny zhruba okolo 10 účastníků. Účinnost metody podporuje různorodost účastníků skupinu, která spočívá v různých úrovních znalostí problematiky. Lektor získává velmi dobrou zpětnou vazbu, která je však podmíněna zkušenostmi lektora s prací s týmem a schopností dobře improvizovat. Nevýhodou je velká náročnost.

Základními kritérii pro výběr metod je zejména orientace na cíl vzdělávání. Metody volíme podle toho, co chceme vyučovat a zejména jak. Prokopenko a Kubr (1996, s. 376) uvádí několik podnětů, jak metody volit:

- Neexistuje žádná nejlepší metoda – různé metody mají různé stupně účinnosti, které závisí na cílech vzdělávání, přípravě vzdělávaného, jeho motivaci k učení a na dovednosti vzdělavatele.
- V každém jednotlivém učebním případě lze použít řadu vzdělávacích metod – vzdělávací programy mívají obvykle více učebních cílů, z toho důvodu je potřeba užívat kombinaci několika metod.
- Kombinace metod zvyšuje motivaci vzdělávaných k efektivnějšímu učení – různé techniky a metody přinášejí vzdělávanému různé stimuly a různé otázky. To následně vede ke zvýšení zájmu o učení a motivace k učení.

Tento základní výčet metod vzdělávání ukazuje, jak je důležité věnovat výběru metod značnou pozornost. Je možné konstatovat, že výběr a používání metod se nedá pouze teoreticky naučit. Nejlepším učitelem je praxe, kde se lektor teprve naučí teoretické poznatky používat.

4.2.3 Jak se učí dospělý

Jestliže jsme se v minulé podkapitole věnovali problematice metod ve vzdělávání dospělých, je na místě se také ve zkratce zabývat tím, jak se vlastně dospělý učí.

Pedagogická psychologie ještě poměrně nedávno zkoumala pouze mládí. Vycházelo se z předpokladu, že vývoj psychiky je ukončen dosažením biologické dospělosti. Období mezi dosažením dospělosti a stárnutím bylo vnímáno jako období jistého neměnného fungování. Výzkumy však dle Hartla (1999, s. 51) dokazují, že dospělý člověk je člověk, který dokazuje, že je schopen samostatně myslet, jednat, má celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitu, umí si svůj život reálně plánovat, je vytrvalý a je odpovědný za své činy. Dle autora má člověk nejširší repertoár druhů učení a každý z druhů využije, kdykoli to v životě potřebuje. Zatímco u dětí převažuje asociační učení typu podnět – reakce, během dospívání se do učení stále více dostává vliv osobnosti a v dospělosti již výrazně převažuje kognitivní učení, které je založené na myšlení a řešení problémů.

Obecně uznávané zásady učení dospělých zdůrazňují, že dospělí jsou zvyklí na sebeřízení a očekávají, že budou přebírat odpovědnost za svoje rozhodování. Autor uvádí, že při realizaci vzdělávací akce pro dospělé je potřeba dbát následující zásady (Hartl, 1999, s. 93):

- Dospělý potřebuje vědět, proč se má učit,
- dospělý se potřebuje učit na základě svých dosavadních zkušeností,
- dospělý přistupuje k učení jako k řešení problému,
- dospělý se učí nejlépe, pokud to má pro něj bezprostřední význam.

Autor (tamtéž) konstatuje, že se vyučování pro dospělé musí více zaměřovat na proces a méně již na osvojovaný obsah. Lektori přejímají úlohu těch, kdo proces usnadňují a slouží jako zdroj dalších informací. V případě lektora ve vzdělávání dospělých se nejedná o klasického učitele nebo zkoušejícího. Na rozdíl od klasického pedagoga se více zaměřuje na předávání sociálních a interpersonálních dovedností. Dospělý jedinec má tu výhodu, že jeho intelektuální vlastnosti na rozdíl od senzomotorických mají s rostoucím věkem tendenci se zlepšovat. Tato důležitá proměnná má pak vliv na schopnost sebeřízení a regulace učení v dospělosti. Další významnou proměnou ve vzdělávání dospělých je fakt, že učící se dospělý má maximální možnost volby. Dle autora by proto měly být programy, které se zaměřují na vzdělávání dospělých, přizpůsobeny určitým fyzickým omezením, které vycházejí ze stárnutí, a zkušenostního stylu myšlení učícího se dospělého. Ten by měl být povzbuzován, aby směřoval ke stále pokročilejším stadiím osobního vývoje. Učení dospělých by mělo být přizpůsobeno zkušenostem učících se a dát je do souvislosti s jejich prací. Osvojování nových informací je usnadněno, pokud učící se má možnost nové informace zasadit do kontextu s dříve získanými vědomostmi a přeměnit tak staré vědomosti na nové. Model kognitivního systému, který stojí v pozadí tohoto přístupu, dle Hartla zdůrazňuje vazbu dlouhodobé paměti, umění zpracovávat informace a schopnost informace sdělovat a předávat.

Z výše popsaného vyplývají informace, ze kterých lze získat přehled o určitých odlišnostech psychologických aspektů učících se dospělých oproti dětem a mládeži. Jednoznačně tato skutečnost potvrzuje nutnost klást zvýšenou pozornost přístupu ke vzdělávání dospělých, k volbě metod a forem vzdělávání, které mají zcela odlišné využití ve vzdělávání dospělých.

4.2.4 Didaktické prostředky ve vzdělávání dospělých

Didaktické prostředky v nejširším slova smyslu zahrnují vše, co napomáhá k dosažení cílů vzdělávání. Jsou zde zahrnuty prostředky s vysokou didaktickou relevancí, které přímo působí na účastníka vzdělávání. Didaktické prostředky plní důležitou zprostředkující funkci mezi lektorem a účastníkem výuky. Pomáhají zprostředkovat přednášenou látku a tím také přispívají k tomu, aby si účastníci vzdělávání mohli lépe osvojovat potřebné informace, vědomosti, dovednosti a případně i profesní návyky (Mužík, 2004, s. 93).

Charakter didaktických prostředků ve vzdělávání je různý. Podle Kalhouse a Obsta (2009, s. 337-340) je možné hovořit o prostředcích materiální a nemateriální povahy. Nemateriálními prostředky jsme se zabývali v předchozích podkapitolách (metody, formy, cíle ve vzdělávání). V této kapitole se budeme zabývat materiálními didaktickými prostředky, jejichž funkce vyplývá ze skutečnosti, že člověk získává 80% informací zrakem, 12% informací sluchem, 5% informací hmatem a 3% ostatními smysly. Tento poměr však obvykle nebývá respektován – zpravidla bývá využíváno zraku pouze 12% a sluchu naopak 80%, ostatní složky se nemění. Z toho důvodu je dle autorů (tamtéž) nutné, aby bylo využito všech smyslů v co největším poměru tak, aby vzdělávací proces byl co nejefektivnější.

Materiální prostředky lze dělit do několika skupin. Kalhous a Obst (2009, s. 338-345) je dělí následujícím způsobem:

1. Učební pomůcky:

- originální předměty a reálné skutečnosti (přírodniny, výtvary a výrobky, jevy a děje),
- modely, zobrazení (obrazy, fotografie, mapy nebo různé prezentace pomocí techniky), zvukové záznamy,
- textové pomůcky (učebnice, pracovní materiály, doplňková literatura),
- pořady a programy prezentované technikou,
- speciální pomůcky (experimentální soustavy).

2. Technické výukové prostředky:

- auditivní technika (magnetofony, sluchátková souprava, přehrávače CD),

- vizuální technika (pro projekci, zpětnou projekci, pro dynamickou projekci),
- audiovizuální technika (filmové projektory, videorekordéry, videotechnika, multimediální systémy na bázi počítačů),
- technika řídicí a hodnotící (zpětnovazební systémy, výukové počítačové systémy, osobní počítače a тренаžéry).

3. Výukové prostory a jejich vybavení:

- učebny se standardním vybavením (tabule klasická, multimediální),
- učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek,
- odborné a počítačové učebny,
- laboratoře.

4. Vybavení učitele a posluchače:

- psací potřeby, kalkulačky, notebooky, pracovní oděv.

Je patrné, že tento rozsáhlý výčet materiálních prostředků je velice rozsáhlý. Jednotlivé prostředky však ve vzdělávání mají i různé funkce:

1. Funkce základní – informační, formativní, instrumentální,
2. Funkce didaktické – plnění zásady názornosti a možnost vícekanálového vnímání informací, funkce motivační a stimulační, funkce racionalizační (a to jak ve vztahu k učiteli, tak ve vztahu k posluchačům), funkce zpevňovací nově získaných informací jejich přiměřeným opakováním, funkce systematizační (tzn., že obsah je uspořádán tak, aby došlo k jeho začleňování do soustavy dříve získaných poznatků), funkce kontrolní a řídicí,
3. Funkce ergonomické a řídicí – zde je možné zařadit snižování podílu neproduktivních časů učitele i žáků, objektivizace zpětné vazby, individualizace regulací vlastního tempa učení podle stupňů dispozic a okamžitého stavu psychiky.

Nedílnou součástí prostředků ve vzdělávání je v současné době využití výpočetní techniky. Velmi důležitou skutečností ve vzdělávání je fakt, že každou minutu vzniká velké množství informací, které není možné zpracovávat a zařazovat do vzdělávacích programů. Tato

skutečnost nás nutí, aby učivem nebyly pouze informace, ale hlavně metody jejich získávání, zpracovávání, ukládání a využívání. Nároky na splnění tohoto požadavku vyžadují, aby se moderní informační technologie staly integrální součástí výukových aktivit. Zde se jedná zejména o fakt, aby se zvětšil rozsah vzdělávání o vědomosti a dovednosti práce s informačními technologiemi minimálně na uživatelské úrovni (Kalhous, Obst, 2009, s. 341-343).

Velice důležitým prostředkem ve vzdělávání jsou v současnosti výukové programy, kterých existuje velmi rozsáhlá a nepřehledná nabídka, která zahrnuje textově orientované programy pracující pod operačním systémem DOS až po nákladné multimediální programy, které umožňují individuální i skupinovou výuku s velkoplošnou projekcí. Podle Kalhousa a Obsta (2009, s. 342-345) mohou mít jednotlivé výukové programy ve výuce různé funkce:

1. Programy na procvičování učiva – využití je poměrně jednoduché jak v individuální přípravě nebo při opakování učiva v hodinách,
2. Simulační programy – umožňují modelování procesů, při kterém si účastník vzdělávací akce modeluje různé situace a dále prohlubuje a upevňuje prezentované učivo,
3. Didaktické hry – využívají se k procvičování a upevňování učiva,
4. Elektronické učebnice a encyklopedie – využití spočívá jak v individuální přípravě, tak i v hromadné výuce, kdy se počítač nahradí projekčním panelem.

E-learning

Specifickým didaktickým prostředkem je e-learning. S rozvojem informačních technologií tento „fenomén“ čím dál tím více vstupuje do vzdělávání. Vzhledem ke skutečnosti, že e-learningu se ve vzdělávání železničních zaměstnanců užívá minimálně a práce lektorů zde není nijak významně zastoupena, nebudeme se touto problematikou širě zabývat, pouze se pokusíme nastínit specifika, kterými e-learning vstupuje do dalšího vzdělávání dospělých.

Barešová (2011, s. 30-31) definuje e-learning jako vzdělávací proces, který využívá informační a komunikační technologie. Tento proces se realizuje v určitém vzdělávacím prostředí, kde probíhá určité vzdělávání za účelem dosažení vzdělávacího cíle.

V Palánově (2002, s. 54) vymezení, které v podstatě kopíruje Barešovou, se dozvídáme, že jde o vzdělávací formu, díky které je umožněno v relativně krátkém časovém úseku proškolit velké množství zaměstnanců. Jedná se o modifikaci distančního vzdělávání, které využívá nejmodernější informační technologie formou distribuovaného vzdělávání. Autor uvádí výhody, které e-learning přináší – neklade nároky na prostory a umožňuje průběžnou aktualizaci učiva. Většinou probíhá v prostředí centrálního vzdělávacího serveru, kde jsou vytvořeny virtuální třídy ze studentů a lektorů. Součástí je i zpětná vazba v podobě plnění různých úkolů a zadání. E-learning přináší ovšem i určité nevýhody – vyžaduje od studujícího silnou motivaci k učení, vyžaduje schopnost elektronické komunikace, znalost práce na PC a schopnost vlastní koncentrace.

Podle Barešové (tamtéž) se dodnes objevují určitá vymezení, která vychází z nepochopení e-learningu a na základě nich vzniká celá řada chyb. Základní a častou chybou je tvrzení, že e-learning je metodou, což dle autorky není pravda. E-learning umožňuje využívat celé množství metod, které vedou ke zdárnému dosažení vzdělávacího cíle. Další obvyklou chybou je názor, že e-learning je forma, což opět není správné tvrzení. E-learning může využívat mnoho odlišných forem od individuálních přes skupinovou a frontální výuku. V tomto okamžiku je jistě vhodné vyřešit, jak e-learning kategorizovat:

- E-learning jako systém – jedná se o termín, který má všeobsahující charakter a obecně se užívá ve vztahu k vzdělávání, které je zdokonalené informačními technologiemi.
- E-learning jako proces – pomocí e-learningu probíhá vzdělávací proces, který využívá informačních a komunikačních technologií k tvorbě kurzů, distribuci studijního obsahu a komunikaci mezi studenty a lektory a k řízení studia.
- E-learning jako prostředek – e-learning je výuka s využitím informačních technologií, je to forma vzdělávání, která využívá multimediální prvky, je to elektronická podpora výuky a představuje využití jednotlivých e-learningových aktivit ve vzdělávání.

Egerová (2012, s. 28) vymezuje e-learning jako vzdělávací proces, ve kterém jsou používány informační a komunikační technologie, avšak s důrazem na didaktické aspekty e-learningu. V centru pozornosti takto pedagogicky pojímaného e-learningu stojí dle autorky studující, vzdělávací obsah, cíle, vzdělávací strategie, vzdělávací potřeby a vzdělávací prostředí. Důraz je zde kladený rovněž na motivaci, aktivizaci studujících, evaluaci apod.

Lze předpokládat, že pro zvyšování názornosti výuky se v budoucnosti bude čím dál tím více vyučovat pomocí informačních technologií, trojdimenzionální grafiky a virtuální reality. Propojení multimediálních počítačů do informačních sítí umožní podstatným způsobem zkvalitnit komunikaci v systému celoživotního vzdělávání. Aby tomu však skutečně bylo, je potřeba na tyto technologické změny připravit lektory a samotné potenciální účastníky vzdělávacích akcí. Podle Kalhouse a Obsta (2009, s. 345) to bude zřejmě nejtěžší úkol.

4.3 Hodnocení v práci lektora

Hodnocení uzavírá proces vzdělávání, na kterém se podílí lektor. Belcourtová a Wright (1999, s 181-182) konstatují, že hodnocení je procedura, která určuje efektivitu procesu, ve kterém probíhá vzdělávání. Lektor si pomocí hodnocení ověřuje naplnění jednotlivých bodů scénáře, který stál na počátku jeho práce, a zjišťuje efektivitu lektorem vynaloženého úsilí.

Podle autorů (tamtéž) se hodnocení provádí z mnoha důvodů. Vzdělávací programy jsou nejčastěji hodnoceny z hlediska možnosti zlepšit proces vzdělávání a jeho výsledky. Dalším důvodem pro lektora je možnost získat objektivní výsledky, které mohou zvýšit důvěryhodnost dalších programů a dále mohou sloužit jako zpětná vazba pro účastníky vzdělávací akce v podobě motivace.

Ve skutečnosti se dle autorů hodnotí jen málo kurzů. Většina zpětné vazby se zjišťuje pouze z reakcí školených a obvykle nedochází ke kvantifikaci údajů. Školitelé uvádějí, že hodnocení je nejobtížnějším aspektem jejich práce. Přesto však přiznávají, že funkce hodnocení je velmi důležitá. Při hodnocení je možné zjistit informace, zda vzdělávání splnilo očekávané cíle nebo zda se problém vyřešil.

Jestliže vysvětlujeme, proč by se hodnocení vzdělávací akce mělo provádět, je na místě zmínit, proč se obvykle hodnocení neprovádí. Prášilová (2006, s. 135-136) uvádí důvod na straně samotných lektorů – mají obavu z výsledků takového hodnocení kvůli kariéře a zakázkám, bojí se ztráty prestiže, neunesou kritiku nebo nemíní ztrácet čas.

Pro zjištění efektivity své práce může lektor podle Prášilové (2006, s. 139-143) ve shodě s Belcourtovou a Wrightem (1999, s. 183-190) využít několika cest.

1. Měření reakce školeného - obvykle představuje nejčastější hodnotící metodu. Školitelé vyplňují dotazník na konci programu a žádají o vyjádření míry spokojenosti s obsahem, s prostředím, kde se kurz organizoval, s metodami a dalším. Této metodě je často vytýkáno, že vše, co tyto dotazníky měří, je míra „úsměvnosti“ lektora. Podle kritiků mají výsledky této metody málo společného s tím, zda účastník vzdělávací akce lépe pracuje. Přínosem této metody je, že získané odpovědi dávají školiteli okamžitou zpětnou vazbu a umožňují provést rychlé úpravy pro další připravované kurzy.
2. Měření množství osvojeného učiva – jedná se rovněž o velice snadný druh hodnocení. Taxonomie učení umožňují převedení kvality osvojeného učiva do klasifikačního systému, který je snadno měřitelný. Nejlepší způsob, jak měřit učení, je provést na začátku a po skončení programu test. Jakékoliv zlepšení v testu na konci programu je možné považovat za efektivitu kurzu. Tyto testy poskytují školitelům velkou vypovídací hodnotu. Zkouška na konci kurzu zvyšuje také motivaci školeného učivo zvládnout. Školitel se nemůže nechat odbýt argumenty, že se zaměstnanci mohou špatně zvládnuté učivo dodatečně doučit na pracovišti – tam totiž začíná již měření zaměstnavatele, zda se vzdělávací akce vyplatila.

Do práce lektora je potřeba zapracovat i postupy, pomocí kterých se bude provádět hodnocení jeho práce. Tato informace lektorovi umožní hodnotit průběh a účinnost vzdělávací akce. Mimo zjištění, zda se mu podařilo dosáhnout projektovaných výukových cílů, získá i informace, zda byla naplněna vzdělávací potřeba, která byla uvedena v požadavku na vzdělávání od zadavatele (Prášilová, 2006, s. 143-146). Hodnocení jako výstup ze vzdělávání je povinnost, potřeba a potěšení. Lidé většinou rádi hodnotí, jenom je dle Medlíkové (2013, s. 110) potřeba k tomu zvolit vhodnou formu.

5 Lektor v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců

5.1 Postavení lektora v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců

Předkládaná práce se zabývá oblastí vzdělávání zaměstnanců v železničním provozu. V minulosti došlo k rozdělení železniční organizace na několik subjektů. V této práci jsme se zaměřili na odborné vzdělávání zaměstnanců Správy železniční dopravní cesty, státní organizaci, která vznikla dne 1. ledna 2003. Dnem založení byli do této organizace včleněni zaměstnanci zajišťující provozuschopnost dráhy a v průběhu roku 2011 byli přiřčeni zaměstnanci segmentu provozování dráhy. V současné době zaměstnává Správa železniční dopravní cesty cca 17 tisíc zaměstnanců (Správa železniční dopravní cesty).

Myšlenka vzdělávání železničních zaměstnanců je stará stejně dlouho jako železnice sama. K plánovitému vzdělávání zaměstnanců dochází po konci 2. světové války, kdy v roce 1951 byly ustanoveny Závodní školy práce, které zajišťovaly školení a organizovaly výchovné a vzdělávací akce. Se vznikem nové organizační struktury Československých státních drah bylo zahájeno budování rozsáhlé sítě učebně výchovných zařízení pro výchovu a zvyšování kvalifikace železničních zaměstnanců. V roce 1963 byl za tímto účelem založen Ústav podnikové výchovy, který se po roce 1989 přetransformoval na Ústav podnikového vzdělávání se sídlem v Praze. V roce 2005 vznikla dceřiná společnost Českých drah a. s. Dopravní a vzdělávací institut a. s. (DVI), který vzdělávání železničních zaměstnanců realizuje na základě smluvních ujednání s jednotlivými železničními podniky dodnes (Dopravní vzdělávací institut a.).

Spolupráce mezi Správou dopravní cesty a Dopravním vzdělávacím institutem je upravena smlouvou a několika jejími dodatky, kde je přesně definována spolupráce těchto dvou subjektů. Dopravní vzdělávací institut realizuje pro Správu železniční dopravní cesty klasické kontaktní školení zaměstnanců a zajišťuje výuku zaměstnanců prostřednictvím e-learningu. Podklady pro výuku, obsahy výukových programů a frekvenci jednotlivých vzdělávacích akcí určují stanovení zaměstnanci jednotlivých odborných složek Správy železniční dopravní cesty.

Vzdělávání zaměstnanců u Správy železniční dopravní cesty je realizováno na základě interního předpisu SŽDC Zam1 – Předpis o odborné způsobilosti zaměstnanců Správy železniční dopravní cesty. Tento předpis vymezuje odborné způsobilosti a znalosti zaměstnanců, kteří se podílejí na zajišťování provozování dráhy a také způsob jejich

ověřování včetně systému pravidelného školení. Jsou zde stanoveny předpoklady získání odborné způsobilosti pro jednotlivé pracovní činnosti a dále jsou zde stanoveny podmínky pro její udržování, obnovování a případné zvyšování. Tento předpis je závazný pro všechny zaměstnance Správy železniční dopravní cesty a zaměstnance operátora dráhy. Pro zařazení zaměstnanců do pracovní činnosti je požadována příslušná kvalifikace, kterou zaměstnanec získává školním vzděláním, vyučením, zaškolením, zaučením, zkouškami, školením, odbornou praxí a dalším vzděláváním v průběhu výkonu příslušné pracovní činnosti. Pro jednotlivé pracovní činnosti jsou stanoveny druhy odborných zkoušek, které je nutno pro výkon těchto profesí složit. Osnovy těchto zkoušek, které vyjmenovávají potřebné znalosti a dovednosti, jsou uvedeny v tomto předpise (Zam1, 2011, s. 10-11)

Realizaci zkoušek a školení, která nejsou realizována prostřednictvím Dopravního vzdělávacího institutu, vykonávají zaměstnanci odborných složek Správy železniční dopravní cesty nebo vyjmenovaní zaměstnanci Provozních obvodů, na které jsou členěny jednotlivá Oblastní ředitelství. Za tímto účelem je pravidelně aktualizován Seznam vyhlášených zaměstnanců Správy železniční dopravní cesty, kteří jsou pověřeni k provádění odborných zkoušek, provádění povinného školení a provádění školení o bezpečnosti při práci a o řídicích aktech¹⁰.

Podle předpisu SŽDC Zam1 musí zaměstnanec, který je oprávněn provádět zkoušky, splňovat základní předpoklady:

- Být držitelem pověření k provádění a organizaci zkoušek vydaného ředitelem příslušného odboru SŽDC,
- mít platnou vyšší nebo shodnou odbornou zkoušku s tříletou praxí v příslušné odbornosti,
- další předpoklady dle rozhodnutí příslušného odboru SŽDC.

Zaměstnanec, který je oprávněn provádět školení, musí ve smyslu předpisu Zam1 splňovat shodné předpoklady jako v předchozím odstavci a k tomu musí absolvovat pedagogické vzdělání v rozsahu nejméně kurzu pedagogického minima (při zařazení nových zaměstnanců pro provádění školení je podmínkou do dvou let absolvovat kurz pedagogického minima).

¹⁰ K datu 23. ledna 2014 je v těchto seznamech evidováno 378 zaměstnanců, kteří jsou oprávněni k provádění školení, provádění školení o bezpečnosti práce a provádění školení řídicích aktů.

Požadavky na zaměstnance, kteří se zabývají přípravou podkladů pro jednotlivé vzdělávací akce, tvoří vzdělávací programy včetně stanovení výukových cílů jednotlivých vzdělávacích akcí a stanovují frekvenci jednotlivých vzdělávacích akcí, nebyly nikde nalezeny. Shodné předpoklady jsou i kladeny na lektory z řad Dopravního vzdělávacího institutu (Zam1, 2011, s. 10-14).

Kurzy pedagogického minima pro Správu železniční dopravní cesty organizuje Dopravní vzdělávací institut. Dle anotace uvedené na stránkách DVI jsou cílem těchto kurzů základy pedagogiky pro zaměstnance pověřené prováděním školení a zkoušek formou internátního kurzu prováděného lektory pedagogické fakulty. Kurz je realizován v délce 64 vyučovacích hodin a jeho náplní je:

- Andragogická didaktika (20 hodin),
- komunikační dovednosti (12 hodin),
- psychologie vzdělávání dospělých (16 hodin),
- didaktika odborné přípravy (12 hodin),
- kolokvium (4 hodiny).

Konkrétní náplní kurzů pedagogického minima jsme se již zabývali v bakalářské práci v roce 2012. Osnovy kurzů se shodují, verze z roku 2012 obsahuje i konkrétnější náplň jednotlivých oblastí. Podle Hroščaníka (2012, s. 33-34) se kurz pedagogického minima skládá ze dvou studijních bloků (celkem 2x5 vyučovacích dnů = 64 vyučovacích hodin), kde si účastníci osvojují základní zásady vzdělávání dospělých, poznatky z psychologie řízeného učení, vývojové a sociální psychologie. Učí se zde projektovat a realizovat vzdělávací akce, efektivně uplatňovat základní komunikační prostředky včetně neverbálních a audiovizuálních. Osvojují si jednotlivé etapy komplexní procedury didaktické analýzy obsahu školení jako účinného způsobu transformace požadovaných změn ve výkonu pracovních činností do projektu výuky v konkrétní vzdělávací akci. Účastník kurzu je připravován k vypracování vlastního modelu hodnocení efektivity školení jako způsobu realizace zpětné vazby a využití zjištěných výsledků pro optimalizaci projektu školení i na provádění kvalifikované analýzy vzdělávacích potřeb v oboru své působnosti. V roce 2012 byla garantem a realizátorem kurzů Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a DVI. Úspěšným absolventům je po ukončení studia vydáno Osvědčení o absolvování.

Náplň kurzu pedagogického minima jsme podrobili srovnání s obdobnými programy, které organizují různé instituce. Například AIVD organizuje obdobný kurz s časovou dotací na prezenční výuku ve výši téměř 80 hodin a k tomu účastníci kurzu absolvují dále obdobnou časovou dotaci distanční výuky prostřednictvím systému LMS. Prostřednictvím distanční výuky si účastníci kurzu prohlubují prezenční výukou získané teoretické poznatky, které si dále procvičují a upevňují. Distanční výuka probíhá za průběžné komunikace s tutorem (off-line nebo on-line), který je průvodcem účastníků kurzu, pomáhá účastníkům překlenovat problémové oblasti výuky a napomáhá účastníkům získané teoretické poznatky aplikovat v konkrétních modelových situacích výchovně – vzdělávacího procesu. Zakončení kurzu pedagogického minima u SŽDC prostřednictvím kolokvia bez dostatečného časového odstupe pro důkladnou přípravu účastníků kurzu zcela jistě také není možné považovat za vyhovující.

O dalším vzdělávání pracovníků zajišťujících jakoukoliv vzdělávací činnost – (lektorů) nebyla nalezena žádná zmínka.

Předpokladem pro absolvování kurzu pedagogického minima je úplné střední vzdělání (Dopravní vzdělávací institut b).

5.2 Role lektora ve vzdělávání železničních zaměstnanců

Po staletí jsou formulovány požadavky na vlastnosti vychovatelů a vzdělavatelů, normy, podle kterých jsou vybírání, připravování a hodnocení. Podle Kalhousa a Obsta (2009, s. 92-93) není snad jiné povolání tak normováno, jako je tomu u profese vzdělavatele. Představa „ideálního vzdělavatele“ je spojena s řadou mýtů a přeceňujících možností vzdělavatele na jedince. Náročnost výkonu povolání vzdělavatele je dána do značné míry tím, že průběh a výsledek vzdělávacího procesu závisí na mnoha sociálních, politických, legislativních a dalších faktorech. Od vzdělavatele se očekává, že bude plnit řadu rozmanitých a někdy i protichůdných úkolů a rolí. Zda při tom uspěl, je často nelehké poznat.

Podle Bednaříkové (2013, s. 55) je možné pojem „role“ vnímat jako úlohu, kterou lektor zastává při vykonávání své práce, při plnění požadavků svého pracovního místa. Podle autorky lze v jednom z pojetí definovat roli jako ustavený způsob chování a jednání. Role má pak normativní charakter a vymezuje jedinci prostor pro jeho chování. Výchozím bodem pro určení role lektora mohou být očekávání a požadavky, které vycházejí ze skutečnosti, jaká je lektorovi přisouzena pozice.

Lektor v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců zastává obvykle několik pozic – pozice lektora bývá zpravidla jednou z mnoha. Výkon přímé lektorské činnosti obvykle naplňuje pouze část lektorova pracovního zařazení a z toho důvodu je poměrně problematické, které z rolí pro výkon lektorské profese zastává.

Lektor jako expert, odborník - dnešní expert, odborník je chápán jako jedinec, který díky svému vzdělání a zkušenosti dokáže dělat věci, které ostatní neumí, nebo je umí dělat lépe, spolehlivěji a efektivněji. Dříve se předpokládalo, že pro vytvoření experta či odborníka je nejdůležitější, aby uměl co nejlépe „myslet“. Víra v pouhé myšlení však nestačí – aby jedinec mohl fungovat jako lektor expert, odborník, musí mít velké množství vysoce kvalitních speciálních informací, které se týkají určité oblasti, znát zcela konkrétní postupy, strategie, empirická pravidla týkající se této oblasti. Experti mívají řadu základních dovedností zautomatizovanou, což uvolňuje prostor pro to, aby se lektor mohl zabývat náročnějšími aspekty situace. Expert potřebuje znát odborné pojmy a problematiku, musí je umět použít. Musí být dostatečně vybaven na znalostní úrovni, musí vědět, co jsou klíčové faktory, vstupující do hry v daném případě, musí mít příslušný teoretický model problému (Kalhous, Obst, 2009, s. 93-97).

Lektor, který ve vzdělávání železničních zaměstnanců vystupuje jako lektor - expert či odborník, by měl být chápán jako jedinec, který ovládá problematiku pracovní profese, kterou školí. Podle interních předpisů pro školení určité skupiny zaměstnanců musí mít lektor složenou shodnou nebo vyšší zkoušku. Teoretická znalost problematiky však nestačí. Tento zaměstnanec musí splňovat i praktickou zkušenost, která spočívá v minimální pracovní zkušenosti 3 roky ve školené pracovní pozici nebo vyšší.

Lektor jako vzdělavatel – podle Mužíka (2004, s. 50-54) osvojování vědomostí, dovedností a návyků probíhá jako nepřetržitý proces, který řídí lektor. Tento proces je určitým systémem, který probíhá ve třech fázích, které tvoří i jednotlivé role lektora:

- 1. Role motivační** – velmi významným faktorem ve vzdělávání dospělých je motivace, na které je závislý i konečný efekt výuky. Motivace ve výuce podněcuje zejména aktivitu účastníků, dává jejich činnosti zaměření a určitou váhu. Pro motivaci má velký vliv navození přátelské atmosféry mezi lektorem a účastníky, účastníci předpokládají, že lektor je odborník s angažovaným vztahem, vnitřním zájem a hlubokým zaujetím pro vyučovanou problematiku.

2. **Role zprostředkovatele vědomostí, formování dovedností a návyků** – při vytváření teoretických vědomostí jde o složitý proces osvojování pojmů, pravidel, pouček a vztahů, lektor usměrňuje myšlenkové pochody účastníků. Získávání a osvojování teoretických vědomostí zpravidla následuje formování dovedností a návyků. Lektor zde usměrňuje a navozuje adekvátní aktivity účastníků tak, aby využitím teoretických znalostí dosáhli účastníci nových dovedností, které postupně systematizují a zařazují do širších souvislostí. Ty následně aplikují do nových situací.
3. **Role diagnostika a hodnotitele** – aby bylo možné výuku řídit a zdokonalovat, je nezbytné mít informaci o tom, jak účastníci učivo pochopili a jak si ho osvojili, jak jsou schopni získané vědomosti, dovednosti a návyky aplikovat. Lektor tuto činnost provádí průběžně ve všech etapách vzdělávacího procesu. Diagnostiku provádí na základě projevů účastníků a hodnocením jejich projevů.
4. **Role poradenská** – lektor je poradce posluchačů ve studijních záležitostech, pomáhá jim zvládat jednotlivé studijní celky, doporučuje a usměrňuje učební styl a pomáhá při řešení problémů, které vznikají v průběhu studia. Lektor by měl účastníky vést a podporovat v aktivním samostudiu (Bednaříková, 2013, s. 94-95).

Kalhous a Obst (2009, s. 100-101) uvádí, že profesi lektora lze chápat jako efektivní jednání ve shodě s teoretickým poznáním. Ve vzdělávání se klade velký důraz na vztahovou rovinu. Posluchač ve vztahu k lektorovi již není ve vztahu pasivního posluchače, nýbrž je aktérem, který se podílí nejen na dosažení výukového cíle, ale spolupracuje i na jeho upřesnění. Lektor se tak stává průvodcem a rádcem, který posluchače vede na cestě naplnění cílů.

5. **Role komunikační** – tuto roli lze považovat za univerzální, jelikož propojuje všechny předchozí zmíněné dílčí role. Úspěšnost každého lektora závisí především na jeho schopnosti komunikovat se studujícími, kteří mají své názory, postoje, hodnoty ale i předsudky. Podle Bednaříkové (2013, s. 78-83) je třeba v komunikaci lektora s účastníky vzdělávací akce respektovat určitá pravidla a specifické požadavky pro navázání kontaktu se studujícími, pro vedení efektivního dialogu a diskuze, pro řešení nastalých situací a pro odstranění bariér. Lektor by se měl umět vyjadřovat stručně, jasně a srozumitelně, měl by používat vhodnou argumentaci, měl by postupovat s taktem, nevnucovat se a nevyzvídat. Dále by měl podle autorky lektor

umět projevovat o studující vřelý zájem, povzbuzovat je ke komunikaci a pečlivě je naslouchat

Podle Kalhouse a Obsta (2009, s. 265) se ukazuje, že úroveň komunikace ve studijní skupině předurčuje ráz skupiny a klima, které ve skupině panuje a které je pro ni typické. Základním úkolem lektora je vytvořit účastníkům vzdělávací akce podmínky pro učení – je zřejmé, že se tak může stát pouze společnou činností a spoluprací. Jejím nenahraditelným nástrojem je mezilidská komunikace.

Lektor ve vzdělávání železničních zaměstnanců má jako vzdělavatel poměrně těžké postavení. Zpravidla před zahájením vzdělávací akce zná počet a pracovní zařazení účastníků kurzu, zná jejich jména či data narození. Nemá však již konkrétní informaci o pracovních zkušenostech účastníků. Motivace účastníků spočívá zpravidla pouze v nutnosti absolvovat povinné školení. Z toho důvodu se lektor musí ve zvýšené míře věnovat diagnostice skupiny po zahájení vzdělávací akce, což nemusí působit zcela ve prospěch akce.

Lektor jako manažer – dobrý vzdělavatel podle Kalhouse a Obsta (2009, s. 115-116) na své posluchače klade vysoké nároky, vytváří a udržuje nebo podle potřeby mění vyučovací prostředí, které vzbuzuje a udržuje zájem posluchačů o práci, a co nejefektivnějším způsobem využívá čas. Ovládá řadu technik řízení studijní skupiny a udržování odpovídající disciplíny, které se soustředí na dosažení stanovených učebních cílů. Lektor rozumí specifikům učení a dalších psychologických a sociálních procesů, které probíhají uvnitř skupiny. Dokáže efektivním způsobem hodnotit práci jednotlivých účastníků ale i celé skupiny. Lektor dobře plánuje vyučování – plánuje cíle, volí vhodné činnosti, využívá dostupných zdrojů. Lektor není rutinér – střídá přístupy. Dokáže posoudit, nakolik jím zvolená učební činnost splnila svůj cíl a co se účastníci vzdělávací akce naučili. Je schopen hodnotit sám sebe.

Podle Bednaříkové (2013, s. 99) je zřejmé, že plnění manažerské role vyžaduje od lektora zejména organizační a řídicí schopnosti. Nedílnou součástí těchto vlastností je zvláště pak flexibilita.

Pro lektora ve vzdělávání železničních zaměstnanců je manažerská role velmi důležitá. Zpravidla se setkává s různorodými skupinami posluchačů a každá vzdělávací akce tak pro lektora přináší velké množství nových situací, které je potřeba okamžitě řešit. Zejména s ohledem na specifika vzdělávací oblasti v tomto vzdělávání je potřeba na straně lektora velká přizpůsobivost a flexibilita pro efektivní splnění stanovených výukových cílů.

5.3 Kompetenční model lektora ve vzdělávání železničních zaměstnanců

Jak jsme již uvedli v předchozích kapitolách, pojem kompetence zahrnuje vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty a schopnosti a jejich možné kombinace, které v daném kontextu umožňují kompetentní výkon, kam termín kompetence směřuje a odkazuje.

Podle Vašutové (2004, s. 105) se kompetence lektora vztahuje k profesnímu standardu, který stanovuje, co by měl lektor znát, ovládat, jakými znalostmi, dovednostmi a návyky by měl disponovat, aby mohl kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v konkrétních vzdělávacích podmínkách.

V předchozí kapitole jsme se snažili popsat, jaké role zastává lektor ve vzdělávání železničních zaměstnanců. Z uvedeného popisu jednotlivých rolí vyplývají následující očekávané kompetence lektora ve vzdělávání železničních zaměstnanců – kompetence odborné, vzdělavatelské a manažerské. Tyto kompetence se nyní pokusíme konkrétně analyzovat a popsat. Při tvorbě kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání jsme se inspirovali Bednaříkovou (2013), Kalhousem a Obstem (2009), Matulčíkem (2009), Mužíkem (2004), Procházkou (2011) a Vašutovou (2004).

Odborné kompetence lektora

- disponovat nadstandardními znalostmi teorie předmětu, který přednáší včetně odborného rozhledu a praktických zkušeností,
- dokázat v rámci svého odborného zaměření posluchače usměrňovat k dalšímu studiu včetně poskytnutí vhodných studijních materiálů a cest k vyhledávání informací samotným posluchačem.

Vzdělavatelské kompetence lektora

- v oblasti motivace:
 - vybírat účinné prostředky, které povedou k efektivnímu učení,
 - aktivizovat a podporovat jednotlivé posluchače na základě diagnostikovaných specifických zvláštností,
 - vytvářet pozitivní a přátelské prostředí ve vyučované skupině.

- v oblasti zprostředkování vědomostí, formování dovedností a návyků:
 - dokázat vhodně stanovovat konkrétní a reálně výukové cíle a připravit náplň vzdělávacích akcí,
 - dokázat regulovat vlastní proces učení, vést posluchače při dosahování výukového cíle,
 - dokázat usměrňovat nesprávné myšlenkové postupy, dokázat pracovat s prekoncepty,
 - dokázat pracovat s otázkami posluchačů, odpovídat na ně.

- v oblasti diagnostiky a hodnocení:
 - analyzovat skupinu na začátku vzdělávací akce,
 - identifikovat prekoncepty účastníků,
 - diagnostikovat specifické zvláštnosti jednotlivých posluchačů a identifikovat specifika celé skupiny,
 - průběžně diagnostikovat osvojení vědomostí, dovedností a návyků účastníků,
 - hodnotit naplnění stanovených výukových cílů.

- v oblasti poradenské:
 - vést účastníka kurzu při stanovení jeho vlastních cílů v oblasti vzdělávání,
 - usměrňovat účastníka ke stanovení reálných a dosažitelných cílů,
 - pohotově a operativně řešit problémy, které vzniknou v průběhu vzdělávání,
 - vést účastníka k aktivní účasti ve vzdělávacím procesu.

- v oblasti komunikační:
 - vyjadřovat se stručně, věcně, jasně a srozumitelně,
 - komunikovat i neverbálně, dešifrovat neverbální komunikaci posluchačů,
 - vhodně formulovat a pokládat otázky,

- užívat vhodnou argumentaci,
- promyšleně formulovat své myšlenky a názory,
- využít v maximální míře vlastní schopnost empatického porozumění,
- chovat se přátelsky a projevovat o studující zájem,
- aktivně naslouchat.

Manažerské kompetence lektora

- vytvářet, udržovat a podle potřeby měnit učební prostředí,
- volit vhodné formy, metody a prostředky k dosažení výukového cíle,
- řídit skupinu, zapojovat do práce jednotlivé posluchače, podporovat spolupráci mezi posluchači a udržovat dostatečnou disciplínu, která vede k dosažení stanoveného výukového cíle,
- efektivním způsobem hodnotit práci jednotlivých posluchačů, ale i celé skupiny,
- posoudit efektivitu vlastní učební činnosti, která vede k dosažení výukového cíle,
- být schopen hodnotit sám sebe.

Osobnostní kompetence

Tyto kompetence lze označit jako nevyhnutelnou součást jednotlivých rolí lektora. Zahrnují charakterové, ale i citově-temperamentové vlastnosti, které ovlivňují zcela zásadně lektorovo působení. V rámci této kompetence by měl lektor disponovat:

- přiměřenou psychickou a emocionální stabilitou,
- trpělivostí a pružnou adaptabilitou,
- nadhledem.

Uvedený výčet kompetencí je rozsáhlý, ale zcela jistě ne vyčerpávající. Právě naopak je možné konstatovat, že jednotlivé kompetence se v průběhu času mohou neustále měnit, rozvíjet, posouvat svůj význam a nemohou být tudíž považovány za univerzálně platné. Je zřejmé, že být lektorem neznamena pouze získat kvalifikaci a oprávnění tuto činnost

vykonávat. Být lektorem znamená něco víc – umět se dál měnit, rozvíjet a hledat cestu dál, jak zdokonalovat sebe a svoji lektorskou práci.

Shrnutí teoretické části

V teoretické práci jsme se pokusili vytvořit přehled vývoje konceptu celoživotního vzdělávání a jeho dílčích komponent, jako jsou vzdělávání dospělých a firemní vzdělávání. V rámci těchto oblastí jsme se zaměřili na problematiku lektora – vzdělavatele dospělých, jehož důležitost v systému celoživotního vzdělávání nelze pominout. Profese lektora nese specifické požadavky na jeho přípravu pro vzdělavatelskou činnost. Tato příprava má vést k vytvoření potřebných kompetencí pro výkon profese lektora. Tím, že jsme v teoretické části shrnuli a modifikovali klíčová teoretická východiska, zkušenosti, výzkumné závěry a částečně i vlastní empirii, jsme získali podklad k vytvoření kompetenčního modelu lektora SŽDC. Vzhledem ke specifickým oblastem vzdělávání a nárokům na tuto profesi se jedná o model jedinečný, který lze jen těžko uplatnit v jiných profesních oblastech.

II Empirická část

6 Analýza kompetencí lektora ve vzdělávání zaměstnanců u Správy železniční dopravní cesty, s. o.

Již v teoretické části bylo naznačeno, že vzdělávání dospělých je nedílnou součástí našeho života. Není snad možné v současné době nalézt profesi, kde by nedocházelo více či méně k organizovaným formám vzdělávání zaměstnanců. Oblast železniční dopravy je oblastí, která se bez propracovaného systému vzdělávání zaměstnanců neobejde. Jaké role zastává a jakými kompetencemi v oblasti vzdělávání železničních zaměstnanců by měl lektor disponovat, jsme již popsali. V následné empirické části se pokusíme tuto nezbytnou součást vzdělávání železničních zaměstnanců konkrétněji analyzovat.

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Ke dni 23. ledna 2014 je u Správy železniční dopravní cesty evidováno 378 zaměstnanců, kteří jsou oprávněni provádět školení. Vzhledem k cílům výzkumu a specifikům souboru respondentů, jsme se využít celého základního souboru 378 respondentů bez jakéhokoliv dalšího výběru. Chráska (2007, s. 20) takový výběr označuje za vyčerpávající (exhaustivní). Uvedených 378 respondentů bylo zaměstnanci Správy železniční dopravní cesty v různých pracovních pozicích s různým pracovním umístěním v rámci celé České republiky.

6.2 Stanovení výzkumného cíle

Hlavním cílem této práce je zjistit úroveň vzdělavatelských kompetencí lektora ve vzdělávání železničních zaměstnanců, identifikovat vzdělávací potřeby lektora a navrhnout řešení, které umožní upravit nebo vylepšit systém přípravy těchto zaměstnanců.

V empirické části této práce se s ohledem na stanovený hlavní výzkumný cíl zaměříme zejména na porovnání nejvyššího dosaženého vzdělání, způsob získání vzdělavatelských kompetencí pro výkon práce lektora, frekvenci vykonávané lektorské práce a jejich závislost na případnou potřebu se dále vzdělávat u těchto zaměstnanců. Na hlavní cíl empirické části proto navazují jednotlivé dílčí cíle:

- zjistit jakými vzdělávacími cestami získali lektori své stávající kompetence

- identifikovat konkrétní současné vzdělávací potřeby lektora,
- zhodnotit a konkretizovat, s jakými s didaktickými prostředky lektori pracují a jak jich využívají ve vzdělávání železničních zaměstnanců,
- navrhnout na základě zjištěných informací doporučení, jak přípravu a další vzdělávání lektorů upravit či realizovat, aby vyhovovalo současným didaktickým požadavkům na lektorskou práci a identifikovaným vzdělávacím potřebám samotných lektorů.

6.3 Stanovení výzkumného problému, otázek, hypotéz

Podle Gavory (2008, s. 51) každý výzkum musí začínat stanovením výzkumného problému. Každý výzkumník má zřejmě mnoho otázek, které by chtěl postavit do centra svého výzkumu a odpověďmi na ně, by chtěl něco odhalit, předvídat nebo řešit.

Hendl (2005, s. 46) ve shodě s Chráskou (2007, s. 12-13) popisují základní postup při realizaci výzkumu:

1. Formální vyjádření obecných tvrzení, které mají potenciál v reálném světě – prostudování a prezentace teoretických poznatků, na jejichž základě je stanoven výzkumný problém.
2. Provede se dedukce – výzkumník hledá vztah mezi minimálně dvěma proměnnými – formuluje hypotézy.
3. Provádí se pozorování (měření), pomocí které se testuje hypotéza.
4. Vyvození závěrů z realizovaného měření – ověřují se (verifikují) hypotézy, které se prostřednictvím zprávy o výzkumu prezentují.

Popsaný postup je a bude realizován předkládané práci.

6.3.1 Stanovení výzkumného problému

Zpracováním teoretické části této práce jsme získali přehled o tom, jak je obvykle realizována příprava lektorů pro další vzdělávání dospělých. Pro získání potřebných informací bylo nutné čerpat pro popis jednotlivých rolí a požadovaných kompetencí lektora

z jednotlivých kurzů, které jsou pro přípravu lektorů realizovány, a také z požadavků, které jsou stanoveny v Národní soustavě kvalifikací. Po prostudování dostupných informací jsme stanovili výzkumný problém:

Jsou lektori Správy železniční dopravy, státní organizace dostatečně připraveni a kompetentní pro výkon činnosti lektora?

Odpověď na tento výzkumný problém jsme se pokusili nalézt prostřednictvím dotazníkového šetření, které jsme provedli mezi zaměstnanci SŽDC a kteří jsou pověřeni výkonem lektorské činnosti.

6.3.2 Stanovení výzkumných otázek

Uvedený výzkumný problém se pokusili převést do jednotlivých otázek, které nám lépe pomohly orientovat se v problematice. Na jednotlivé otázky jsme hledali odpovědi u respondentů dotazníkového šetření.

Deskriptivní výzkumné otázky:

- 1. Jaké je u respondentů nejvyšší dosažené vzdělání?*
- 2. Jak dlouho respondenti pracují jako lektor?*
- 3. Kolik času z pracovní doby věnují respondenti lektorské činnosti?*
- 4. Jakým vzděláním respondenti dosáhli svých znalostí a dovedností v oblasti vzdělávání?*
- 5. Považují respondenti své vzdělání v oblasti vzdělavatelských znalostí a dovedností za dostatečné?*
- 6. Pociťují respondenti potřebu dál rozvíjet své vzdělavatelské znalosti a dovednosti?*
- 7. V jakých oblastech by chtěli respondenti rozvíjet své lektorské dovednosti?*
- 8. Jakým způsobem respondenti rozvíjí dál své vzdělavatelské znalosti a dovednosti.*
- 9. Které z předpokladů lektorské práce považují respondenti za nejdůležitější?*
- 10. Jakým způsobem respondenti zjišťují informace o skupině, jak pracují s výukovými cíli, jaké didaktické metody a prostředky nejčastěji využívají?*

11. Odkud čerpá lektor znalosti a dovednosti při výkonu lektorské činnosti?

12. Jakým způsobem lektor zajišťuje zpětnovazební činnost při výkonu své lektorské činnosti?

13. Jak lektori hodnotí současný systém přípravy pro lektorskou činnost u SŽDC.?

Relační výzkumné otázky:

14. Ovlivňuje předchozí vzdělavatelská příprava lektorů jejich zájem se dále vzdělávat?

15. Způsobuje u lektorů frekvence přímé vzdělavatelské činnosti vyšší potřebu dále se vzdělávat?

16. Má délka vzdělavatelské praxe vliv na zájem dále se vzdělávat?

6.3.3 Stanovení hypotéz

Podle Gavory (2008, s. 63) výzkumný problém určuje pouze základní orientaci výzkumu a nevyjadřuje další informace pro jeho směřování. To je určováno pomocí hypotéz, které jsou konkrétnější než výzkumný problém a vedou linii celého výzkumu. Hypotéza je dle autora vědeckým předpokladem, což znamená, vychází z vědecké teorie.

Chráška (2007, s. 17-18) uvádí, že hypotézy tvoří jádro klasických kvantitativně orientovaných výzkumů. Podle autora není možné hypotézu jednoznačně a definitivně dokázat. Je možné říct, že empirický výzkum v podstatě hypotézu nedokazuje, pouze zdůvodňuje její přijatelnost. Je-li možné na základě empirického dokazování hypotézu přijmout, je možné ji zobecnit a doporučit k praktickému využití. V těchto výzkumech se dle autora (2007, s. 69-70) ověřují hypotézy o vztazích mezi jevy (proměnnými). Tyto hypotézy bývají nejprve formulovány jako tzv. **věcné hypotézy**, kde se k vyjádření jednotlivých proměnných užívá věcných tvrzení. Aby bylo možné věcné hypotézy ověřovat pomocí statistických metod, převádí se na tzv. **statistické hypotézy**, které jsou hypotetickým tvrzením o vztazích mezi jevy vyjádřená ve statistických termínech.

V této práci byly k jednotlivým relačním výzkumným otázkám stanoveny věcné hypotézy. U deskriptivních výzkumných otázek č. 1 – 13 jsme výsledek ověřovali porovnáním relativních četností (výpočtem počtu procent z celkového počtu odpovědí). Věcné hypotézy

u otázek č. 14 – 16 jsme převedli na statistické hypotézy a ověřovali je statistickou metodou test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. U statistických hypotéz pro otázku č. 16 bylo vypočítáno z-skóre, pomocí kterého jsme vytvořili znaménkové schéma pro kontingenční tabulku, pomocí kterého je možné interpretovat jednotlivé výsledky z kontingenční tabulky. Podle Chrásky (2007, s. 79-80) se při tvorbě znaménkového schématu pro kontingenční tabulku postupuje tak, že testujeme postupně významnost rozdílů pozorovanou a očekávanou četností z jednotlivých polí kontingenční tabulky. Pro toto testování se používá testové kritérium **z-skóre**. Podle hodnoty z-skóre, se vypočítaným hodnotám přiřazují znaménka, která se zapisují do znaménkového schématu. Hodnoty se testují na hladinách významnosti 0,05; 0,01 a 0,001. Jedno znaménko (buď + nebo -) se přiřazuje, pokud je rozdíl mezi pozorovanou a očekávanou četností statisticky významný na hladině významnosti 0,05 (pokud platí, že $1,96 \leq z < 2,58$). Dvě znaménka se přiřazují, pokud rozdíl mezi četnostmi na hladině významnosti 0,01 je významný (pokud platí, že $2,58 \leq z < 3,30$). Tři znaménka se přiřazují, pokud je rozdíl mezi četnostmi významný na hladině významnosti 0,001 (pokud platí, že vypočítaná hodnota odpovídá podmínce $3,30 \leq z$). Pokud je hodnota z-skóre nižší jak 1,96, pak není mezi hodnotami statisticky významný rozdíl.

Věcné hypotézy:

H₁: Lektoři, kteří absolvovali rozsáhlejší pedagogickou nebo andragogickou přípravu mají vyšší potřebu se dále vzdělávat.

H₂: Vyšší frekvence přímé vzdělavatelské činnosti má vliv na vyšší potřebu dále se vzdělávat.

H₃: Delší vzdělavatelská praxe způsobuje u lektorů vyšší zájem se dále vzdělávat.

Statistické hypotézy:

H_{1 0}: Dosažená pedagogická nebo andragogická příprava lektorů nemá vliv na jejich potřebu dále se vzdělávat

H_{1 A}: Dosažená pedagogická nebo andragogická příprava lektora má vliv na jejich potřebu dále se vzdělávat.

H_{2 0}: Vyšší frekvence přímé vzdělavatelské činnosti nezpůsobuje u lektorů vyšší potřebu dále se vzdělávat.

H_{2 A}: Vyšší frekvence přímé vzdělavatelské činnosti způsobuje u lektorů vyšší potřebu dále se vzdělávat.

H_{3 0}: Delší vzdělavatelská praxe u lektorů neovlivňuje potřebu dále se vzdělávat.

H_{3 A}: Delší vzdělavatelská praxe u lektorů ovlivňuje potřebu dále se vzdělávat.

6.4 Metody empirického šetření

Při tvorbě výzkumného projektu, na základě které je zpracovávána tato práce, jsme mimo jiné řešili i otázku, jakou metodu šetření použijeme pro sběr dat, která povedou k objasnění výzkumného problému. Po zvážení několika možností jsme se rozhodli pro kvantitativní metodu - dotazníkové šetření, které je dle Chrásky (2007, s. 163-164) velmi frekventovanou metodou pro získání většího množství dat, jež lze získat poměrně rychle a bez větší ekonomické zátěže. Podle autora se dotazníkové šetření používá ve velké míře zejména s ohledem na jeho zdánlivou snadnou konstrukci. Při tvorbě dotazníku jsme se snažili o co nejpečlivější sestavení jednotlivých otázek včetně nabídky odpovědí. Otázky, které dle našeho názoru mají pro nás největší výpovědní hodnotu, jsme zařadili do jádra dotazníku. Otázky odlehčujícího charakteru jsme zařadili na začátek a konec dotazníku.

Při konstrukci dotazníku jsme použili uzavřených nebo polouzavřených výběrových odpovědí. Pouze otázky č. 21 a 23 jsou otevřené – respondenti zde mohli volnou formou sdělit svůj vlastní názor. Otázky č. 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 a 18 jsou otázky uzavřené, kde respondent vybírá z nabízených odpovědí. Otázky č. 3, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20 a 22 jsou koncipovány jako polouzavřené, kde jsou nabízeny výběrové odpovědi a poslední nabízená odpověď je otevřená pro případ, že respondentovi nevyhovuje žádná odpověď a může tak sdělit svůj vlastní názor. V rámci vícečetných nabízených odpovědí mohli vybírat respondenti pouze 1 odpověď, pouze u otázek č. 10, 12, 15, 20 a 22 mohou vybírat více možných odpovědí. Na otázku č. 10 odpovídali pouze respondenti s pozitivní odpovědí v otázce č. 9, otázky č. 21 a 23 byly nepovinné.

Při sestavování dotazníku jsme volili otázky na základě hlavního cíle a cílů dílčích, které jsme převedli do výzkumných otázek. Výsledky získané vyhodnocením dotazníku jsme dále analyzovali a komparovali. Vzor dotazníku, který byl použit při dotazníkovém šetření, je uveden v příloze č. 1 této práce.

6.5 Realizace empirického šetření a sběr dat

Dotazníkové šetření probíhalo v termínu 1. – 19. března 2014. Pro distribuci jsme se rozhodli využít elektronického dotazníku u internetového portálu www.surveio.com, kde byl písemně zpracovaný dotazník převeden do elektronické podoby a následně rozeslán do e-mailových schránek všech 378 respondentů. V průvodním e-mailu byli respondenti požádáni o vyplnění elektronického dotazníku v internetovém odkazu <http://www.surveio.com/survey/d/R1Q0P2A8C6N0X8S1O>, který bude přístupný pro zasílání odpovědí nejpozději do 19. března 2014. Prostřednictvím průvodního dopisu, který je součástí dotazníků, byl respondentům objasněn důvod oslovení jejich osoby. Každý z respondentů byl upozorněn na absolutní anonymitu dotazníkového šetření a na možnost zaslání výsledků dotazníkového šetření v případě, že o ně respondent projeví zájem.

Výstupy dotazníkového šetření pomocí internetového portálu mají nespornou výhodu absolutní anonymity – elektronické prostředí v tomto případě znemožňuje jakoukoliv přímou identifikaci respondenta. Získaná data prostřednictvím elektronického dotazníku jsou přístupná pouze zpracovateli této práce a po dopracování této práce budou nevratně odstraněna.

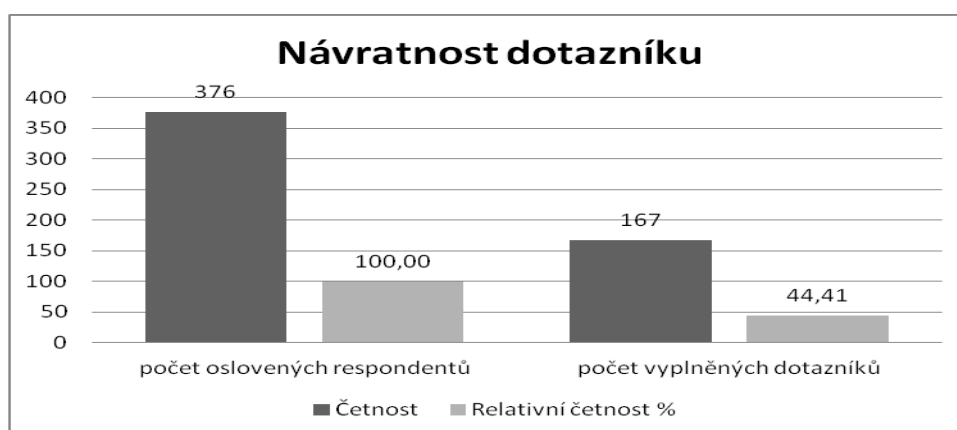
Po rozeslání 378 e-mailů bylo zpětně doručeno 2x upozornění, že e-mail nebylo možné doručit pro nefunkčnost uvedené e-mailové adresy. Z toho důvodu **základní soubor pro vyhodnocení dotazníkového šetření tvořilo 376 oslovených respondentů.**

6.6 Analýza dotazníkového šetření

Návratnost dotazníku

Při rozeslání dotazníku k výzkumnému šetření jsme oslovili 376 respondentů. Pouze 167 respondentů dotazník vyplnilo a odevzdalo ke zpracování. Z počtu 167 odevzdaných

dotazníků jsme odečetli 5 dotazníků, které jsme museli ze zpracování údajů vyřadit, jelikož obsahovaly zcela patrné nelogické odpovědi (věk nekorespondoval s délkou praxe, délkou pracovního zařazení jako lektor atd.). Konečný počet zpracovávaných dotazníků činil 162 kusů. Návratnost dotazníku činí 44,41%. Nedostatečnou návratnost je možné vysvětlit dle našeho názoru velkým pracovním vytížením jednotlivých oslovených respondentů a také nedostatečným zájmem o činnost lektora v podnikovém vzdělávání zaměstnanců. Z různých odpovědí v dotazníku je také možné vyvodit, že oslovení zaměstnanci, ačkoli figurují na seznamu osob oprávněných vzdělávání železničních zaměstnanců, skutečně tuto činnost nevykonávají nebo ojediněle dokonce o existenci své osoby na tomto seznamu ani nemají tušení.

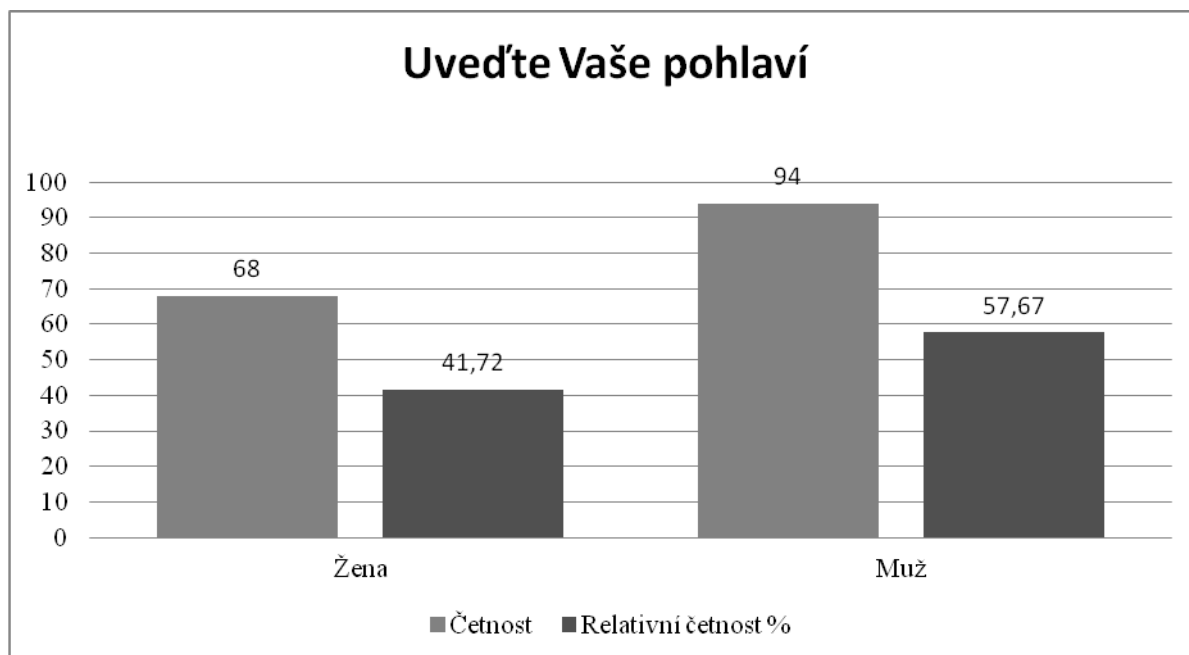


Graf 1: Návratnost dotazníku

Zdroj: vlastní

Otázka č. 1: Uved'te Vaše pohlaví

V této otázce jsme zjišťovali údaje o skupině oslovených respondentů. Z počtu 162 ke konečnému zpracování přijatých dotazníků odpovědělo 68 žen a 94 mužů. Poměr zastoupení jednotlivých pohlaví není nijak zvlášť neobvyklý s ohledem na vykonávanou profesi spolu s prací lektora, kterou respondenti v železničním prostředí vykonávají.

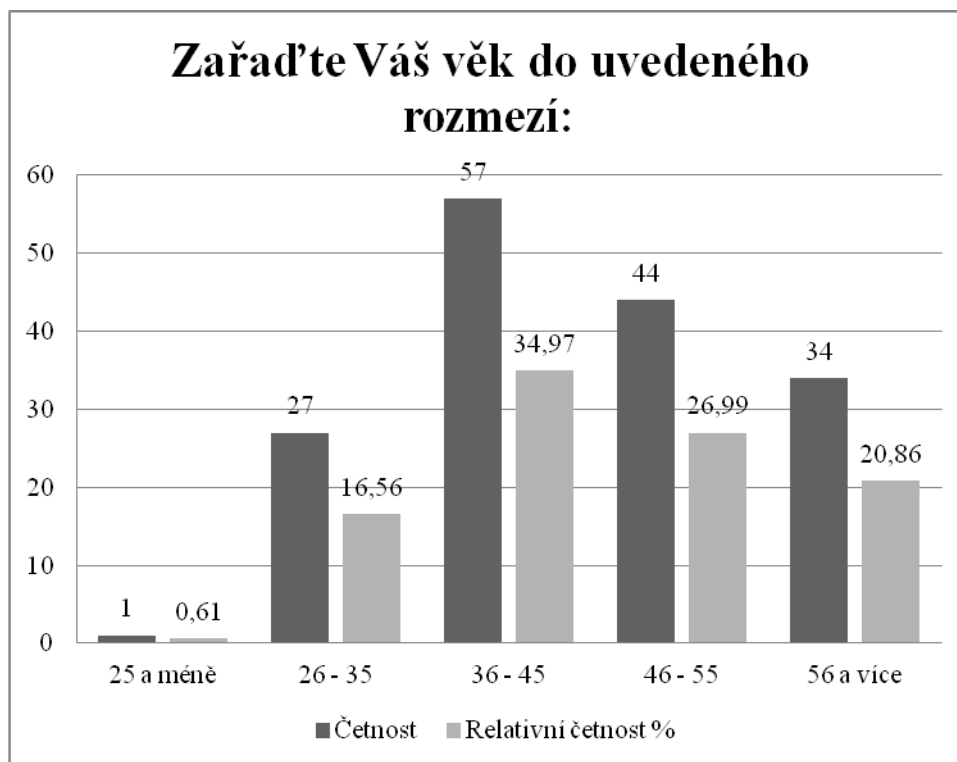


Graf 2: Struktura pohlaví respondentů

Zdroj: vlastní

Otázka č. 2: Zařad'te Váš věk do uvedeného rozpětí

V této otázce jsme zjišťovali věkovou strukturu respondentů dotazníkového šetření. Z grafu je patrné, že nejčastější věk lektorů v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců se nachází v rozpětí 36 – 45 let. Za poměrně zajímavou považujeme informaci, že jeden respondent uvedl věk do 25 let a zároveň uvádí nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské. Tato skutečnost může kolidovat s faktem, že pro činnost lektora je potřeba minimálně praxe 3 roky v dané pracovní pozici. Pokud je tato informace v zodpovězeném dotazníku pravdivá, jedná se o respondenta, který pravděpodobně absolvoval poměrně rychlý profesní růst.

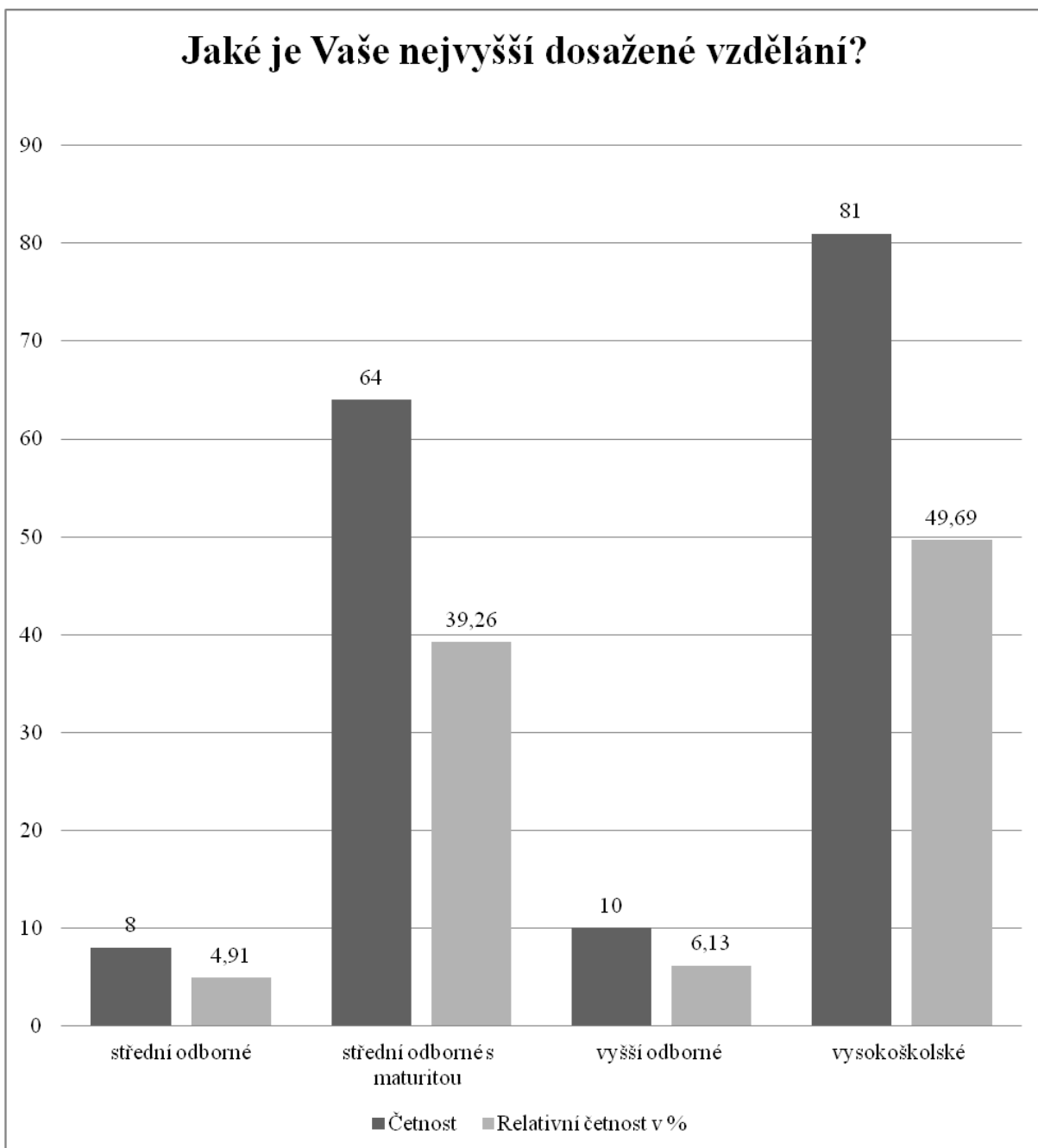


Graf 3: Věková struktura respondentů

Zdroj: vlastní

Otázka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

V této otázce jsme zjišťovali dosažené vzdělání jednotlivých respondentů. V 81 případech mají vysokoškolské vzdělání, v 10 případech vyšší odborné, v 64 případech střední odborné vzdělání s maturitou a v 8 případech pouze střední odborné vzdělání. Tato informace opět poněkud odporuje předpokladům pro lektora v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců, jelikož podmínkou pro tuto činnost je střední odborné vzdělání s maturitou. Počet 8 respondentů není nijak významně vysoký a činí pouze 4,91% z celkového počtu vrácených dotazníků. Pravděpodobně se jedná o zaměstnance se zařazením v pracovní pozici, kde se dříve nevyžadoval tento druh vzdělání a na této pracovní pozici jsou již zařazeni dlouhou dobu. Z toho důvodu jim byla pro práci lektora udělena výjimka z požadovaného nejvyššího dosaženého vzdělání.



Graf 4: Struktura dosaženého nejvyššího vzdělání respondentů

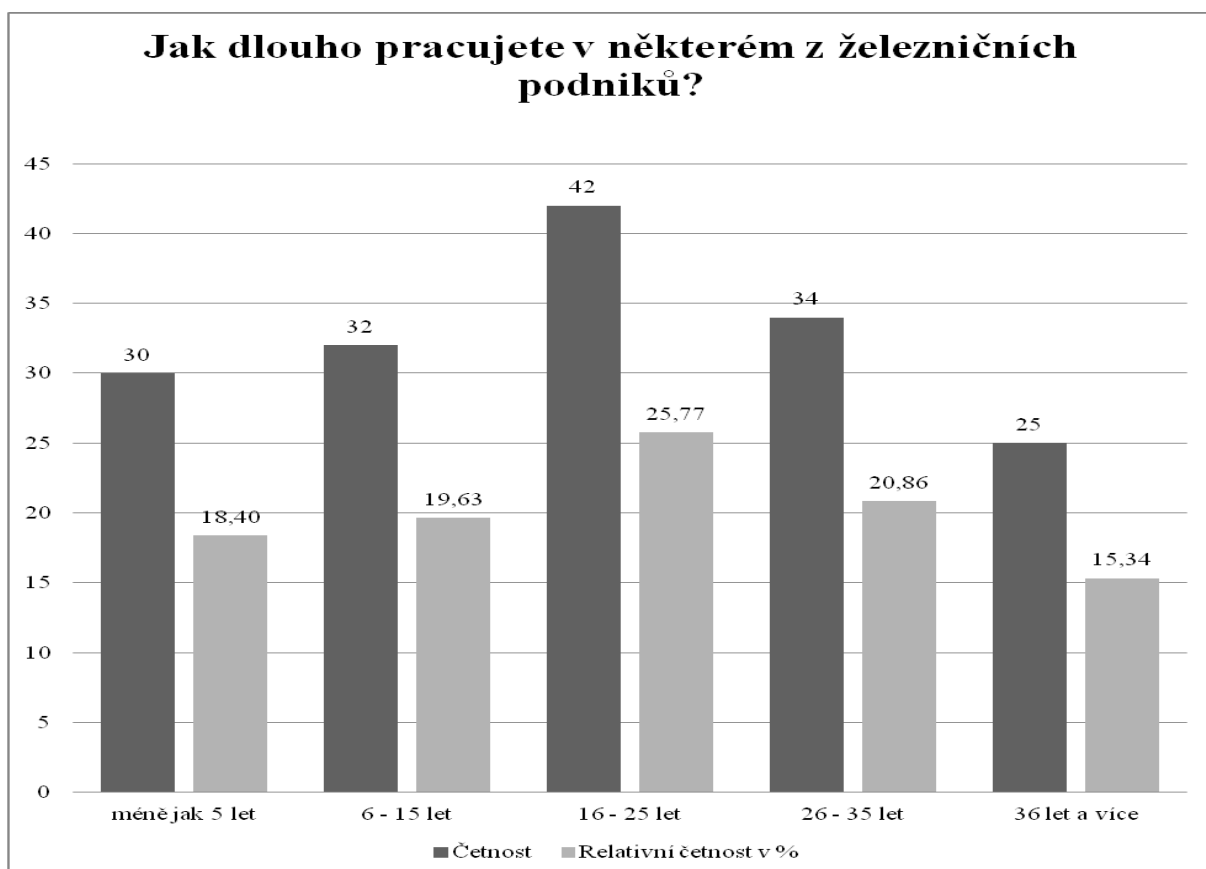
Zdroj: vlastní

Otázka č. 4: Jak dlouho pracujete v některém z železničních podniků?

V této otázce jsme zjišťovali délku pracovní zkušenosti v některém z železničních podniků. Otázka byla koncipována záměrně pro některý z železničních podniků, jelikož v minulosti často docházelo k různým reorganizačním krokům v rámci železniční dopravy a lektoři tak mohli pracovat v různých podnicích, které se zabývají železniční

dopravou se shodnou náplní práce lektora a v současné době jsou zaměstnáni u SŽDC. Tyto výsledky byly dále zpracovávány při ověřování statistických hypotéz.

Z odpovědí respondentů je zřejmé, že nejčastější délka pracovního poměru u železničních podniků je 16 – 25 let. Ostatní relace délky pracovní praxe v železničních podnicích jsou poměrně vyrovnané (viz graf 5). Opět je překvapující skutečnost, že délka pracovní praxe méně jak 5 let je poměrně silně zastoupená – činí 30 odpovědí, které tvoří 18,4%. Pravděpodobně by bylo vhodné další šetření, čím byla tato skutečnost zapříčiněna.



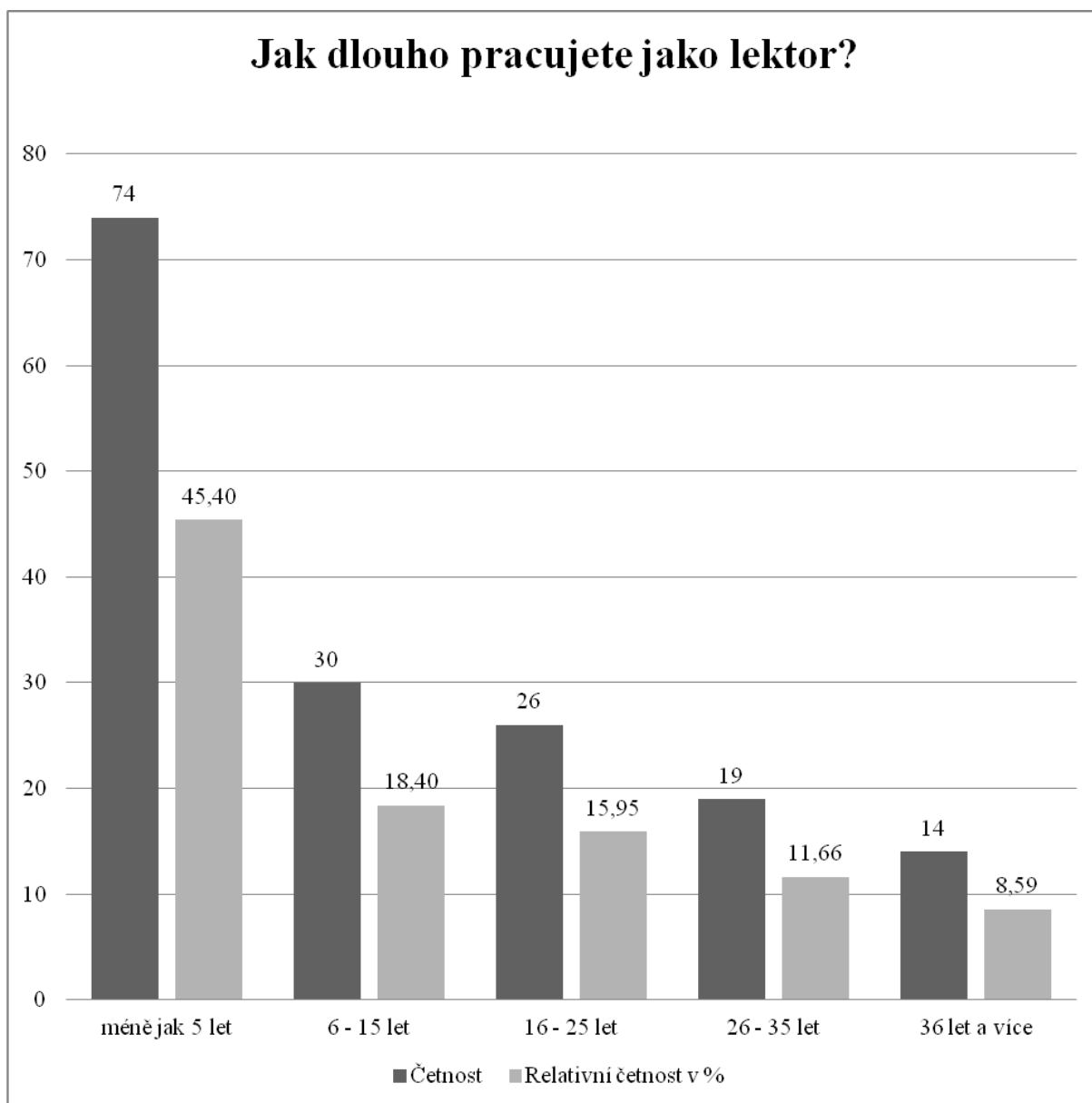
Graf 5: Délka pracovní praxe respondentů v některém z železničních podniků

Zdroj: vlastní

Otázka č. 5: Jak dlouho pracujete jako lektor?

V této otázce jsme měli za cíl zjistit, jak dlouho oslovení respondenti pracují jako lektori. Je zde opět zřejmá disproporce – nejčastěji respondenti odpovídají, že pracují jako lektor méně jak 5 let a to v 74 případech. Četnosti dalších relací jsou oproti tomuto výsledku méně jak poloviční (viz graf 6). Nabízí se otázka, jaká skutečnost způsobila, že téměř polovina

zaměstnanců pracuje v jako lektor méně jak pět — opět by bylo vhodné provést další šetření, co je příčinou této disproporce.

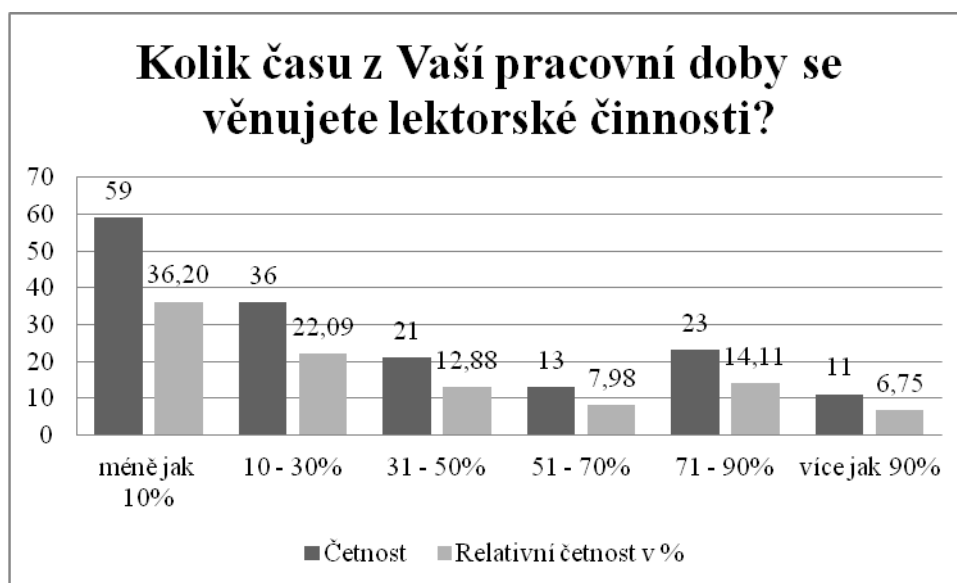


Graf 6: Délka doby výkonu činnosti lektora

Zdroj: vlastní

Otázka č. 6: Kolik času z Vaší pracovní doby se věnujete lektorské činnosti?

Zde jsme zjišťovali, jaký je podíl výkonu přímé lektorské činnosti v rámci pracovní doby jednotlivých respondentů. V 59 případech respondenti odpovědli, že výkon lektorské činnosti činí méně jak 10% z jejich pracovní doby. Nejméně, a to u 11 respondentů, činí více jak 90% času z pracovní doby. Z těchto výsledků je možné odvodit, že lektorská činnost u respondentů tvoří pouze okrajovou část jejich pracovního zařazení.



Graf 7: Podíl výkonu lektorské činnosti v pracovní době respondentů

Zdroj: vlastní

Otázka č. 7: Jakým vzděláním jste dosáhl svých znalostí a dovedností v oblasti vzdělávání?

Zde jsme chtěli zjistit od jednotlivých respondentů, jakým způsobem získali znalosti a dovednosti v oblasti vzdělávání. Nejvíce odpovědí a to 80, činí nabízená možnost, že respondenti získali své vzdělávací kompetence prostřednictvím kurzu pedagogického minima u zaměstnavatele. Naproti tomu však nezanedbatelnou skupinu 42 respondentů tvoří vybraná odpověď, že nemají žádné pedagogické nebo andragogické vzdělání – tato odpověď tvoří 25,77% z celkového množství odpovědí. Opět by bylo vhodné zjistit, čím byla tato skutečnost zapříčiněna.

Ve čtyřech případech respondenti zvolili odpověď, že pedagogického nebo andragogického vzdělání získali nebo v současné době získávají jinak. Ve třech případech bylo uvedeno,

že respondent absolvoval kurz zaměřený na pedagogiku nebo andragogiku, v jednom případě respondent odpověděl, že studuje na vysoké škole.

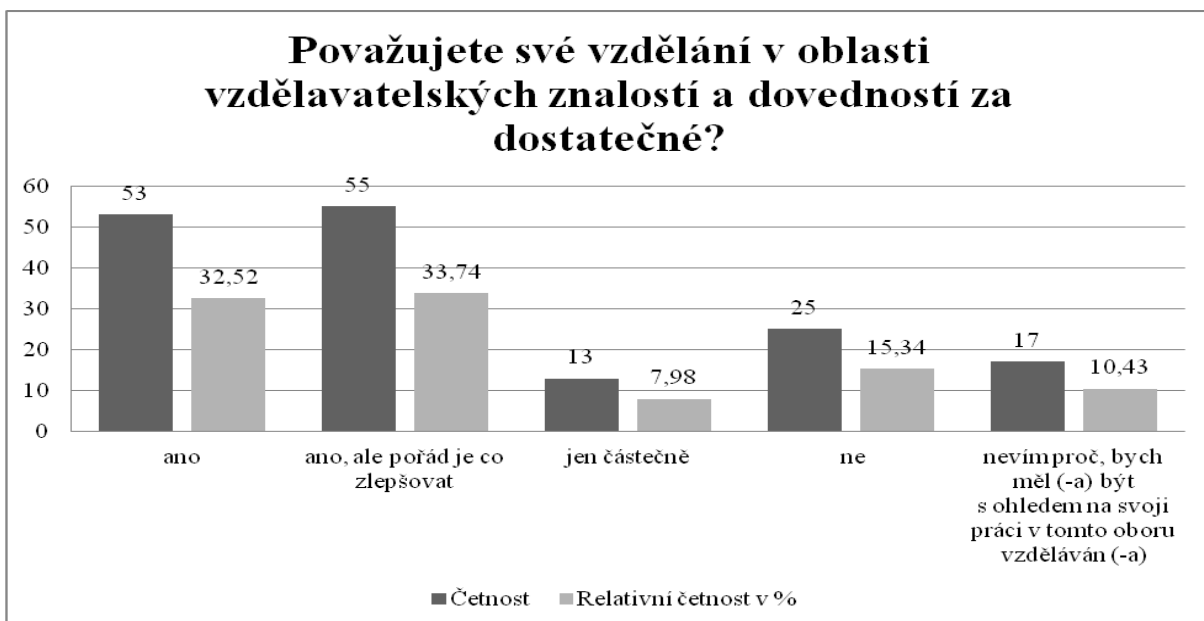


Graf 8: Způsob dosaženého vzdělání jednotlivých respondentů v oblasti vzdělávání

Zdroj: vlastní

Otázka č. 8: Považujete své vzdělání v oblasti vzdělavatelských znalostí a dovedností za dostatečné?

V této otázce respondenti odpovídají, že své vzdělání v oblasti vzdělavatelských znalostí a dovedností považují za dostatečné, ale pořád je co zlepšovat – tuto odpověď vybralo 55 respondentů. 53 respondentů dokonce své vzdělání v tomto oboru považuje za naprosto dostatečné. Poměrně významné zastoupení má i skupina respondentů, kteří zastávají názor, že neví, proč by se měli v tomto oboru s ohledem na svoji práci vzdělávat – tato skupina činí 10,43% respondentů.



Graf 9: Považují respondenti své vzdělání v oblasti vzdělávacích znalostí a dovedností za dostatečné?

Zdroj: vlastní

Otázka č. 9: Pociťujete potřebu dál rozvíjet své vzdělávací znalosti a dovednosti?

Pomocí této otázky jsme se pokusili identifikovat, zda oslovení respondenti mají vzdělávací potřeby rozvíjet dále své vzdělávací znalosti a dovednosti. 94 respondentů odpovědělo ano nebo spíše ano. Naproti tomu však třetina respondentů odpovědělo ne nebo spíše ne. 15 respondentů vybralo odpověď nevím. Jaká skutečnost respondenty k výběru této odpovědi vedla, by mohlo vysvětlit další šetření.

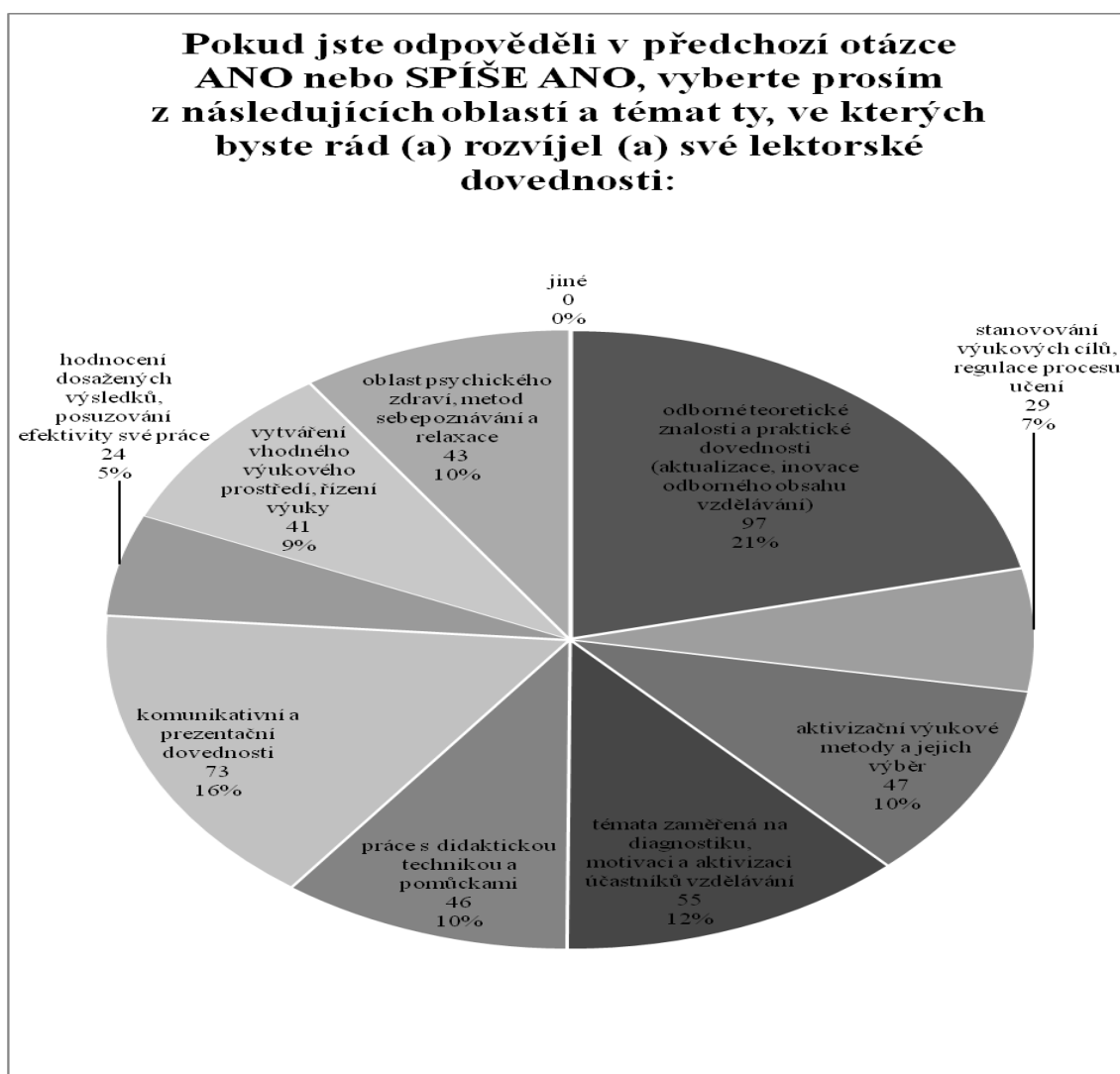


Graf 10: Potřeba respondentů dál rozvíjet své vzdělávací znalosti a dovednosti

Zdroj: vlastní

Otázka č. 10: Pokud jste odpověděli v předchozí otázce ANO nebo SPÍŠE ANO, vyberte prosím z následujících oblastí a témat ty, ve kterých byste rád (a) rozvíjel (a) své lektorské dovednosti (můžete uvést více oblastí):

Na tuto otázku odpovídali pouze respondenti, kteří v předchozí otázce vybrali odpověď ano nebo spíše ano. Na tuto otázku odpovídalo 94 respondentů a měli možnost vybrat více odpovědí. Dotazníkovým šetřením bylo zaznamenáno celkem 455 odpovědí, z nichž nejčastěji byla vybírána oblast odborných teoretických a znalostí a praktických dovedností a to v 97 případech. Další odpovědi byly poměrně shodně zastoupeny (viz graf 11). Nejméně respondenti vybírali odpověď, v níž preferovali oblast témat zaměřených na hodnocení dosažených výsledků, posuzování efektivity své práce. Bylo by otázkou další diskuze, proč respondenti jeví nejmenší zájem o tuto podstatnou oblast v práci lektora.

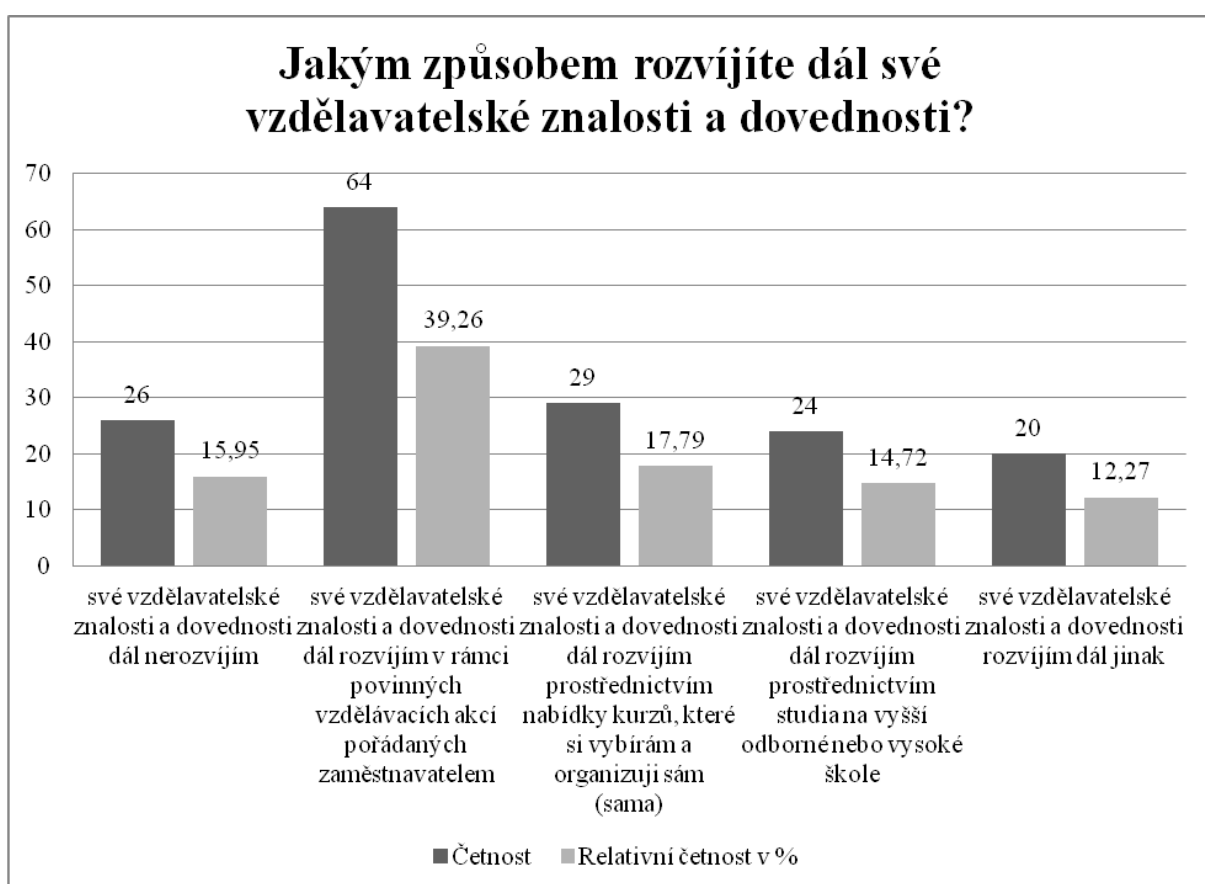


Graf 11: Identifikované vzdělávací potřeby respondentů

Zdroj: vlastní

Otázka č. 11: Jakým způsobem rozvíjíte dál své vzdělavatelské znalosti a dovednosti?

Respondenti nejčastěji odpovídají, že své vzdělavatelské znalosti a dovednosti dál rozvíjí v rámci povinných vzdělávacích akcí pořádaných zaměstnavatelem – zaznamenali jsme celkově 64 takových odpovědí. Naproti tomu téměř 16% respondentů vybralo odpověď – své vzdělavatelské znalosti a dovednosti dál nerozvíjím. Porovnáním počtu respondentů, kteří nemají potřebu se dále vzdělávat a těch, kteří se dále nevzdělávají, jsme zjistili, že určitá část respondentů, ačkoli vzdělávací potřeby má, se dále ve skutečnosti nevzdělává. U odpovědí, své vzdělavatelské znalosti a dovednosti rozvíjím jinak, ve všech případech respondenti uvádí, že se dále vzdělávají prostřednictvím samostudia.



Graf 12: Způsob dalšího rozvoje vzdělavatelských znalostí a dovedností respondentů

Zdroj: vlastní

Otázka č. 12: Které z nabízených předpokladů lektorské práce považujete za nejdůležitější?

Oslovení respondenti v této otázce mohli vybrat více možných odpovědí – zaznamenali jsme celkový počet vybraných odpovědí 502, z nichž respondenti nejčastěji vybrali (111 odpovědí) možnost odborné znalosti. Dále poměrně často respondenti vybírali jako nejdůležitější předpoklad lektorské práce dovednost komunikovat s účastníky vzdělávací akce a dovednost prezentovat učivo, problematiku. Nejméně byl zastoupen předpoklad lektorské práce dovednost vytvořit svůj vlastní scénář vzdělávací akce a dovednost nabízet účastníkovi vzdělávací akce radu a pomoc. Ve třech případech byla uvedena odpověď jiné – dále však nebyla specifikována. Mezi nejméně zastoupené odpovědi patří i možnost – schopnost motivovat a aktivizovat účastníky vzdělávací akce. Tato skutečnost ke škodě věci může negativně ovlivňovat kvalitu výstupů lektorské práce.



Graf 13: Předpoklady lektorské práce, které respondenti považují za nejdůležitější

Zdroj: vlastní

Otázka č. 13: Jakým způsobem získáváte informace o skupině, kterou máte jako lektor školit (věková struktura, odbornost, profesní zkušenost, úroveň znalostí a dovedností...)?

Informace o skupině, kterou má lektor školit, jsou pro práci lektora zcela zásadní a tvoří podstatou část diagnostické činnosti. Podle výsledků třetina lektorů získává informace o skupině od zadavatele školící akce. 36 respondentů si získává samo informace na začátku vzdělávací akce prostřednictvím informačního rozhovoru. Naproti tomu téměř 10% respondentů uvádí, že informace o skupině vůbec nezjišťuje a pro svou práci je nepotřebuje. Zjištění takového výsledku nutně nabízí otázku, co je příčinou skutečnosti, že respondenti tuto informaci vůbec nezjišťují a pro svou práci ji nepotřebují. Usoudili jsme, že se jedná o respondenty, kteří lektorskou činnost vykonávají velmi zřídka, nebo o tuto činnost vůbec nemají zájem.

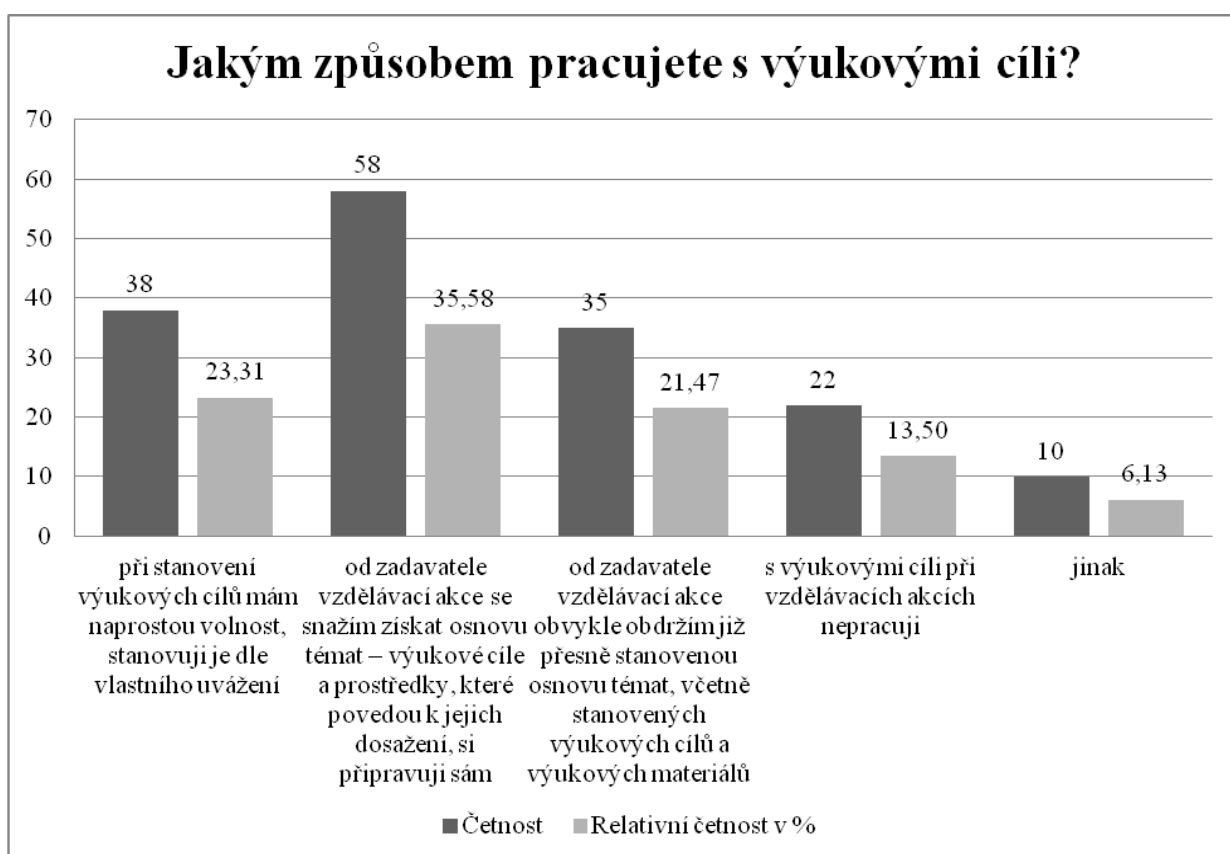


Graf 14: Způsob získávání informací o skupině školenou respondentem

Zdroj: vlastní

Otázka č. 14: Jakým způsobem pracujete s výukovými cíli?

Analýzou výsledků odpovědí respondentů jsme zjistili, že v 58 případech respondenti pracují s osnovou témat, které převádějí do vzdělávacích cílů, které si sami vypracovávají. V 38 případech respondenti uvádí, že při stanovení výukových cílů mají naprostou volnost. Významně zastoupená je i odpověď, kdy respondenti pracují na základě přesně zadaných výukových cílů, které získávají od zadavatele vzdělávací akce. Ve 22 případech respondenti odpovídají, že s výukovými cíly vůbec nepracují. Zde se nabízí vysvětlení, že při své vzdělávací činnosti pracují naprosto intuitivně. Je otázkou, jaká je následná efektivita vzdělávací akce. Žádný z respondentů tuto možnost neuvedl ani v možnosti jinak. Zde se nejčastěji objevuje doplnění odpovědi, že respondent prakticky jako lektor nepracuje (činnost lektora nevykonává nebo dokonce neví o skutečnosti, že figuruje na seznamu osob oprávněných školit v rámci SŽDC).

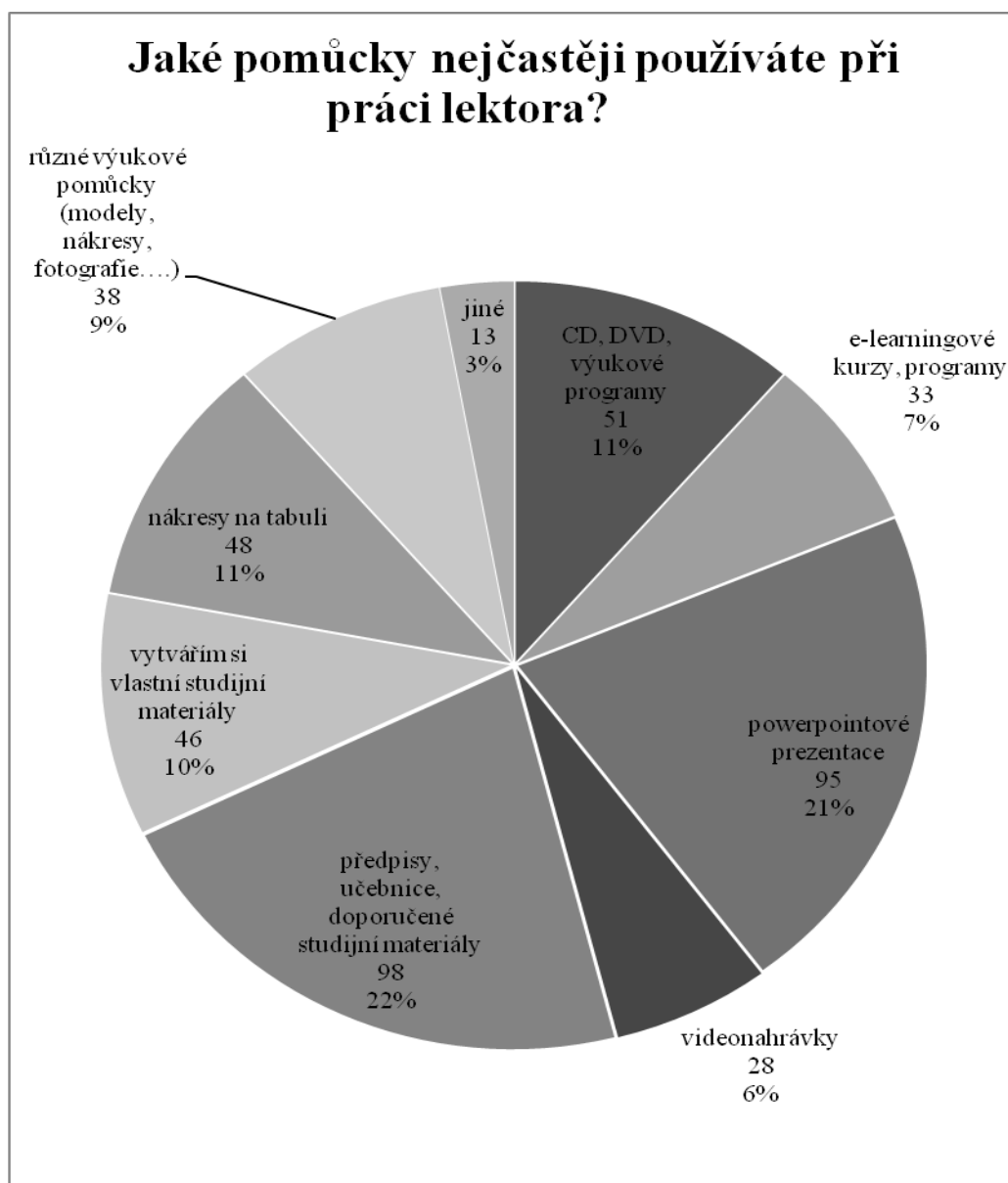


Graf 15: Způsob práce s výukovými cíli

Zdroj: vlastní

Otázka č. 15: Jaké pomůcky nejčastěji používáte při práci lektora (můžete vybrat více, maximálně 4 odpovědi)

V této otázce respondenti vybrali nabízené pomůcky, které nejčastěji využívají ve své lektorské činnosti. Respondenti uvedli celkem 450 odpovědí, z nichž v 98 případech respondenti uvedli předpisy, učebnice a doporučené studijní materiály. V 95 případech byla uvedena powerpointová prezentace. Nejméně je uváděna možnost videonahrávky a e-learningové kurzy a programy.

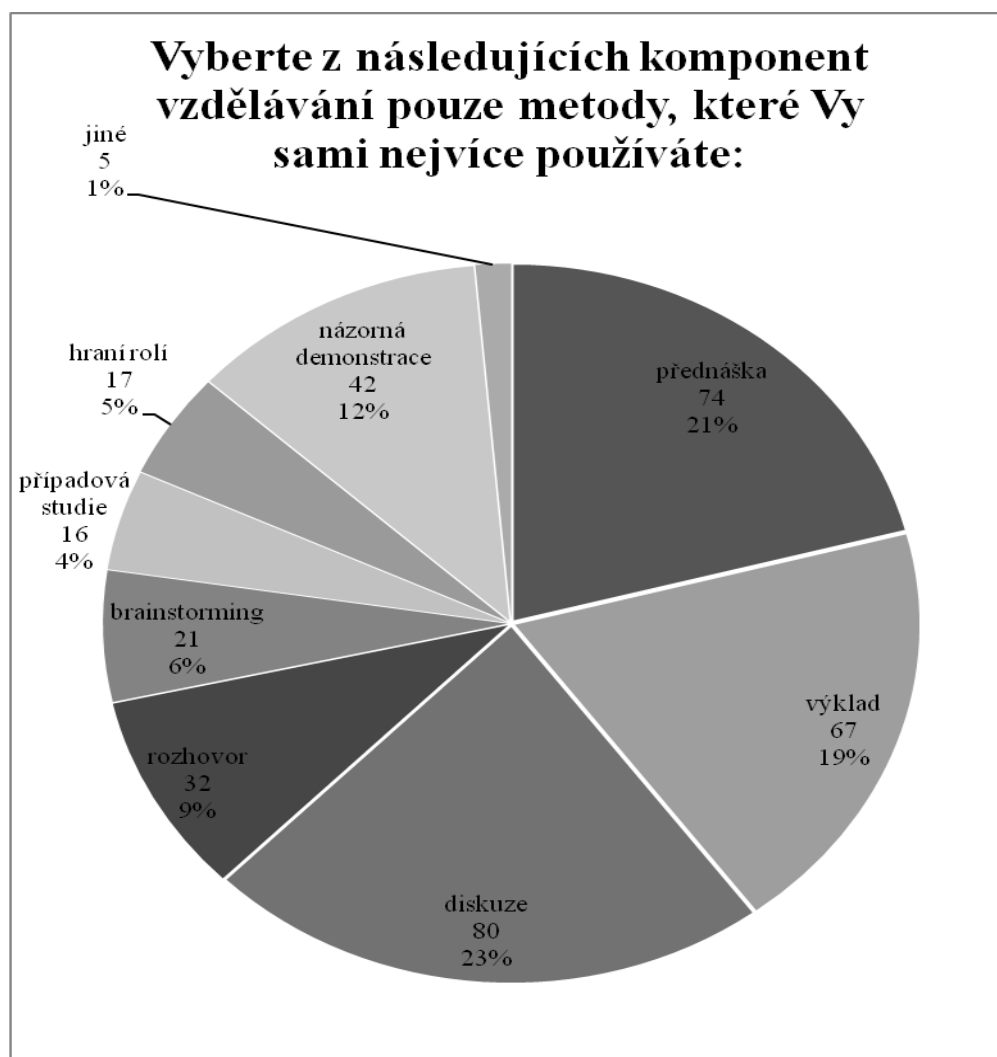


Graf 16: Nejčastěji používané pomůcky při práci lektora

Zdroj: vlastní

Otázka č. 16: Vyberte z následujících komponent vzdělávání pouze metody, které Vy sami nejvíce používáte.

Při vyhodnocení odpovědí z dotazníku bylo zjištěno, že respondenti poměrně často využívají jako metodu přednášku. Tento výsledek poněkud odporuje teoretickým poznatkům, podle nichž se přednáška ve firemním vzdělávání prakticky v čisté formě nevyskytuje. Je možné, že respondenti ne zcela jasně vnímají rozdíl mezi didaktickými kategoriemi metoda a forma. Druhou nejčastější odpovědí je výklad – respondenti jej označili v 67 případech. Tato odpověď již více odpovídá realitě firemního vzdělávání. Nejčastěji užívají metodu diskuze. Nejméně pak využívají hraní rolí, případovou studii nebo brainstorming. Paradoxně posledně jmenovaný brainstorming by mohl být při firemním vzdělávání jednou z nejučinnějších metod, které vedou k efektivnímu zvládnutí práce lektora.

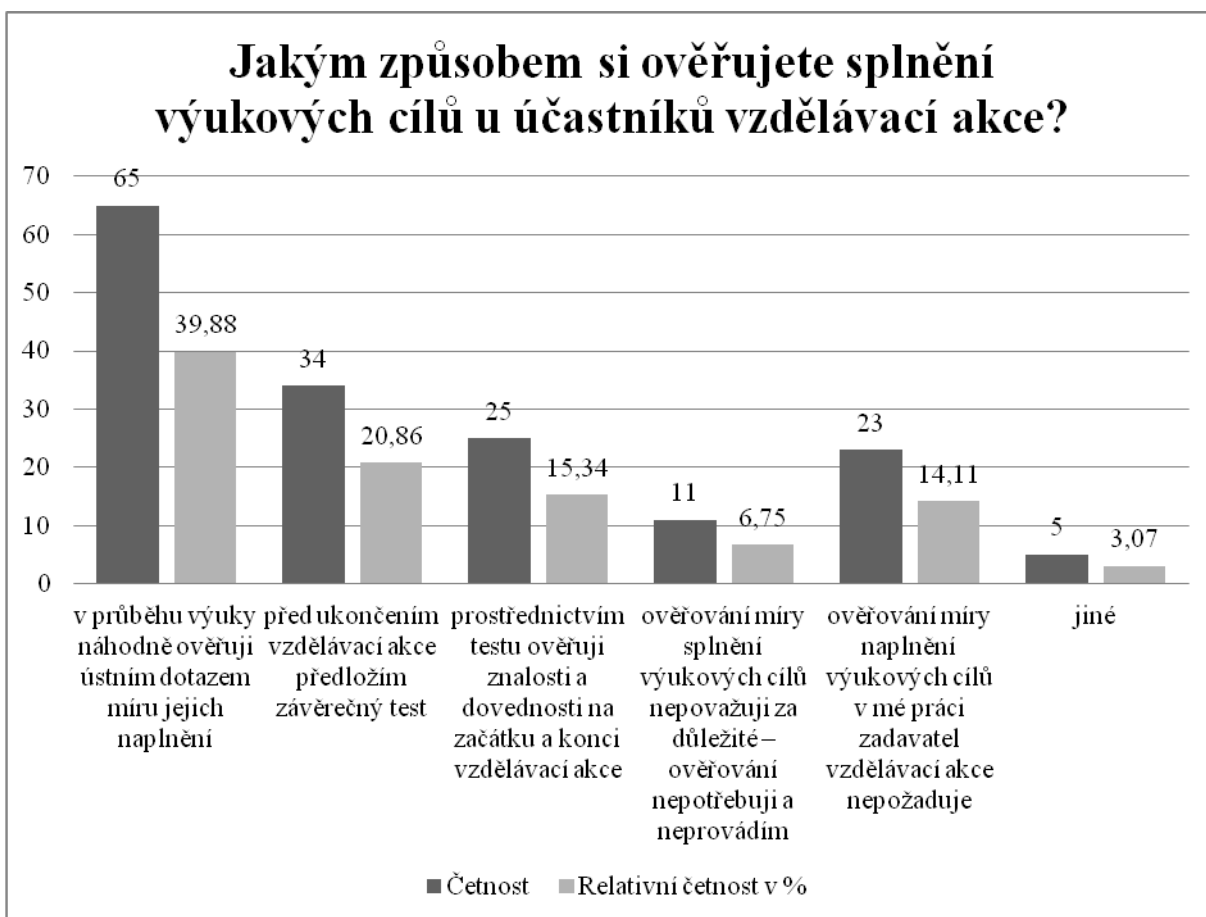


Graf 17: Nejčastěji používané metody

Zdroj: vlastní

Otázka č. 17: Jakým způsobem si ověřujete splnění výukových cílů u účastníků vzdělávací akce?

V této otázce jsme chtěli zjistit, jak si respondenti ověřují splnění výukových cílů u účastníků vzdělávací akce. 65 respondentů uvedlo - v průběhu výuky náhodně ověřuji ústním dotazem míru jejich naplnění. V 34 případech respondenti před ukončením vzdělávací akce předkládají závěrečný test. Zajímavou odpověď lze nalézt v případě výběru odpovědi jiné – zde účastníci v 5 případech odpovídají, že splnění výukových cílů si ověřují osobní návštěvou na pracovišti účastníků vzdělávací akce.



Graf 18: Způsob ověřování výukových cílů

Zdroj: vlastní

Otázka č. 18: Sledujete skutečnosti, které ovlivňují průběh vzdělávání (nepozornost, nepochopení vyučované látky.....)?

Cílem této otázky bylo ověřit míru diagnostické činnosti jednotlivých respondentů. Nejčastěji (103 případů) respondenti uvedli, že uvedené skutečnosti sledují u všech účastníků vzdělávací akce. Zde se nutně nabízí otázka, zda je možné tuto skutečnost v praxi naplnit. 39 respondentů sleduje uvedené skutečnosti pouze u účastníků, u kterých v průběhu vzdělávací akce identifikovali vzdělávací problémy. Bylo by vhodné dalším šetřením zjistit, jak respondenti případnou identifikaci vzdělávacích problémů provádí, nebo které skutečnosti respondenti za vzdělávací problémy považují. Objevují se však i odpovědi ve 21 případech, že respondent uvedené skutečnosti vůbec nesleduje.

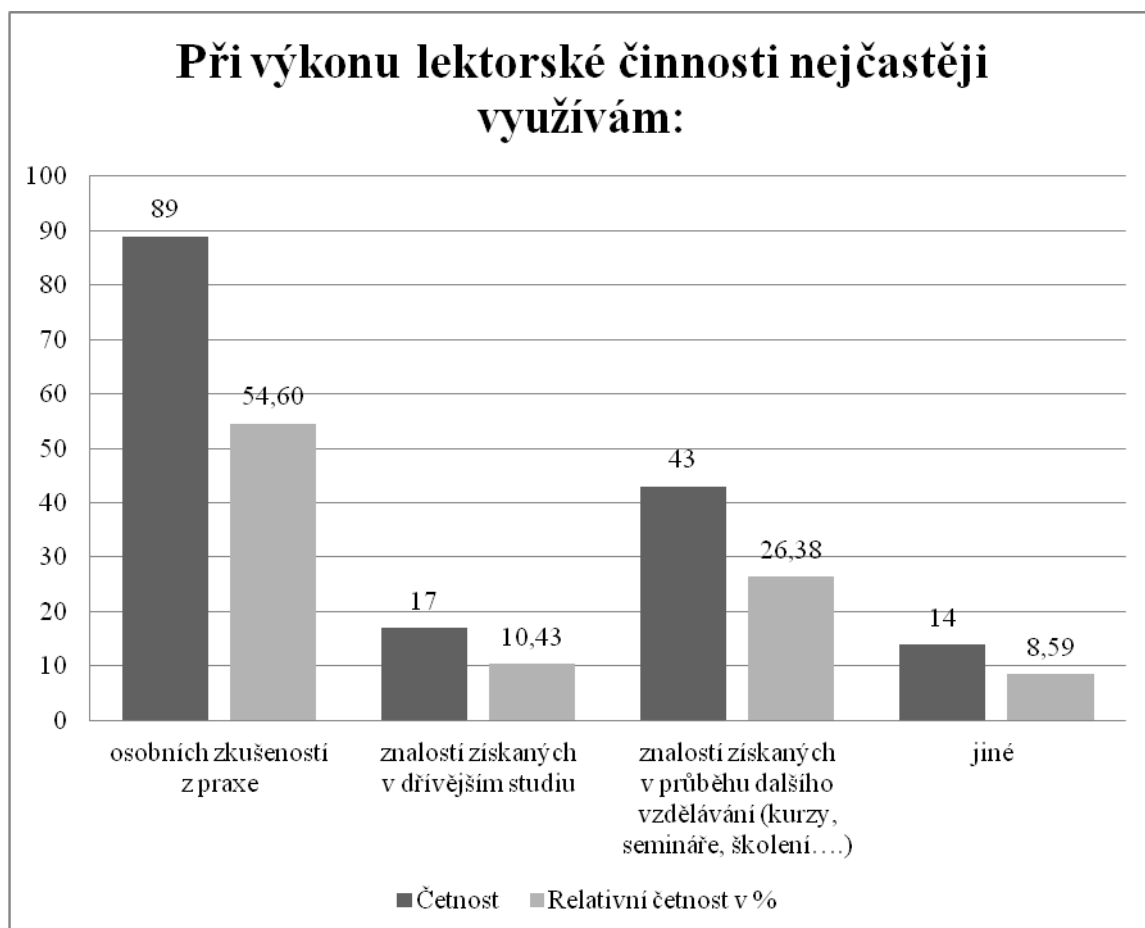


Graf 19: Jak sledují respondenti skutečnosti, které ovlivňují průběh vzdělávání

Zdroj: vlastní

Otázka č. 19: Při výkonu lektorské činnosti nejčastěji využívám:

Pomocí této otázky jsme se snažili identifikovat oblasti, které respondenti nejčastěji využívají při své lektorské činnosti. Nejčastěji, a to v 89 případech, využívají osobních zkušeností z praxe. Nejméně byla využívána možnost – využívám znalosti získané v dřívějším studiu a jiné. Zde pak respondenti specifikují nejčastěji informace získané vlastní cestou.



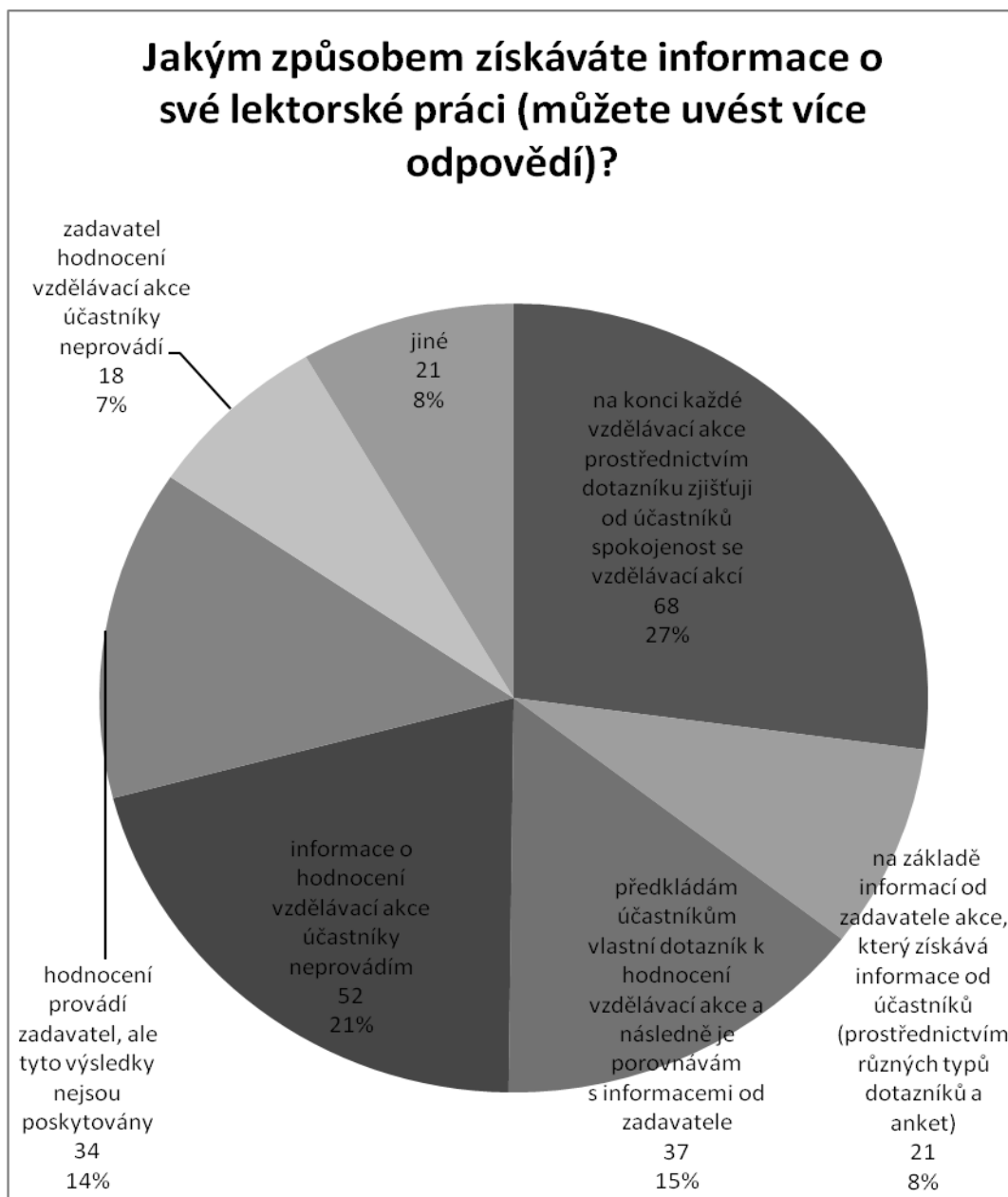
Graf 20: Respondenti nejčastěji při lektorské činnosti využívají

Zdroj: vlastní

Otázka č. 20: Jakým způsobem získáváte informace o své lektorské práci (můžete uvést více odpovědí):

Cílem této otázky byla identifikace způsobu provádění zpětné vazby o výsledcích lektorské práce jednotlivých respondentů. V této otázce bylo zaznamenáno celkem 251 odpovědí. Nejčastěji v 68 případech byla zastoupena možnost, kdy respondenti na konci každé vzdělávací akce zjišťují od účastníků spokojenost se vzdělávací akcí. 52 odpovědí bylo

zaznamenáno u možnosti, kdy není zjišťována informace o spokojenosti se vzdělávací akcí. V poměrně velkém počtu (viz graf 21) jsme zjistili odpověď negativního charakteru – zadavatel hodnocení neprovádí nebo provádí a výsledky respondentovi neposkytuje. Nepatrné množství zaznamenaných odpovědí uvádí, že zadavatel vzdělávací akce informace zjišťuje a poskytuje je dále respondentovi. Za pozoruhodnou považujeme informaci, že respondenti zpětnou vazbu neprovádí nebo se tyto informace ani nesnaží od zadavatele vzdělávací akce získat. Bylo by nejspíš vhodné v rámci dalšího šetření zjistit, co tuto skutečnost způsobuje.



Graf 21: Způsob získávání informací o své lektorské práci

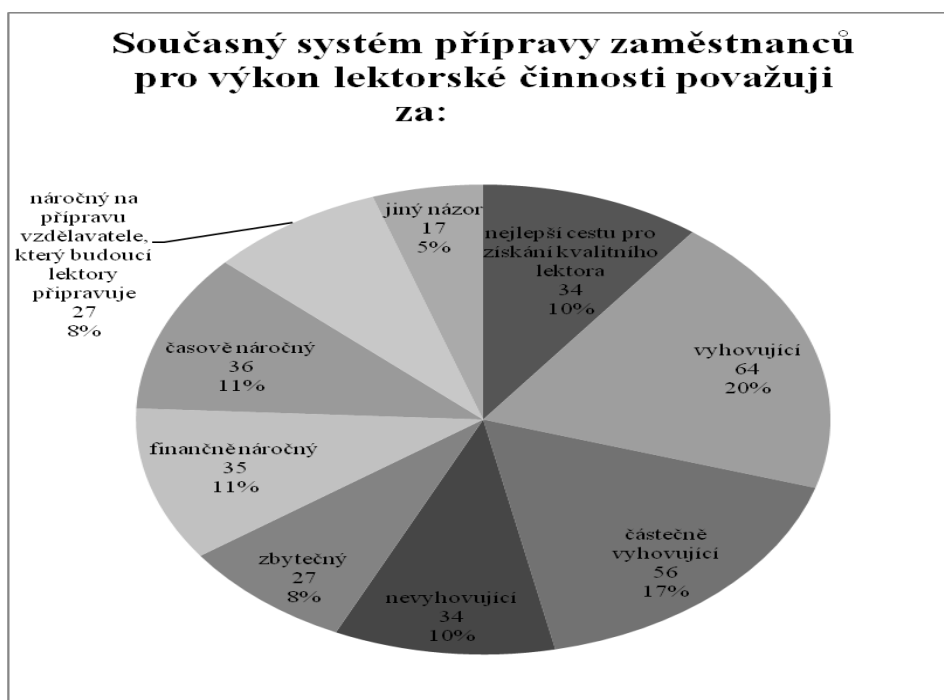
Zdroj: vlastní

Otázka č. 21: Pokud zadavatel hodnocení vzdělávací akce účastníky neprovádí nebo vám výsledky neposkytuje, sdělte svůj názor proč:

Tuto otázku jsme koncipovali jako možnost pro sdělení názoru respondentů, proč zadavatel vzdělávací akce hodnocení neprovádí nebo jeho výsledky dále neposkytuje. Odpověď na tuto otázku jsme zaznamenali pouze v počtu 8 sdělení. Z toho dvě sdělení jsou zcela bezcenná a u zbylých odpovědí je zaznamenán shodný názor, že zadavatele obvykle tato informace nezajímá, nepovažuje ji za důležitou.

Otázka č. 22: Současný systém přípravy zaměstnanců pro výkon lektorské činnosti považují za (můžete vybrat více odpovědí):

Prostřednictvím této otázky jsme se snažili od respondentů získat názor na současný systém přípravy zaměstnanců pro výkon lektorské činnosti. Respondenti mohli vybrat více odpovědí a celkem bylo zaznamenáno 330 odpovědí. V 64 případech byl zaznamenán názor, že tento systém je vyhovující. V 34 případech jsme zaznamenali odpověď, že tento systém je nevyhovující a v 54 případech částečně vyhovující. 27 respondentů označilo systém přípravy zaměstnanců pro lektorskou činnost za zbytečný.



Graf 22: Současný systém přípravy lektorů považují respondenti za:

Zdroj: vlastní

Otázka č. 23: Vaše další názory, postoje, sdělení, doplnění, upřesnění, vlastní zkušenosti ke kterékoliv části dotazníků uveďte prosím zde:

V případě této otázky jsme zaznamenali pouze 13 odpovědí. Jednu odpověď nebylo možné použít. V 5 případech bylo respondenty sděleno, že lektorskou činnost prakticky nevykonávají, ve 2 případech bylo sděleno, že respondent neví o tom, že by byl zařazen do nějakého seznamu jako zaměstnanec vykonávající činnost lektora. V ostatních případech byly sděleny osobní poznatky z lektorské činnosti, které opisují některé z nabízených odpovědí v dotazníku.

6.7 Ověření platnosti hypotéz, analýza dotazníkového šetření

V této podkapitole jsme ověřili platnost hypotéz, které jsme stanovili v kapitole 6.3.3. pro relační výzkumné otázky.

Věcné hypotézy H_1 , H_2 a H_3 byly převedeny na statistické hypotézy, jejichž platnost byla ověřena prostřednictvím statistického testu nezávislosti chí-kvadrát (χ^2) pro kontingenční tabulku, který dle Chrásky (2007, s. 76-77) používáme v případě, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost mezi dvěma jevy, které byly zachyceny prostřednictvím měření a používají se často při vyhodnocování dotazníkových šetření. Výsledky získané dotazníkovým šetřením je nutné zapsat nejdříve do tzv. kontingenční tabulky. Čísla v kontingenční tabulce vyjadřují četnosti zjištěné prostřednictvím dvou otázek v dotazníku. Pro analýzu prostřednictvím tohoto testu je třeba zjistit marginální (okrajové) četnosti pro jednotlivé sloupce a řádky kontingenční tabulky. Pomocí těch vypočítáme očekávané četnosti pro jednotlivé hodnoty zjištěných četností v tabulce a to součinem jednotlivých marginálních četností, který dělíme celkovou četností tabulky. Vypočítaná hodnota χ^2 je pak ukazatelem rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou.

Pro posouzení zjištěné hodnoty χ^2 je dále třeba dle Chrásky (2007, s. 78) určit počet stupňů volnosti kontingenční tabulky, které se zjistí ze vztahu: $f=(r-1)*(s-1)$, kde „r“ znamená počet řádků v tabulce a „s“ počet sloupců v tabulce. Podle hodnoty počtu stupňů volnosti je výsledek χ^2 porovnán s tabulkou kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát (Chráska, 2007, s. 248). V tomto případě jsme testovali vypočítané hodnoty χ^2 na hladině významnosti 0,01.

Hodnotu chí-kvadrát jsme zjišťovali výpočtem dle vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Obrázek 1: Vzorec pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát

Zdroj: Zdroj: CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, s. 72. ISBN 978-80-247-1369-4.

Kde jednotlivé položky znamenají:

χ^2 – testové kritérium chí-kvadrát

P – pozorovaná četnost

O – očekávaná četnost

Data do kontingenčních tabulek pro $H_1 - 3$ jsme získali pomocí čárkovací metody z dat získaných vyhodnocením dotazníku a následně jsme výsledky převedli do kontingenčních tabulek. Takto získaná data se dle Chrásky (2007, s. 40) nazývají absolutní četnosti. Dále jsme tato data přepočítali na očekávané četnosti a dále jsme s nimi pracovali.

Jelikož v případě věcné hypotézy H_3 došlo k odmítnutí nulové hypotézy a přijetí alternativní hypotézy, vypracovali jsme znaménkové schéma, které nám umožnilo konkrétně identifikovat vztah porovnávaných jevů. Podle Chrásky (2007, s. 79-80) se při tvorbě znaménkového schématu pro kontingenční tabulku postupuje tak, že testujeme postupně významnost rozdílů pozorovanou a očekávanou četností z jednotlivých polí tabulky. Pro toto testování se používá testové kritérium **z-skóre**. Podle hodnoty z-skóre, se vypočítaným hodnotám přiřazují znaménka, která se zapisují do znaménkového schématu. Hodnoty se testují na hladinách významnosti 0,05; 0,01 a 0,001. Jedno znaménko (buď + nebo -) se přiřazuje, pokud je rozdíl mezi pozorovanou a očekávanou četností statisticky významný na hladině významnosti 0,05 (pokud platí, že $1,96 \leq z < 2,58$). Dvě znaménka se přiřazují, pokud rozdíl mezi četnostmi na hladině významnosti 0,01 je významný (pokud platí, že $2,58 \leq z < 3,30$). Tři znaménka se přiřazují, pokud je rozdíl mezi četnostmi významný na hladině významnosti 0,001 (pokud platí, že vypočítaná hodnota odpovídá podmínce

$3,30 \leq z$). Pokud je hodnota z-skóre nižší jak 1,96, pak není mezi hodnotami statisticky významný rozdíl.

Hodnoty z-skóre jsme zjistili pomocí vzorce:

$$z = \frac{P_{\%} - O_{\%}}{\sqrt{O_{\%} \cdot (100 - O_{\%})}} \cdot \sqrt{n}$$

Obrázek 2: Vzorec pro výpočet testového kritéria z-skóre

Zdroj: CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, s. 79. ISBN 978-80-247-1369-4.

Kde jednotlivé položky vzorce znamenají:

z – hodnotu z-skóre

P% – percentuelní hodnotu pozorované četnosti z celkové četnosti

O% – percentuelní hodnotu očekávané četnosti z celkové četnosti

n – celkovou četnost.

Ověření statistických hypotéz:

H₁

H₁: Lektori, kteří absolvovali rozsáhlejší pedagogickou nebo andragogickou přípravu mají vyšší potřebu se dále vzdělávat.

Tuto věcnou hypotézu budeme ověřovat pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Z toho důvodu byly stanoveny nulová a alternativní hypotéza:

H_{1 0}: Dosažená pedagogická nebo andragogická příprava lektora nemá vliv na jejich potřebu dále se vzdělávat.

H_{1A} : Dosažená pedagogická nebo andragogická příprava lektora má vliv na jejich potřebu dále se vzdělávat.

Potřeba dále se vzdělávat	Dosažená vzdělavatelská příprava				
		žádné pedagogické nebo andragogické vzdělání 5nemá	Vystudoval (a) pedagogiku nebo andragogiku na VŠ	Absolvoval (a) kurz pedagogického minima u zaměstnavatele	Sa
ano, spíše ano	P	19	24	51	94
	O	24,22	21,91	47,87	94
	(P-0)²/O	1,13	0,2	0,21	1,54
ne, spíše ne	P	11	9	21	41
	O	10,56	9,56	20,88	41
	(P-0)²/O	0,02	0,03	0,0007	0,0507
nevím	P	12	5	11	28
	O	7,21	6,53	14,26	28
	(P-0)²/O	3,18	0,36	0,75	4,29
	Sa P	42	38	83	163
	Sa O	42	38	83	163

Tabulka 1: Souvisí potřeba dále se vzdělávat s dosaženou vzdělavatelskou přípravou?

Zdroj: vlastní

Pro ověření H_1 jsme položku z dotazníku „Pedagogické nebo andragogické vzdělání jsem získal nebo získávám v současné době jinak“ jsme začlenili s ohledem na charakter odpovědi 3 odpovědi k položce „absolvoval kurz pedagogického minima u zaměstnavatele“ a jednu odpověď k položce „vystudoval pedagogiku nebo andragogiku na VŠ“. Zároveň jsme s ohledem na příbuznost odpovědí sloučili položky ano a spíše ano, ne a spíše ne.

Vypočítané testové kritérium $\chi^2 = 5,8807$

Hladina významnosti: 0,01

Počet stupňů volnosti: 4

Kritická hodnota $\chi^2_{0,01,4} = 13,277$

Testové kritérium χ^2 je menší než kritická hodnota $13,277 > 5,8807$

Výsledek:

Nelze odmítnout nulovou hypotézu – dosažená pedagogická nebo andragogická příprava lektora nemá vliv na jejich potřebu dále se vzdělávat.

H₂

H₂: Vyšší frekvence přímé vzdělavatelské činnosti má vliv na vyšší potřebu dále se vzdělávat.

Věcnou hypotézu H₂ budeme testovat testem nezávislosti chí-kvadrát. Proto nejprve stanovíme nulovou a alternativní hypotézu:

H₂₀: Vyšší frekvence přímé vzdělavatelské činnosti nezpůsobuje u lektorů vyšší potřebu dále se vzdělávat.

H_{2A}: Vyšší frekvence přímé vzdělavatelské činnosti způsobuje u lektorů vyšší potřebu dále se vzdělávat.

Potřeba dále se vzdělávat	Frekvence vzdělavatelské činnosti				
		méně jak 10%, 11 - 30%	31 - 70%	71 - 90%, 90% a více	Sa
ano, spíše ano	P	67	14	13	94
	O	54,8	19,6	19,6	94
	(P-O) ² /O	2,72	1,6	2,22	6,54
ne, spíše ne	P	22	13	6	41
	O	23,9	8,6	8,5	41
	(P-O) ² /O	0,15	2,25	0,74	3,14
nevím	P	6	7	15	28
	O	16,3	5,8	5,9	28
	(P-O) ² /O	6,51	0,25	14,03	20,79
	Sa P	95	34	34	163
	Sa O	95	34	34	163

Tabulka 2: Souvisí potřeba dále se vzdělávat s frekvencí vzdělavatelské činnosti.

Zdroj: vlastní

Pro potřebu statistického testu nezávislosti chí-kvadrát byly s ohledem na těsnost jednotlivých odpovědí sloučeny intervaly frekvence vzdělavatelské činnosti do jedné položky a to v případě méně jak 10% a 11 – 30%, 71% - 90% a více jak 90%. Jako u předchozí hypotézy byly s ohledem na příbuznost odpovědí sloučeny položky ano a spíše ano, ne a spíše ne.

Vypočítané testové kritérium $\chi^2 = 30,47$

Hladina významnosti: 0,01

Počet stupňů volnosti: 4

Kritická hodnota $\chi^2_{0,01;4} = 13,277$

Testové kritérium χ^2 je vyšší než kritická hodnota $30,47 > 13,277$

Výsledek:

Nulovou hypotézu je možné odmítnout a přijmout alternativní hypotézu – vyšší frekvence přímé vzdělavatelské činnosti způsobuje u lektorů vyšší potřebu dále se vzdělávat.

H₃

H₃: Delší vzdělavatelská praxe způsobuje u lektorů vyšší zájem se dále vzdělávat.

Tato hypotéza bude ověřována prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát, pro kterou byly stanoveny nulová a alternativní hypotéza:

H₃₀: Delší vzdělavatelská praxe u lektorů neovlivňuje potřebu dále se vzdělávat.

H_{3A}: Delší vzdělavatelská praxe u lektorů ovlivňuje potřebu dále se vzdělávat.

Pro potřebu statistického testu nezávislosti chí-kvadrát byly sloučeny u otázky délka vzdělavatelské praxe možnosti 26 – 35 let a 36 a více let. Jako u předchozích statistických testování byly sloučeny položky ano a spíše ano, ne a spíše ne – k nim byla přiřazena i položka nevím.

Potřeba dále se vzdělávat	Délka vzdělavatelské praxe					
		méně jak 5 let	6 - 15 let	16 - 25 let	26 - 35 let, 36 let a více	Sa
		absolutní četnost	absolutní četnost	absolutní četnost	absolutní četnost	
ano, spíše ano	P	48	24	8	14	94
	O	42,67	17,30	14,99	19,03	94
	(P-O) ² /O	0,664	2,59	3,26	1,33	7,18
ne, spíše ne, nevím	P	26	6	18	19	69
	O	31,33	12,70	11,01	13,97	69
	(P-O) ² /O	0,91	3,53	4,44	1,81	9,78
	Sa P	74	30	26	33	163
	Sa O	74	30	26	33	163

Tabulka 3: Souvisí potřeba dále se vzdělávat s délkou vzdělavatelské praxe?

Zdroj: vlastní

Vypočítané testové kritérium $\chi^2 = 16,96$

Hladina významnosti: 0,01

Počet stupňů volnosti: 3

Kritická hodnota $\chi^2_{0,01, 3} = 11,341$

Testové kritérium χ^2 je vyšší než kritická hodnota $16,96 > 11,341$

Výsledek:

Nulovou hypotézu je možné odmítnout a přijmout alternativní hypotézu – delší vzdělavatelská praxe u lektorů ovlivňuje potřebu dále se vzdělávat.

Jelikož u této hypotézy jsme se nemohli spokojit pouze s odmítnutím nulové hypotézy, pokusili se vyhledat souvislosti uvnitř tabulky interpretovat pomocí znaménkového schématu kontingenční tabulky. Znaménkové schéma jsme vytvořili zejména s ohledem na skutečnost, že vztah testového kritéria je poměrně těsný s kritickou hodnotou pro chí-kvadrát a také s ohledem na slučování položek v kontingenční tabulce.

Za tímto účelem jsme museli vypočítat hodnoty z-skóre pro danou kontingenční tabulku.

Potřeba dále se vzdělávat	Délka vzdělavatelské praxe			
	méně jak 5 let	6 - 15 let	16 - 25 let	26 - 35 let, 36 let a více
ano, spíše ano	0,95	1,7	-1,89	-1,23
ne, spíše ne	-1,06	-1,96	2,18	1,41

Tabulka 4: Hodnoty z-skóre pro tabulku č. 3

Zdroj: vlastní

Znaménkové schéma pro kontingenční tabulku				
Potřeba dále se vzdělávat	Délka vzdělavatelské praxe			
	méně jak 5 let	6 - 15 let	16 - 25 let	26 - 35 let, 36 let a více
ano, spíše ano	0	0	0	0
ne, spíše ne	0	-	+	0

Tabulka 5: Znaménkové schéma pro tabulku č. 3

Zdroj: vlastní

Význam znamének ve schématu ke kontingenční tabulce	
+	pozorovaná četnost je významně vyšší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,05
-	pozorovaná četnost je významně nižší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,05
0	mezi pozorovanou četností a četností očekávanou není statisticky významný rozdíl

Tabulka 6: Význam znamének ve schématu ke kontingenční tabulce:

Zdroj: CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 81. ISBN 978-80-247-1369-4.

Z informací, které lze zjistit ze znaménkového schématu můžeme interpretovat následující tvrzení:

- Nejméně zaměstnanců, kteří vykonávají lektorskou činnost a kteří nemají potřebu se dále vzdělávat, je v rozmezí vzdělavatelské praxe 6 – 15 let. U tohoto tvrzení jsme si položili otázku, jaké skutečnosti mohly tento výsledek ovlivnit. U lektorů v uvedeném rozmezí vzdělavatelské praxe nejspíš teprve dochází k „dozrávání“ lektorských dovedností, lektor teprve nachází smysl této činnosti, ke které byl zaměstnavatelem pověřen, a má neustále potřebu se dále v tomto oboru rozvíjet.
- Nejvíce zaměstnanců, kteří vykonávají lektorskou činnost a kteří nemají potřebu se dále vzdělávat, je v rozmezí vzdělavatelské praxe 16 – 25 let. Největší podíl zaměstnanců v tomto rozmezí vzdělavatelské praxe si vysvětlujeme skutečností, že lektor vykonává tuto činnost již dostatečně dlouho, aby ji mohl vykonávat zcela rutinně. Nemá tedy potřebu se již dále rozvíjet a do jisté míry zde může působit i fáze vyhoření tohoto zaměstnance.

7 Shrnutí empirické části a doporučení pro praxi

Pomocí výzkumného šetření prostřednictvím dotazníku se podařilo pro zpracování empirické části získat poměrně velké množství informací, ačkoli původně byla předpokládána mnohem větší návratnost dotazníku. Získaná data přesto poskytují dostatečnou představu o specifikách skupiny zaměstnanců, kteří jsou v prostředí železniční dopravy pověřeni výkonem lektorské činnosti. Zpracováním odpovědí na jednotlivé otázky dotazníkového šetření se podařilo načrtnout souhrnný přehled informací, jak tato skupina zaměstnanců SŽDC nahlíží na problematiku firemního vzdělávání, jakým způsobem proběhla jejich příprava pro profesi lektora ve firemním vzdělávání a jakým způsobem k této činnosti přistupují.

Budeme-li se snažit charakterizovat skupinu respondentů, tak můžeme konstatovat, že téměř dvě třetiny respondentů tvoří muži, jednu třetinu ženy. Téměř dvě třetiny respondentů je ve středním produktivním věku 36 – 55 let a poněkud překvapivou informací je, že téměř polovina respondentů má vysokoškolské vzdělání. Šetřením jsme však zaznamenali i respondenty, kteří dosáhli pouze středního odborného vzdělání bez maturity. Toto zjištění zcela nekoresponduje se skutečností, že v popsaných předpokladech pro výkon činnosti lektora v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců by měl mít lektor dosažené vzdělání minimálně střední odborné s maturitou. Předmětem dalšího šetření by bylo vhodné zjistit, co způsobilo, že téměř většina respondentů (45,4%) uvedla délku vzdělavatelské praxe méně jak 5 let. Shodně jako v předchozím případě by bylo zajímavé zjistit, jaká okolnost tento nárůst školících zaměstnanců v posledních letech způsobila. Rovněž za pozoruhodnou skutečnost považujeme, že 36,2% respondentů uvádí podíl lektorské činnosti v rámci své pracovní doby pouze do 10%, více jak 90% uvádí jen 6,75% účastníků.

Téměř polovina respondentů uvádí, že své lektorské znalosti a dovednosti získalo prostřednictvím kurzu pedagogického minima u zaměstnavatele, čímž se naplnil náš prvotní předpoklad. Nezanedbatelnou čtvrtinu respondentů tvoří lektoři, kteří žádné pedagogické nebo andragogické vzdělání nemají. Toto zjištění nám opět připadá v přímém rozporu s požadavky na zaměstnance, kteří mají realizovat školící akce. Považujeme za vhodné v nejbližší době nasadit zvýšenou snahu tento nedostatek odstranit.

Kurz pedagogického minima pořádaného zaměstnavatelem u SŽDC nelze považovat za zcela dostatečný a měl by být modifikován tak, aby odpovídal všem požadavkům na osobnost lektora – jeho očekávané role a požadované kompetence. Tento kurz, jak jsme jej

popisovali v předchozích kapitolách, lze považovat pouze za úvodní vstup do problematiky profesního vzdělávání, který by měl být systematicky dále rozvíjen prostřednictvím dalšího studia.

Dvě třetiny respondentů odpověděly, že své znalosti a dovednosti v oblasti vzdělávání dospělých považují za dostatečné. Třetina z nich pak připouští, že přesto je neustále co zlepšovat. Část respondentů své znalosti nepovažuje za dostatečné a ojedinělý ani není názor, že respondenti netuší, proč by se v tomto směru měli dále vzdělávat. Za pozitivní je možné považovat informaci, že více jak polovina respondentů má potřebu se dále vzdělávat. Nejvíce pak respondenti preferují oblasti odborných teoretických znalostí a dovedností obsahu vzdělávání, komunikační a prezentační dovednosti, témata na diagnostiku, motivaci a aktivizaci účastníků vzdělávání. Detailní přehled identifikovaných potřeb respondentů v oblasti dalšího vzdělávání jsou uvedeny v grafu 11. S tím souvisí i souhrn nejdůležitějších předpokladů lektorské práce, které respondenti považují za nejdůležitější. Z těch uvádí nejčastěji odborné předpoklady, schopnost prezentovat učivo a dovednost komunikovat s účastníky vzdělávací akce.

64 respondentů uvedlo, že své vzdělávací znalosti a dovednosti dále rozvíjí prostřednictvím akcí, které pořádá zaměstnavatel. Velká část respondentů své další vzdělávání realizuje samostudiem a podstatné množství respondentů (26) své vzdělávací znalosti a dovednosti nerozvíjí vůbec.

Velmi zásadní informace přináší zjištění výzkumného šetření, které je zaměřené na didaktické aspekty práce lektora. Třetina respondentů uvádí, že informace o skupině, kterou má školit, získává od zadavatele vzdělávací akce. Desetina respondentů tuto diagnostickou činnost vůbec neprovádí. Zadavatel vzdělávací akce rovněž ve třetině odpovědí respondentům předává osnovu témat, která mají být prezentována a osvojena. Ti si pak stanovují výukové cíle a prostředky, které povedou k jejich dosažení. Významnou část odpovědí tvoří i případ, kde respondent získává přesnou osnovu témat včetně stanovených výukových cílů, prostředků a studijních materiálů. Více jak desetina respondentů odpovídá, že s výukovými cíly vůbec nepracují. Za důležitou otázku zde považujeme, jakým způsobem tyto respondenti vzdělávací akci realizují, pokud nepracují s výukovým cílem jako základní stavební jednotkou vzdělávací akce? Nabízí se zde odpověď, že svoji lektorskou práci realizují intuitivně. Je však diskutabilní, zda takto pojmávaná výuka přináší dostatečnou efektivitu.

Součástí dotazníkového šetření byla i oblast metod ve vzdělávání dospělých. Respondentům byly nabídnuty možnosti, ze kterých mohli vybrat (i více možností), které metody při výuce využívají nejčastěji. Nejčastěji vybranou možností je diskuze, přednáška a výklad. V případě přednášky se nutně nabízí otázka, proč respondenti ve dvaceti procentech případů uvádí tuto možnost. Při práci na teoretické části této práce uvádíme, že přednáška se v čisté podobě ve firemním vzdělávání vyskytuje pouze výjimečně. Z toho důvodu se nabízí vysvětlení, že respondenti zaměřují metody ve vzdělávání s formami. Tento předpoklad by bylo nejspíš vhodné ověřit dalším kvalitativně orientovaným šetřením.

Další součástí výzkumného šetření byla diagnostická činnost lektorů ve vzdělávání železničních zaměstnanců. Lektoři si nejčastěji naplnění výukových cílů ověřují náhodnými dotazy u účastníků vzdělávací akce. Výraznou část odpovědí však tvoří i část respondentů, podle jejichž názoru ověřování míry splnění výukových cílů u nich zadavatel vzdělávací akce nepožaduje. Nutně se tak nabízí otázka, proč vlastně zadavatel vzdělávací akci organizuje?

Ve dvou třetinách odpovědí respondenti vybrali odpověď, že skutečnosti, které ovlivňují průběh vzdělávání, sledují u všech účastníků. V necelých třiceti procentech odpovědí respondenti uvádí, že spokojenost účastníků se vzdělávací akcí zjišťují pomocí dotazníku, který předkládají na konci vzdělávací akci. Naproti tomu dvacet procent účastníků takové šetření neprovádí vůbec a ve třinácti procentech provádí takové šetření zadavatel vzdělávací akce, ale lektorovi tyto poznatky dále nepředává. Nabízí se otázka, na kolik zadavatel vzdělávací akce tyto informace považuje za důležité.

V poslední otázce dotazníkového šetření jsme chtěli zjistit názor respondentů na současný systém přípravu zaměstnanců pro výkon lektorské činnosti. Dvacet procent respondentů považuje systém za vyhovující a sedmnáct procent za částečně vyhovující. Deset procent respondentů považuje systém za nevyhovující a osm procent za naprosto zbytečný. To, jak lektoři tento systém hodnotí, nejspíš souvisí se skutečností, v jaké míře jednotliví respondenti lektorskou činnost vykonávají a kolik času této činnosti věnují.

Pomocí statistických metod jsme zjistili, že dosažená pedagogická nebo andragogická příprava lektora nemá vliv na jejich potřebu dále se vzdělávat. Frekvence přímé vzdělávací činnosti však způsobuje u lektorů potřebu dále se vzdělávat a rovněž delší vzdělávací praxe u lektorů ovlivňuje potřebu dále se vzdělávat. V posledním případě jsme zjistili, že nejvíce lektorů, kteří nemají potřebu dále se vzdělávat, je v rozmezí délky

vzdělavatelské praxe 16 – 25 let. Ostatní vztahy mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi nejsou statisticky významné.

7.1 Diskuze

V rámci diskuze se pokusíme porovnat výzkumným šetřením získané informace s kompetenčním modelem, který jsme vytvořili v teoretické části této práce. Respondenti bezesporu kladou velký důraz na odbornou stránku své práce. Dovedou poskytovat vhodné studijní materiály prostřednictvím powerpointových prezentací a umí pomáhat při vyhledávání informací. V oblasti vzdělavatelských kompetencí jako důležitý předpoklad vybralo schopnost motivovat a aktivizovat účastníky vzdělávací akce 11% respondentů. Respondenti si uvědomují důležitost schopnosti motivovat a aktivizovat. V tomto případě však vnímáme určité rezervy. Tuto důležitou komponentu ve vzdělávání dospělých je možné považovat za zcela zásadní, přesto však byly tyto dovednosti respondenty vybírány nejméně. Dovednosti prezentovat učivo vybralo 18% respondentů, dovednost řídit a organizovat průběh vzdělávací akce 10% respondentů a dovednost vytvořit svůj vlastní scénář vzdělávací akce pouze 4% respondentů. Nabízet pomoc, schopnost motivovat účastníky vybírají respondenti zhruba v deseti procentech, v oblasti komunikace se jedná o 16%. Z výčtu výsledků je možné usoudit, že vzdělavatelské kompetence respondenti nepovažují za zcela zásadní. V oblasti manažerských kompetencí působí výsledky zcela nepřesvědčivě. Téměř polovina respondentů hodnocení vzdělávání neprovádí nebo se tyto informace ani nesnaží získat. Je zřejmé, že ačkoli mají lektori minimální vliv na volbu forem a prostředí firemního vzdělávání, dovedou prezentovat požadované učivo a řídit skupinu vzdělávaných zaměstnanců. Přesto však u těchto zaměstnanců existují určité rezervy ve schopnosti skupinu efektivně hodnotit, hodnotit efektivitu vzdělávacího procesu a zejména hodnotit sami sebe. Na tyto oblasti vzdělávání by bylo rovněž vhodné zaměřit další vzdělávací akce pro lektory, aby jejich práce mohla dosahovat kvalitnějších výstupů.

Prezentované výsledky, které jsme uvedli v tomto shrnutí, vyznívají pesimisticky. Přesto si však myslíme, že tyto výsledky mohou být přínosné. Naznačené problémové oblasti nemusí být nutně považovány za neřešitelné a to zvláště s ohledem na skutečnost, že významná část zaměstnanců SŽDC, kteří vykonávají lektorskou činnost, má zájem se dále vzdělávat a rozvíjet. Proto zde navrhuje doporučení, které by mohlo pomoci zjištěné problematice

oblasti napravit nebo dokonce odstranit. Bylo by vhodné zvážit odbornými složkami SŽDC jednotlivé body doporučení, zhodnotit jejich proveditelnost a jejich následnou efektivitu.

Jako výsledek této práce navrhujeme a doporučujeme:

- Zvážit efektivitu a přínosnost systému, který je v současné době realizovaný, při vzdělavatelské přípravě zaměstnanců k výkonu lektorské činnosti.
- Zvážit realizaci **pravidelných** školicích akcí, prostřednictvím nichž si budou zaměstnanci pověřeni lektorskou činností prohlubovat své vzdělavatelské znalosti a dovednosti – a to tak, aby respektovaly požadavky současné andragogické praxe.
- Vypracovat obsah kurikula (obsah pravidelných školicích akcí), které by zohledňovalo témata a potřeby, o které mají zaměstnanci vykonávající lektorskou činnost zvýšený zájem. Zároveň by však mělo toto kurikulum respektovat souhrn požadovaných kompetencí pro výkon lektorské činnosti.
- Zvážit množství a výběr zaměstnanců pro výkon lektorské činnosti tak, aby mohli zaměstnanci pověřeni lektorskou činností věnovat více času přímé vzdělavatelské činnosti.
- Vytvořit možnost osobních konzultací s odborníky nebo elektronických konzultací problémů, které vyplývají z lektorské činnosti a to buď prostřednictvím off-line nebo on-line komunikace s tutory (odborníky na vzdělávání) v rámci LMS prostředí, e-learningu nebo internetového portálu.

Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývá aktuální problematikou současné doby. Problematikou existence člověka v konkurenčním prostředí současného rychlého, nejistého a polarizovaného světa. Právě učení a průběžné vzdělávání může být pro mnohé dospělé cestou k jistotě, sebevědomí, ke svobodnému myšlení v neposlední řadě i nezávislosti.

Podle Mužíka (2013, s. 32-33) profesně orientované vzdělávání dospělých ve firmách je jedním z nástrojů uspokojování lidských potřeb a zlepšování kvalifikace personálu. Autor považuje za velice sporné, zda vzdělávání a výcvik představují nejdůležitější faktor rozvoje pracovních sil a zda vzdělání a vzdělávání má pozitivní vliv na hospodářský růst. Přesto však není možné diskutovat o tom, že vzdělávací systémy a systémy dalšího vzdělávání představují hlavní komponentu pro rozvoj lidských zdrojů.

Samotná myšlenka celoživotního vzdělávání, kam vzdělávání dospělých a firemní vzdělávání patří, potvrzuje, že vzdělávání jedince nekončí dosažením určitého stupně školního vzdělávání. Učíme se celý život a tento proces nekončí nikdy. Osobnost učitele, vzdělavatele, lektora v našich životech hraje zásadní a nezastupitelnou roli. Tato osobnost v nás nechává nezapomenutelnou stopu a jistě nebudeme přehánět, když budeme tvrdit, že často ovlivňuje náš další život. Příprava pro výkon profese lektora je velmi náročná. Být lektorem neznamená jen získat určité množství informací, které reprodukuje dál. Být lektorem, je do určité míry poslání. Každý lektor musí umět poradit, pomoci, usměrnit, navést. Nestačí být pouze zprostředkovatelem informací, je potřeba být odborníkem, dobrým psychologem a v neposlední době také dobrým člověkem.

Je mnoho firem, které pochopily, že jednou z cest ke zlepšení a změně, je vzdělávání zaměstnanců. Vzděláváme zejména proto, že chceme něčeho dosáhnout a ne jen proto, že to po nás někdo chce. Mnoho firem již nastavilo svoji vlastní podnikovou vzdělávací politiku tak, aby vzdělávání zastávalo rovnocennou a neopomíjenou komponentu svého vlastního systému. Existují však i firmy, které ideu vzdělávání svých zaměstnanců dosud ne zcela doceňují. Podle našeho osobního názoru se domníváme, že SŽDC je někde uprostřed cesty.

V předkládané práci se dle našeho názoru podařilo předložit dostatek teoretických východisek, argumentů a zobecněných zkušeností, které tvoří základ vzdělávání dospělých, firemního vzdělávání, lektorství, postavení a činnosti lektora v systému firemního vzdělávání. Zabývali problematikou získávání potřebných dovedností a znalostí pro výkon lektorské

profese. Jejich platnost jsme následně v empirické části výzkumně ověřovali s cílem odkrýt problémové oblasti lektorství ve vzdělávání železničních zaměstnanců u SŽDC. Dotazníkovým šetřením jsme získali řadu informací, které nám pomohly situaci analyzovat a identifikovat vzdělávací potřeby zaměstnanců, kteří vykonávají lektorskou činnost. Je patrné, že tito zaměstnanci jsou s nastaveným systémem více či méně spokojeni. Přesto mají specifické vzdělávací potřeby. Iniciativu, která vede k naplnění těchto potřeb, však ve většině případů ponechávají na zaměstnavateli. Je možné, že tento pasivní přístup spočívá v tom, že lektorská činnost nenaplňuje významnou část jejich pracovní doby. Také je možné, že problém spočívá v určitém nezájmu o tuto činnost, že lektorská činnost představuje v jejich zaměstnání přítěž.

Cesta ke změně bude obtížná, ale rozhodně ne neřešitelná. V závěru práce jsme vypracovali doporučení, která by v současné době nastavený systém pomohla upravit nebo změnit. SŽDC je bezesporu možné nazvat učící se organizací, protože realizuje další vzdělávání svých zaměstnanců především prostřednictvím aktivit DVI. Jedná se však o systém vzdělávání, který byl nastaven před desítkami let a zcela jistě by si zasloužil úpravu, kterou by bylo vhodné nastartovat či inovovat, právě u lektorské činnosti. Z toho důvodu si myslíme, že praktická využitelnost předložené diplomové práce by mohla být v tomto směru inspirací pro odborné složky SŽDC, které se zabývají vzděláváním zaměstnanců.

Problematika vzdělávání železničních zaměstnanců není zcela jistě ještě vyčerpaná. Problémy, které by bylo vhodné dále řešit, jsme již naznačili ve shrnutí empirické části. S ohledem na skutečnost, že samotný autor této práce je železničním zaměstnancem, si více uvědomujeme důležitost dalšího vzdělávání lektorů a železničních zaměstnanců a dalších výzkumů v této sféře firemního vzdělávání.

Seznam zkratk

AIVD	Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR o. s.
ČR	Česká republika
DVI	Dopravní vzdělávací institut a. s.
EU	Evropská unie
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
SŽDC	Správa železniční dopravní cesty, státní organizace
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

Literatura

BAREŠOVÁ, Andrea. *E-LEARNING ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX, 2011. ISBN 978-80-87480-00-7.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Metodika a didaktika vzdělávání dospělých: studijní text pro kurz Certifikovaný lektor vzdělávání dospělých, specificky připravený pro pedagogické pracovníky školy zapojených do projektu UNIV 2 Kraje*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2716-4.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3248-9.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3249-6. (index a)

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Tutor a jeho role v distančním vzdělávání a v e-learningu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3795-8. (index b)

BELCOURT, Monica, WRIGHT, Phillip, C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-459-2.

BELL, Daniel. *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books, 1976. ISBN 0-465-09713-8.

DESPOTOVIĆ, Miomir. *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionálem*. Studia pedagogica. Brno: Masarykova univerzita. 2012, roč. 17, č. 1. DOI 10.5817/SP2012-1-5.

DOPITA, Miroslav. *Zdroje a původ konceptu znalostní společnosti*. Pedagogika.sk [online]. 2010, roč. 2010, č. 3, s. 197-222 [cit. 2014-03-02]. ISSN 1338-0982. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-3/Dopita%20-%20Zdroje%20a%20pivod%20konceptu%20znalostni%20spolecnosti.pdf>

EGEROVÁ, Dana. *E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0139-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

HROŠČANÍK, Tomáš. *Identifikace vzdělávacích potřeb železničních zaměstnanců*. Olomouc, 2012. Dostupné z:

http://portal.upol.cz/wps/portal/StudyingAndTeaching/Browsing!/ut/p/c5/Tc1JEoIwEEDRs3iCbiMyLAKqoCQyBEU2VBxKoUQsRTCcXhcurL9_H3L4dpNdeZZt2dzkFTLI9cJztblrW4huRDUk09hwZmxNEAlsIUOtSCrzzlSbBYPTiWqIFN9LZLPDmxs-MisIj5s4pTYtlRQP4F5Tn2AHufEnezFFIpbJAlc6oqmD-MmqeSXJe2mlejv2i7QVkwLVjvDB7_mD9VzMJ88hGjMr_F2cmmbeHu51d2ns0egDtswng!!/dl3/d3/L0IDU0IKSmdwcGIRb0tVUW9LVVfVvS1VRb0tVUmcvWU9VSUFBSUIJSU1N SUNLQ0VBQUFBQ0dJS0FHSU9CSkJKT0JGTkZOT0ZETERMT0RIUEhQT0hBaUVBRU FBQUEhIS80QzFiOVdfTnIwZ0NVZ3hFbVJDVXdWtWhFcFJTWkdKVGlr

. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci - Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. Ph.Dr. Iveta Bednaříková, Ph.D.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KLEGA, Vilém. *Příprava továrního dorostu a další profesní vzdělávání u firmy Baťa, a. s. Zlín, v letech 1894 – 1945*. 1. vyd. Prešov: Krajský pedagogický ústav, 1991. ISBN 80-85410-00-1.

- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozšířené a doplněné vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KUBÁLEK, Josef, LIVEČKA, Emil. *Co má vědět a dovést lektor mimoškolního vzdělávání 1. díl*. 1. vyd. Ostrava: Krajské kulturní středisko v Ostravě, 1975. ISNB (nemá).
- LANGER, Tomáš. *Jak se stát profesionálním lektorem*. *Andragogika : Čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. Zlín: Academia Economica, 2012, č. 3, s. 2-3. ISSN 1211-378.
- LINHART, Jiří, ed. *Velký sociologický slovník. Sv. 2, P-Ž*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. s. 748-1627. ISBN 80-7184-310-5.
- MATULČÍK, Július. *Od lektora k facilitátorovi*. *Andragogika: Čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. 2009, roč. 14, č. 4, s. 6-7. ISSN 1211-6378.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013, ISBN 978-80-247-4336-3.
- MILANA, Marcella, SKRYPNYK, Oleksandra. *Konceptualizace profesionality u vzdělavatele dospělých*. *Studia pedagogica* : Brno: Masarykova univerzita. 2012, roč. 17, č. 1. DOI 10.5817/SP2012-1-7.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1999. ISBN 80-85963-93-0.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Mýty, polopravdy a nepravdy kolem vzdělání a dalšího vzdělávání*. In: VETEŠKA, Jaroslav, SALIVAROVÁ, Jarmila. ed. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. 1. vyd. Praha: EDUCA SERVICE ve spolupráci s UNIVERZITOU JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, 2013, s. 32-41. ISBN 978-80-87306-12-3.
- OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1360-4.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk. Vzděláváním k vyšší produktivitě. In: LANGER, Tomáš. ed. *Efektivní vzdělávání pro trh práce: Sborník z konference konané dne 25. listopadu 2010 v Praze*. 1. vyd. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2011, s. 7-14. ISBN 978-80-904531-1-1.

PEJATOVIĆ, Aleksandra. *Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých*. Studia pedagogica : Brno: Masarykova univerzita. 2012, roč. 17, č. 1. DOI 10.5817/SP2012-1-6.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. 1. vyd. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-712-7.

PROCHÁZKA, Miroslav. Autorita a kompetence lektora v kontextu pohledů na efektivitu jeho přípravy. In: LANGER, Tomáš. ed. *Efektivní vzdělávání pro trh práce : Sborník z konference konané dne 25. listopadu 2010 v Praze*. 1. vyd. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2011, s. 118-127. ISBN 978-80-904531-1-1.

PROKOPENKO, Joseph, KUBR, Milan, a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-250-6.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika : mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0191-5.

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-736-7647-6.

PRUSÁKOVÁ, Viera. *Andragogický kontext utvárania osobnosti lektora*. Andragogika : Čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých. Zlín: Academia Economica, s. r.o., 2012, č. 3, s. 7-8. ISSN 1211-378.

RABUŠICOVÁ, Milada. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. In: *SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, roč. 54, řada pedagogická (U), č. 11, s. 13-26. ISSN 1211-6971.

TROCKIJ, Lev, Davidovič. *Zrazená revoluce*. Doplněk. Brno: 1995, s. 103. ISBN 80-85765-30-6.

TURECKIOVÁ, Marcela. Požadavky na kompetence lektorů podnikového vzdělávání v souvislosti se změnami jejich rolí. In: ŠATÁNEK, Juraj, ed. *Klíčové kompetence andragoga a dalších profesionálů v oblasti edukace dospělých : Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala na Fakulte humanistických vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici 23. – 24. novembra 2006*. Banská Bystrica, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2006. ISBN 80-8083-310-9.

TURECKIOVÁ, Marcela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VESELÝ, Arnošt. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Sociologický časopis. Praha, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433-446. ISSN 0038-0288.

VETEŠKA, Jaroslav. *KOMPETENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH: Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav., TURECKIOVÁ, Marcela. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In: VETEŠKA, Jaroslav., VACÍNOVÁ, Tereza a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. K problematice systémového uznávání dalšího profesního vzdělávání. In: LANGER, Tomáš, VETEŠKA, Jaroslav eds. *Další vzděláváním ve světě migrujícího trhu : Sborník z mezinárodní konference konané dne 12. prosince 2008 pod záštitou Ministerstva práce a sociálních věcí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 83-99. ISBN 978-80-86723-70-9.

ZMEŠKAL, Pavel. *Modelový přístup vzdělávání interních lektorů*. Andragogika : Čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých, Zlín: Academia Economica, 2012, č. 3, s. 13. ISSN 1211-378.

Elektronické zdroje

ASOCIACE INSTITUCÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ. Profesionální lektor. In: *Asociace institucí ve vzdělávání* [online]. 2013. Praha: 2013. [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/profesionalni-lektor>

BANKOVNÍ AKADEMIE. Koučink, sebekoučink. In: *Bankovní akademie* [online]. 2013. Praha: 2013. [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: <http://www.bankovniakademie.cz/kurzy/index.php?id=320-katalog&k=oso42>

DOPRAVNÍ VZDĚLÁVACÍ INSTITUT: Historie. In: *Dopravní vzdělávací institut* [online]. 2014. Praha: 2014. [cit. 2014-01-07]. Dostupné z: <http://www.dvi.cz/onas/historie/> (index a)

DOPRAVNÍ VZDĚLÁVACÍ INSTITUT: Kurz pedagogického minima. In: *Dopravní vzdělávací institut* [online]. 2014. Praha: 2014. [cit. 2014-01-08]. Dostupné z: <http://www.dvi.cz/skoleni/?id=41> (index b)

Formální vzdělávání dospělých: Koncepce a praxe v Evropě. In: *Eurydis* [online]. 2011. Brusel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011 [cit. 2013-10-31]. ISBN 978-92-9201-170-3. DOI: 10.2797/57854. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128CS.pdf

INSTITUT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ MENDELOVY UNIVERZITY. Kurz lektora dalšího vzdělávání. In: *Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity* [online]. 2013. Brno: 2013. [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: http://www.icv.mendelu.cz/en/czv/dl_kurzy/lektor

NÁRODNÍ ÚSTAV VZDĚLÁVÁNÍ. Národní soustava kvalifikací. In: *Národní ústav vzdělávání* [online]. 2013. Praha: 2013. [cit. 2014-01-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/nsk2/realizace-projektu-1>

SOCIÁLNÍ AGENTURA. Rekvalifikační kurz „lektor“. In: *Sociální agentura* [online]. Ústí nad Labem: 2013. [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: <http://www.socialniagentura.cz/cs/poradenstvi-a-vzdelavani/nabidka-rekvalifikaci/rekvalifikacni-kurz--lektor->

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Programové prohlášení vlády Jiřího Rusnoka. In: *Vláda české republiky* [online]. 2013. Praha, 2013 [cit. 2013-11-03]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/media-centrum/tema/programove-prohlaseni-vlady-cr-109326/> (index a)

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Programové prohlášení vlády Bohuslava Sobotky. In: *Vláda české republiky* [online]. 2014. Praha, 2014 [cit. 2014-02-19]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/dulezite-dokumenty/Programove_prohlaseni_vlady.pdf (index b)

Interní zdroje

Předpis o odborné způsobilosti zaměstnanců Správy železniční dopravní cesty, státní organizace SŽDC Zam 1 (prozatímní), č. j.:23 128/08 – OKS, ze dne 30. 06. 2008 ve znění 2. změny zde dne 01. 05. 2011

Seznam grafů

Graf 1: Návratnost dotazníku	83
Graf 2: Struktura pohlaví respondentů	84
Graf 3: Věková struktura respondentů	85
Graf 4: Struktura dosaženého nejvyššího vzdělání respondentů	86
Graf 5: Délka pracovní praxe respondentů v některém z železničních podniků	87
Graf 6: Délka doby výkonu činnosti lektora	88
Graf 7: Podíl výkonu lektorské činnosti v pracovní době respondentů.....	89
Graf 8: Způsob dosaženého vzdělání jednotlivých respondentů v oblasti vzdělávání	90
Graf 9: Považují respondenti své vzdělání v oblasti vzdělavatelských znalostí a dovedností za dostatečné?.....	91
Graf 10: Potřeba respondentů dále rozvíjet své vzdělavatelské znalosti a dovednosti	91
Graf 11: Identifikované vzdělávací potřeby respondentů.....	92
Graf 12: Způsob dalšího rozvoje vzdělavatelských znalostí a dovedností respondentů	93
Graf 13: Předpoklady lektorské práce, které respondenti považují za nejdůležitější.....	94
Graf 14: Způsob získávání informací o skupině školenou respondentem.....	95
Graf 15: Způsob práce s výukovými cíli	96
Graf 16: Nejčastěji používané pomůcky při práci lektora	97
Graf 17: Nejčastěji používané metody	98
Graf 18: Způsob ověřování výukových cílů	99
Graf 19: Jak sledují respondenti skutečnosti, které ovlivňují průběh vzdělávání	100
Graf 20: Respondenti nejčastěji při lektorské činnosti využívají	101
Graf 21: Způsob získávání informací o své lektorské práci	102
Graf 22: Současný systém přípravy lektorů považují respondenti za:	103

Seznam tabulek

Tabulka 1: Souvisí potřeba dále se vzdělávat s dosaženou vzdělavatelskou přípravou?	107
Tabulka 2: Souvisí potřeba dále se vzdělávat s frekvencí vzdělavatelské činnosti.....	108
Tabulka 3: Souvisí potřeba dále se vzdělávat s délkou vzdělavatelské praxe?.....	110
Tabulka 4: Hodnoty z-skóre pro tabulku č. 3	111
Tabulka 5: Znaménkové schéma pro tabulku č. 3	111
Tabulka 6: Význam znamének ve schématu ke kontingenční tabulce:	112

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vzorec pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát.....	105
Obrázek 2: Vzorec pro výpočet testového kritéria z-skóre	106

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Příloha 1

DOTAZNÍK

Vážená kolegyně, vážený kolego,

jsem zaměstnancem Správy železniční dopravní cesty s. o., současně jsem i studentem Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde studuji v navazujícím magisterském studiu obor Pedagogika - veřejná správa.

Dostává se Vám do rukou dotazník, který je součástí výzkumu mé diplomové práce s názvem "Kompetence lektora v podnikovém vzdělávání železničních zaměstnanců". Rád bych Vás požádal o čas, který byste věnovali vyplnění tohoto dotazníku. Cílem dotazníku je analýza současné situace v oblasti přípravy a činnosti lektorů ve vzdělávání železničních zaměstnanců u Správy železniční dopravní cesty s. o., který Vás pověřila prováděním školení nebo odborných zkoušek. Vyhodnocení tohoto dotazníku bude sloužit pouze jako zdroj pro identifikaci vzdělávacích potřeb, které bychom rádi využili při zkvalitnění nebo modifikaci koncepce přípravy nových lektorů v podnikovém vzdělávání. Informace získané tímto dotazníkem jsou přísně anonymní a neexistuje možnost jejich zneužití. Získaná data budou poskytnuta zaměstnavateli jako prezentace analýzy vzdělávání ve firmě a doporučení pro zkvalitnění této oblasti. V případě Vašeho zájmu Vám velice rád výsledky výzkumu poskytnu.

Dotazník je sestaven tak, abyste kromě výběrových odpovědí měli i prostor k vyjádření vlastního názoru. Odpovědi na informativní otázky vybírejte prosím dle skutečnosti, u otázek s možností výběru odpovědi zvolte prosím tu odpověď, která dle Vašeho názoru odpovídá realitě. Takovou odpověď vyznačte kliknutím na vybranou možnost. Věnujte prosím všem otázkám důslednost při vyplňování. Než na jednotlivé otázky odpovíte, věnujte zadání dostatek pozornosti. Na vyplnění dotazníku budete potřebovat asi 20 minut času. V případě jakýchkoliv nejasností, podnětů nebo připomínek mne prosím kontaktujte na e-mailovou adresu tomas.hroscanik@centrum.cz.

Všem Vám velice děkuji

Bc. Tomáš Hroščaník

Otázka č. 1:

Uved'te Vaše pohlaví.

1. žena
2. muž

Otázka č. 2:

Zařaďte Váš věk do uvedeného rozmezí.

1. méně jak 25
2. 26 – 35
3. 36 – 45
4. 46 – 55
5. 56 a více

Otázka č. 3:

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

1. střední odborné
2. střední odborné s maturitou
3. vyšší odborné
4. vysokoškolské
5. jiné (uved'te prosím jaké):.....

Otázka č. 4:

Jak dlouho pracujete v některém z železničních podniků?

- 1- méně jak 5 let
- 2- 6 – 15 let
- 3- 16 – 25 let
- 4- 26 – 35 let
- 5- 36 let a více

Otázka č. 5:

Jak dlouho pracujete jako lektor?

- 1- méně jak 5 let
- 2- 6 – 15 let
- 3- 16 – 25 let
- 4- 26 – 35 let
- 5- 36 let a více

Otázka č. 6:

Kolik času z Vaší pracovní doby se věnujete lektorské činnosti?

1. méně jak 10%
2. 10 – 30%
3. 31 – 50%
4. 51 – 70%
5. 71 – 90%
6. více jak 90%

Otázka č. 7:

Jakým vzděláním jste dosáhl svých znalostí a dovedností v oblasti vzdělávání?

1. žádné pedagogické nebo andragogické vzdělání nemám
2. vystudoval (-a) jsem pedagogiku nebo andragogiku na vysoké škole
3. absolvoval (-a) jsem kurz pedagogického minima u zaměstnavatele
4. pedagogické nebo andragogické vzdělání jsem získal (-a) nebo v současnosti získávám jinak (uveďte prosím jak):.....

Otázka č. 8:

Považujete své vzdělání v oblasti vzdělavatelských znalostí a dovedností za dostatečné?

1. ano
2. ano, ale pořád je co zlepšovat
3. jen částečně
4. ne

5. nevím proč, bych měl (-a) být s ohledem na svoji práci v tomto oboru vzděláván (-a)

Otázka č. 9:

Pociťujete potřebu dál rozvíjet své vzdělavatelské znalosti a dovednosti?

1. ano
2. spíše ano
3. ne
4. spíše ne
5. nevím

Otázka č. 10:

Pokud jste odpověděli v předchozí otázce ANO nebo SPÍŠE ANO, vyberte prosím z následujících oblastí a témat ty, ve kterých byste rád (a) rozvíjel (a) své lektorské dovednosti (můžete uvést více oblastí):

1. odborné teoretické znalosti a praktické dovednosti (aktualizace, inovace odborného obsahu vzdělávání)
2. stanovování výukových cílů, regulace procesu učení
3. aktivizační výukové metody a jejich výběr
4. témata zaměřená na diagnostiku, motivaci a aktivizaci účastníků vzdělávání
5. práce s didaktickou technikou a pomůckami
6. komunikativní a prezentační dovednosti
7. hodnocení dosažených výsledků, posuzování efektivity své práce
8. vytváření vhodného výukového prostředí, řízení výuky
9. oblast psychického zdraví, metod sebepoznávání a relaxace
10. jiné (prosím uveďte):

Otázka č. 11:

Jakým způsobem rozvíjíte dál své vzdělavatelské znalosti a dovednosti?

1. své vzdělavatelské znalosti a dovednosti dál nerozvíjím

2. své vzdělavatelské znalosti a dovednosti dál rozvíjím v rámci povinných vzdělávacích akcí pořádaných zaměstnavatelem
3. své vzdělavatelské znalosti a dovednosti dál rozvíjím prostřednictvím nabídky kurzů, které si vybírám a organizuji sám (sama)
4. své vzdělavatelské znalosti a dovednosti dál rozvíjím prostřednictvím studia na vyšší odborné nebo vysoké škole
5. své vzdělavatelské znalosti a dovednosti rozvíjím dál jinak (uveďte prosím jak):.....

Otázka č. 12:

Které z nabízených předpokladů lektorské práce považujete za nejdůležitější (můžete vybrat více, maximálně 4 odpovědi):

1. Odborné znalosti
2. dovednost prezentovat učivo, problematiku
3. dovednost komunikovat s účastníky vzdělávací akce
4. schopnost motivovat účastníky
5. schopnost aktivizovat účastníky
6. nabízet účastníkům pomoc, radu
7. dovednost vytvořit svůj vlastní scénář vzdělávací akce
8. dovednost řídit, organizovat průběh vzdělávací akce
9. osobnostní předpoklady lektora
10. jiné (prosím uveďte jaké):

Otázka č. 13:

Jakým způsobem získáváte informace o skupině, kterou máte jako lektor školit (věková struktura, odbornost, profesní zkušenost, úroveň znalostí a dovedností...)?

1. informace získávám od zadavatele školící akce
2. informace si zjišťuji sám před zahájením akce

3. informace získávám prostřednictvím informačního rozhovoru se skupinou při zahájení vzdělávací akce
4. při zahájení vzdělávací akce požádám skupinu o vyplnění informačního dotazníku
5. na začátku vzdělávací akce požádám účastníky o vypracování testu, kterým si ověřuji úroveň znalostí a dovedností
6. informace o skupině nezískávám, pro svou práci je nepotřebuji
7. jinak (uveďte prosím jak):

Otázka č. 14:

Jakým způsobem pracujete s výukovými cíli?

1. při stanovení výukových cílů mám naprostou volnost, stanovuji je dle vlastního uvážení
2. od zadavatele vzdělávací akce se snažím získat osnovu témat – výukové cíle a prostředky, které povedou k jejich dosažení, si připravuji sám
3. od zadavatele vzdělávací akce obvykle obdržím již přesně stanovenou osnovu témat, včetně stanovených výukových cílů a výukových materiálů
4. s výukovými cíli při vzdělávacích akcích nepracuji
5. Jinak (uveďte prosím jak):.....

Otázka č. 15:

Jaké pomůcky **nejčastěji** používáte při práci lektora (můžete vybrat více, maximálně 4 odpovědi)

1. CD, DVD, výukové programy
2. E-learningové kurzy, programy
3. powerpointové prezentace
4. videonahrávky
5. předpisy, učebnice, doporučené studijní materiály

6. vytvářím si vlastní studijní materiály
7. nákresy na tabuli
8. různé výukové pomůcky (modely, nákresy, fotografie....)
9. jiné (prosím specifikujte):.....

Otázka č. 16:

Vyberte z následujících komponent vzdělávání pouze metody, které Vy sami nejvíce používáte.

1. přednáška
2. výklad
3. diskuse
4. rozhovor
5. brainstorming,
6. případové studie
7. hraní rolí
8. názorná demonstrace
9. jiné (prosím specifikujte):.....

Otázka č. 17:

Jakým způsobem si ověřujete splnění výukových cílů u účastníků vzdělávací akce?

1. v průběhu výuky náhodně ověřuji ústním dotazem míru jejich naplnění
2. před ukončením vzdělávací akce předložím závěrečný test
3. prostřednictvím testu ověřuji znalosti a dovednosti na začátku a konci vzdělávací akce
4. ověřování míry splnění výukových cílů nepovažuji za důležité – ověřování nepotřebuji a neprovádím

5. ověřování míry naplnění výukových cílů v mé práci zadavatel vzdělávací akce nepožaduje
6. jiné (prosím uveďte jak):.....

Otázka č. 18:

Sledujete skutečnosti, které ovlivňují průběh vzdělávání (nepozornost, nepochopení vyučované látky.....)?

1. sleduji u všech účastníků
2. sleduji jen u účastníků, u kterých se objevily v průběhu vzdělávání problémy
3. nesleduji

Otázka č. 19:

Při výkonu lektorské činnosti nejčastěji využívám:

1. osobních zkušeností z praxe
2. znalostí získaných v dřívějším studiu
3. znalostí získaných v průběhu dalšího vzdělávání (kurzy, semináře, školení....)
4. jiné (prosím uveďte):

Otázka č. 20:

Jakým způsobem získáváte informace o své lektorské práci (můžete uvést více odpovědí):

1. na konci každé vzdělávací akce prostřednictvím dotazníku zjišťuji od účastníků spokojenost se vzdělávací akcí
2. na základě informací od zadavatele akce, který získává informace od účastníků (prostřednictvím různých typů dotazníků a anket)
3. předkládám účastníkům vlastní dotazník k hodnocení vzdělávací akce a následně je porovnávám s informacemi od zadavatele
4. informace o hodnocení vzdělávací akce účastníky neprovádím
5. hodnocení provádí zadavatel, ale tyto výsledky nejsou poskytovány
6. zadavatel hodnocení vzdělávací akce účastníky neprovádí

7. jiné (prosím uveďte):.....

Otázka č. 21:

Pokud zadavatel hodnocení vzdělávací akce účastníky neprovádí nebo vám výsledky neposkytuje, sdělte svůj názor proč:

Otázka č. 22:

Současný systém přípravy zaměstnanců pro výkon lektorské činnosti považuji za (můžete vybrat více odpovědí):

1. nejlepší cestu pro získání kvalitního lektora
2. vyhovující
3. částečně vyhovující
4. nevyhovující
5. zbytečný
6. finančně náročný
7. časově náročný
8. náročný na přípravu vzdělavatele, který budoucí lektory připravuje
9. náročný na materiální zajištění
10. jiný názor:

Otázka č. 23:

Vaše další názory, postoje, sdělení, doplnění, upřesnění, vlastní zkušenosti ke kterékoliv části dotazníků uveďte prosím zde:.....

Děkuji za vyplnění dotazníku