

Česká zemědělská univerzita v Praze
Institut vzdělávání a poradenství
Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia



**Specifikace kompetencí lektora ve firemním
vzdělávání**

Bakalářská práce

Autor: Denisa Frídová

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

2017 ČZU v Praze

Zadávací list

Zadávací list

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Specifikace kompetencí lektora ve firemním vzdělávání

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

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

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

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

.....
(podpis autora)

V dne

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Lucii Smékalové Ph.D. za odborné rady a připomínky, které mi značně pomohly při vypracování této bakalářské práce. Také děkuji za její ochotu, trpělivost a čas, který mi věnovala při vedení mé práce.

Dále bych chtěla poděkovat mé rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Abstrakt

Předložená bakalářská práce se zabývá specifikací kompetencí lektora ve firemním vzdělávání. Práce odráží současnou situaci ve vzdělávání dospělých. Práce obsahuje literární rešerši a dotazníkové šetření mapující kompetence lektorů dalšího vzdělávání.

Teoretická část vychází z odborné studijní literatury a popisuje prostředí firemního vzdělávání, lektorovu osobnost a v neposlední řadě kompetence lektora.

Praktická část se zaměřuje na vybraná kritéria hodnotícího standardu Lektor dalšího vzdělávání pomocí krátkého dotazníkového šetření. Cílem dotazníku je zjištění, zda respondenti disponují těmito patřičnými kritérii kompetencí.

Klíčová slova

Firemní vzdělávání, lektorské dovednosti, lektorské kompetence, lektor dalšího vzdělávání, hodnotící standard

Abstract

This bachelor thesis deals with adult teacher competencies. The thesis shows current situation of company education. The thesis contains a literary search and a questionnaire survey that conducts retraining adult teacher competencies.

The theoretical part is based on a study of professional literature and focuses on background of company education, personality of an adult teacher and adult teacher competencies.

The practical part of bachelors thesis is focused on selected criteria of retraining adult teacher. The goal of questionnaire survey is discovery that respondents has these particular criteria of teacher competencies.

Keywords

Company education, adult teacher skills, adult teacher competencies, retraining adult teacher

Obsah

ÚVOD.....	10
1 CÍLE A METODIKA	12
1.1 Cíl.....	12
1.2 Metodika	12
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
2 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
2.1 Prostředí firemního vzdělávání.....	14
2.1.1 Prostředí vnější.....	14
2.1.2 Prostředí vnitřní	15
2.2 Funkce firemního vzdělávání.....	16
2.3 Formy firemního vzdělávání.....	16
2.4 Metody firemního vzdělávání.....	17
2.5 Současný stav ve firemním vzdělávání.....	18
3 OSOBNOST LEKTORA.....	19
3.1 Typy lektorů	20
3.2 Role lektora	21
3.3 Dovednosti lektora.....	21
3.4 Image lektora	23
3.4.1 Verbální komunikace	23
3.4.2 Neverbální komunikace.....	23
3.4.3 Strukturace řeči.....	24
3.4.4 Celkový vzhled.....	24
3.5 Hodnocení lektorské činnosti	24
4 KOMPETENCE LEKTORA	26
4.1 Znaky kompetence.....	27
4.2 Složky kompetence.....	27
4.3 Klíčové kompetence lektora	28
4.4 Lektor v Národní soustavě kvalifikací	30
4.4.1 Lektor dalšího vzdělávání.....	31
4.4.2 Kvalifikační standard.....	31
4.4.3 Hodnotící standard.....	32

II	PRAKTICKÁ ČÁST	33
5	PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ	33
5.1	Cíl průzkumného šetření.....	33
5.2	Metoda sběru dat.....	33
5.3	Pilotáž	34
5.4	Charakteristika cílové skupiny	34
5.5	Design průzkumného šetření	34
5.6	Analýza a interpretace dat	34
5.6.1	Část I. Vzdělávací cíle.....	36
5.6.2	Část II. Volba didaktických pomůcek a metod výuky	40
5.6.3	Část III. Hodnocení účinnosti vzdělávání	44
5.7	Shrnutí průzkumného šetření.....	47
	ZÁVĚR	49
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50
	SEZNAM ILUSTRACÍ A GRAFŮ	52
	SEZNAM PŘÍLOH.....	53
	Příloha č. 1 Hodnotící standart kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání	54
	Příloha č. 2 Dotazník kompetencí lektorů.....	61

ÚVOD

Trh práce a hlavně požadavky na zaměstnance se neustále mění. Toho si jsou vědomi i zaměstnavatelé. V současné době se pracovní trh velmi mění a firemní organizace si uvědomují, jak je důležité další vzdělávání, jak pro organizace, tak pro zaměstnance samotné. Zaměstnanci se stali nejdůležitější součástí každé organizace. Již není zvykem, jako v minulosti, aby zaměstnanci zastávali stejnou pracovní pozici po celý život. Dnes zaměstnanci vystřídají několik pracovních pozic během celého života. Ne všude jsou ale stejné požadavky ze strany zaměstnavatele. Avšak mnoho zaměstnavatelů vzdělává své zaměstnance a prohlubuje jejich znalosti a zvyšuje jejich kvalifikaci. Kvalitní zaměstnanci jsou cenným kapitálem, a proto si je organizace chrání a snaží udržet. Zaměstnavatelé si uvědomují důležitost firemního vzdělávání, proto je dnes ji běžným pojmem.

V posledních letech se staly kompetence lektora velmi diskutovaným tématem. Zvýšily se nároky na kvalitu dalšího vzdělávání a zároveň i na lektora samotného. Nicméně kvalita lektorů se v České republice může lišit a je to způsobeno nejednotným vzděláváním lektorů dalšího vzdělávání a rozdílnou praxí v různých oblastech vzdělávání. Proto Národní soustava kvalifikací vytvořila rekvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání.

Hlavním záměrem této bakalářské práce je podat komplexnější přehled o určitých kompetencích lektora ve firemním vzdělávání.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část a obsahuje celkem pět kapitol, jenž první kapitola je cíle a metodika práce a poslední kapitola se zabývá praktickou částí. Teoretická část se skládá ze tří kapitol, které se zabývají problematikou firemního vzdělávání, osobností lektora a lektorovými kompetencemi. V první kapitole jsou popsány základní formy firemního vzdělávání, jeho funkce, používání metody a současný stav firemního vzdělávání v České republice. Druhá kapitola vymezuje osobnost lektora, jeho dovednosti, role a image. Třetí a nejdůležitější kapitola se soustředí na lektorovy kompetence a dále také na rekvalifikaci Národní soustavy kvalifikací Lektor dalšího vzdělávání.

V praktické části poté probíhá dotazníkové šetření s lektory dalšího vzdělávání. Cílem dotazníku je porovnat určité a vybrané kompetence podle NSK se skutečnými kompetencemi lektorů. Pomocí grafů jsou zobrazeny výsledky průzkumného šetření.

1 CÍLE A METODIKA

1.1 Cíl

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké jsou specifické kompetence lektorů, jestli jsou v souladu s hodnotícím standardem lektora dalšího vzdělávání Národní soustavy kvalifikací. Dílčím cílem je popsat současný stav firemního vzdělávání, lektorovu osobnost a obecně lektorské kompetence.

1.2 Metodika

Práce je rozdělena na dvě části a to na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je napsána na základě studia vybrané problematiky dostupných zdrojů s vymezením terminologie a deskripce teoretických východisek. Předmět práce charakterizuje kompetence lektora ve firemním vzdělávání.

Praktická část bakalářské práce je provedena formou průzkumného dotazníkového šetření. Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření bude zjištěno, zda lektoři disponují specifickými kompetencemi, které jsou vybrány z hodnotícího standardu lektora dalšího vzdělávání. Dále práce vyvozuje závěr, zda určité kompetence konkrétních lektorů jsou nebo nejsou v souladu s Národní soustavou kvalifikací.

I TEORETICKÁ ČÁST

2 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tato bakalářská práce se zabývá specifikací kompetencí lektora ve firemní vzdělávání, proto se musíme nejprve seznámit se základními pojmy ve firemním vzdělávání. Nejdříve si objasníme, jak se vymezuje firemní vzdělávání, které oblasti pod něj spadají, jaké má formy, funkce, metody a jaký je současný vliv firemního vzdělávání v České republice.

V této kapitole se budeme věnovat otázce vymezení firemního vzdělávání. Pro vymezení firemního vzdělávání není v odborné literatuře jednotná definice. Všechny definice si jsou velmi podobné a znějí téměř totožně.

Bartoňková (2010, s. 11) vymezila firemní vzdělávání do následujících definic:

- Firemní vzdělávání je vzdělávání zaměstnanců ve firmě.
- Firemní vzdělávání zahrnuje povinné a kvalifikační vzdělávání zaměstnanců.
- Firemní vzdělávání zahrnuje zvyšování, získávání, prohlubování a udržování kvalifikace zaměstnance.
- Firemní vzdělávání je součástí profesního vzdělávání.
- Firemní vzdělávání představuje část systému formování pracovních schopností člověka.
- Firemní vzdělávání zahrnuje rozvoj kompetencí zaměstnanců.

Podle Koubka (1995, s. 208) se rozlišují tři oblasti v systému formování pracovních schopností člověka:

- 1) Oblast vzdělávání – sem spadají především základní všeobecné znalosti dovednosti, které většinou zajišťuje školský systém.

- 2) Oblast kvalifikace – tzn. odborná profesní příprava, která zahrnuje základní profesní přípravu na povolání, orientaci, doškolování, přeškolování a profesní rehabilitaci.
- 3) Oblast rozvoje – tzn. další vzdělávání, rozšiřování kvalifikace, formování osobnosti jedince. Rozvoj je více orientován na kariéru pracovníka než na momentálně vykonávanou práci. Formuje spíše jeho potenciál než kvalifikaci.

Koubek (1995, s. 206) dále také rozlišil hlavní klíčové úkoly firemního vzdělávání podle zajišťování podélné a příčné flexibility.

1. **Podélná neboli longitudinální flexibilita** znamená přizpůsobování pracovních schopností zaměstnanců měnícím se požadavkům pracovního místa. Je to flexibilita v rámci pracovního místa. Tato část je hlavním úkolem firemního vzdělávání.
2. **Příčná, transversální flexibilita** znamená zvyšování flexibility a kompetentnosti zaměstnanců tak, aby zvládali znalosti a dovednosti potřebné k vykonávání dalších jiných pracovních míst. Dochází tak k rozšiřování pracovních schopností.

2.1 Prostředí firemního vzdělávání

Každá organizace si buduje svoje prostředí, přetrvává v něm, snaží se v něm udržet, nicméně toto prostředí neurčuje jenom vzdělávací prostředí, ale také cíl dané organizace nebo firmy.

2.1.1 Prostředí vnější

Dění ve firmě je ovlivňováno i jinými faktory (tj. to, co se děje mimo firmu – vnější prostředí). Na následující ilustraci vidíme, co všechno může ovlivňovat organizaci, její design, cíl ale například i vzdělávací potřeby zaměstnanců (Bartoňková, 2010, s. 23).

Obrázek č. 1 Vnější prostředí organizace



Zdroj: Wright – Noe, 1995, s. 47

2.1.2 Prostředí vnitřní

Podle Bartoňkové (2010, s. 27) do vnitřního prostředí spadají všechny interní procesy dané organizace, jejich podmínky a prostředky jejich fungování. Existují dvě základní východiska pro efektivní fungování ve vnitřním firemním prostředí. Jsou to:

- 1) existence a provázanost podnikové politiky, podnikové strategie, strategie řízení lidských zdrojů a strategie vzdělávání pracovníků, včetně návaznosti na další kroky (tvorba koncepce vzdělávání, systému, plánu vzdělávání zaměstnanců atd.);
- 2) vytvoření organizačních a institucionálních předpokladů vzdělávání.

Obě tato východiska jsou však spojena s uplatňováním strategického, kompetenčního a systematického přístupu k firemnímu vzdělávání.

2.2 Funkce firemního vzdělávání

Hroník (2007, s. 127) definuje funkci firemního vzdělávání jako rozvoj způsobilosti všeho druhu (competence i comperency) jako zvýšení krátkodobé a dlouhodobé pracovní výkonnosti. Hroník pojmem „*competence*“ překládá jako směřování k formulaci standardů práce. Do nich zahrnuje i kvalifikační předpoklady, bez kterých je výkon práce v dané funkci nestandardní. Pojem „*competency*“ rozumí autor jako způsobilosti pracovníků, kterými dosahují pracovního výkonu.

Ve vzdělávacím procesu můžeme vymezit i jiné funkce než dvě předešlé. Jedná se o funkce:

1. orientační a adaptační (upřednostňují se především v průběhu adaptačního procesu);
2. integrační;
3. kvalifikační;
4. specializační;
5. inovační a změnová (uplatňuje se především ve fázi plného zapojení v pracovním procesu);
6. motivační.

2.3 Formy firemního vzdělávání

Ačkoliv je definic firemního vzdělávání více, proces vzdělávání zahrnuje ve skutečnosti stejné kroky. Stěžejním krokem je stanovení cílů, kterým je podřízen vzdělávací obsah. Dále je důležité zvolit optimální formu firemního vzdělávání.

Tyto formy lze realizovat v přímém kontaktu účastníka s lektorem nebo pomocí distančního vzdělávání apod. Didaktické formy představují ustálený komplex opatření, jímž se provádí vzdělávání v určitém čase, prostoru a vztahu k didaktickým

systemům. Systémy se dělí na živé (lektor a účastník) a neživé metody (pomůcky, technika), (Barták, 2003, s. 92).

Podle Mužíka (1998, s. 114) mezi didaktické formy patří:

- a) přímá výuka (prezenční vzdělávání – jedná se o osobní kontakt mezi lektorem a účastníkem vzdělávání);
- b) kombinovaná výuka (využívá více individuálního studia než přímá výuka);
- c) distanční vzdělávání (korespondenční, e-learning atd.).

2.4 Metody firemního vzdělávání

Podle Mužíka (1998, s. 114) jsou metody postup k určitému cíli. Ty jsou spojené s naplňováním vzdělávacích cílů, s jejich optimálním zvládnutím obsahu a realizují se v rámci dané vzdělávací formy za určitých výukových situací a podmínek.

„Neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda vzdělávání – určité se užívají při předávání či osvojování vědomostí a znalostí, jiné při zvládnutí dovedností a rozvoji schopností, jiné při ovlivňování postojů.“ (Bartoňková, 2010, s. 150).

Metody firemního vzdělávání se dají různě klasifikovat a klasifikace metod se u různých autorů liší.

Koubek (1995, s. 221) klasifikoval metody firemního vzdělávání dle místa vzdělávání:

- a) **Metody používané na pracovišti** – jedná se o metody využívané na konkrétním pracovním místě při vykonávání běžných pracovních úkolů (instruktáž, koučování, mentoring, counselling, stínování, zdvojení, shadowing, asistování, pověření úkolem, rotace práce, pracovní porady atd.).
- b) **Metody používané mimo pracoviště** – zde patří například přednáška, přednáška spojená s diskuzí, semináře, workshop, skupinová diskuze, demonstrování, případové studie, simulace, hraní rolí, Assessment centrum, Development centrum, outdoor trénink atd.).

2.5 Současný stav ve firemním vzdělávání

„V posledních letech se klade důraz na to, aby rozvoj a vzdělávání prokazatelně vedlo ke zvýšení výkonnosti. Silící tlak na zvýšení výkonnosti se promítá do následujících trendů“ (Hroník, 2007, s. 116).

Vzdělávání dospělých v současné době zaujímá podstatné místo v rámci celoživotního učení. Firemní vzdělávání probíhá ve velké části zaměstnavatelských organizací v České republice. Organizace často mívají propracovaný systém firemního vzdělávání.

Po roce 1989 se vzdělávání dospělých stává novou atraktivní záležitostí, vznikají společnosti nabízející zpočátku zejména manažerské vzdělávání. Objevují se osoby samostatně výdělečně činné – lektori. *„Za lektora je ve vzdělávání dospělých označován učitel dospělých, který svoji činnost realizuje jako povolání či jako doplněk ke své profesi.“ (Mužík, 2005, str. 5).*

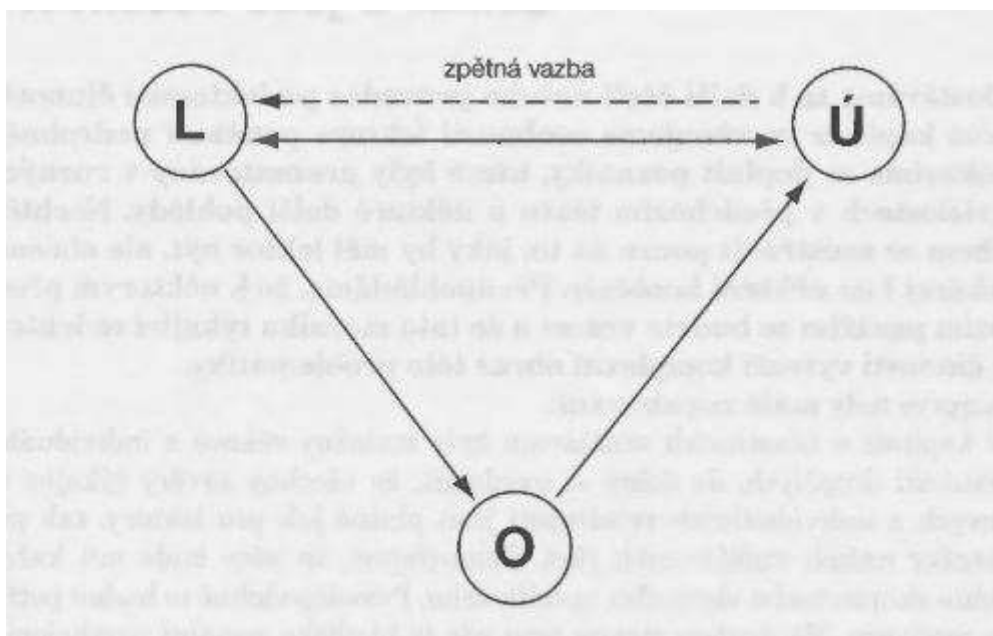
V současnosti v souladu s myšlenkou celoživotního vzdělávání se zvyšuje podíl dospělých, kteří mají zájem se vzdělávat. Tím stoupla i potřeba kvalifikovaných lektorů. Nabídka vzdělávacích aktivit je někdy používána i jako forma zaměstnaneckých benefitů.

3 OSOBNOST LEKTORA

V této kapitole se budeme zabývat osobností lektora, jaké by měl mít lektor dovednosti, jaké role lektor zastává, jaké existují typy lektorů a dále také, jak se dají lektorské činnosti hodnotit.

Jíra (2004, s. 70) hovoří o vztazích mezi lektory, učiteli, žáky a účastníky. Podle něj se vztahy mezi učiteli a žáky zásadně liší od vztahů lektorů a účastníků. Lektor proto musí uplatnit svoji osobnost ve vzdělávacím procesu. Lektori i účastníci vzdělávání mají stejný společný záměr a to je dosažení stanoveného vzdělávacího cíle prostřednictvím zvládnutí obsahu vzdělávání. Tento vztah si vysvětlíme následující ilustrací tzv. didaktickým trojúhelníkem.

Obrázek č. 2 Didaktický trojúhelník



Zdroj: Jíra, 2004, s. 70

Na obrázku vidíme, že se trojúhelník skládá ze tří prvků: L (lektor), Ú (účastník), O (obsah vzdělávání vycházející ze vzdělávacího cíle). Z tohoto obrázku můžeme posoudit, že účastník a lektor si jsou rovni a to je důležitý znak ve vzdělávání dospělých. Vztah mezi lektorem a účastníkem vzdělávání je rovnoprávný – nikdo není nadřazený ani podřazený. Každý z nich má své specifické úkoly ve vzdělávacím

procesu. Rozdíl mezi lektorem a učitelem je ten, že lektor pouze ovlivňuje vzdělávací proces a není direktivní. Lektor i účastník se vzdělávání (převážně) účastní dobrovolně.

3.1 Typy lektorů

Lektor je ve vzdělávání dospělých hojně užívaným pojmem. Lidé ho vnímají jako učitele dospělých, ale lektorská činnost je velmi rozmanitá. Jíra (2004, s. 73) rozeznává tři typy lektorů:

- Lektor – teoretik (Tento lektor oplývá vynikajícími odbornými znalostmi, které podává v co nejširším rozsahu, avšak lektor často neodhadne možnosti účastníků vzdělávání. Velkou nevýhodou tohoto typu je holé seznamování s pojmy a poučkami než vedení k samostatné práci a samostatnosti.)
- Lektor – praktik (Praktický lektor vychází z vlastní praxe a zkušeností. U teorie mu ale chybí vědomosti. Nedaří se mu vést účastníky k nadhledu. Účastníci nejsou schopni vidět vztahy mezi jednotlivými jevy.)
- Lektor – ideál (Ideální typ lektora spojuje teoretické znalosti a praktické dovednosti. Tento lektor má mnoho zkušeností, dovede teorii používat a aplikovat v praxi.)

Oproti tomu Mužík (2011, s. 218) rozdělil profesi lektora do čtyř skupin:

1. lektoři podnikatelé;
2. lektoři zaměstnanci;
3. manažeři a specialisté jako lektoři;
4. lektoři dobrovolníci v neziskové sféře.

V neposlední řadě si musíme vymezit pojem účastník vzdělávání. V anglosaské oblasti se používá pojem „*participant*“ = účastník, frekventant (to je ten, kdo navštěvuje kurz, přednášky, workshopy apod.) V německy mluvících zemích se hojně používá pojem „*teilnehmer*“ = účastník, kdy se dospělý člověk více účastní a podílí na výuce než žák či student. Dále se také používají pojmy posluchač, adresát nebo učící se. Tyto pojmy ale plně nezahrnují všechny aspekty vzdělávání.

3.2 Role lektora

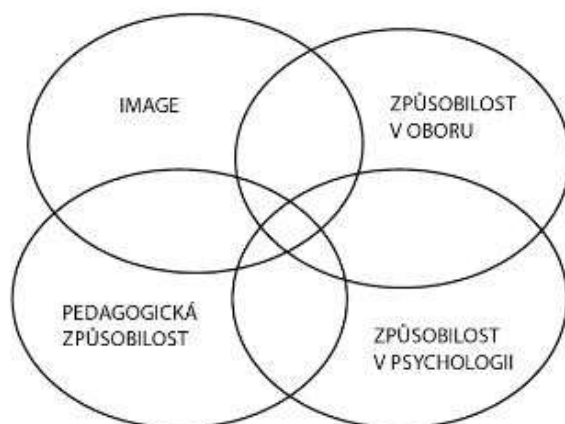
Nyní jsme si uvedli, jaké typy lektorů známe a v této pod kapitole si přiblížíme role lektora ve vzdělávání dospělých. Budeme hovořit o rolích, které lektor zastává v prostředí vlastní výuky, jakou atmosféru lektor dokáže vytvořit a jaké má vztahy se skupinou. Langer (2016, s. 27) definoval tyto role takto:

- Vzdělavatel – taková role lektora, kterou vzdělává a s jehož pomocí se vzdělávají i účastníci vzdělávání.
- Šéf skupiny – role odpovědná, při které má lektor za skupinu odpovědnost, zároveň je její autoritou a “hlavou“ skupiny.
- Člen skupiny – lektor musí být ale i partnerem skupiny účastníků, při některých vzdělávacích metodách je lektor členem týmu.
- Poradce – lektor se v mnoha situacích stává nejen vzdělavatelem, ale i kolegou a člověkem, který dokáže poradit či popostrčit. Z lektora se také může stát „vrba“, kdy ho účastníci zahrnují svými názory či problémy. Důležité je ale, aby lektor věděl, kdy se toto svěřování posunulo mimo hranice vzdělávacího procesu a pak jej zarazil.
- Hodnotitel – v případě potřeby, se z lektora stává hodnotitel. Jde o roli náročnou, obzvláště když ji kombinujeme s rolí vzdělavatele. V zahraničí je běžné, že lektor své studenty nehodnotí.

3.3 Dovednosti lektora

V této části se budeme věnovat dovednostem lektora. Nejdříve si musíme položit otázku: Co očekává účastník či zadavatel od lektora? Osobu s komplexními znalostmi a dovednostmi, kompetencemi, ideálně s praxí, se schopností zaujmout a naučit a v neposlední řadě nesmíme zapomenout na osobnost.

Obrázek č. 3 Lektorské způsobilosti



Zdroj: Medlíková, 2010, s. 18

Na ilustraci si můžeme všimnout, jak všechny lektorské způsobilosti spolu úzce souvisí.

Jíra (2004, s. 75) hovoří o lektorských dovednostech jako o požadavku zadavatele či účastníka vzdělávání. Mezi dovednosti obecnějšího charakteru patří:

1. dovednosti z pedagogiky a specializovaných disciplín, zejména z pedagogiky dospělých;
2. dovednosti z psychologie, zejména z pedagogické psychologie, sociální psychologie a psychologie osobnosti;
3. sociální dovednosti – jako je například umění jednání s lidmi, rozumět jejich motivaci a umět si vydobýt autoritu;
4. dovednost konfrontovat teorii s praxí a výsledky této konfrontace přenést do výuky;
5. dovednost prohlubovat si lektorovu odbornost a aktualizovat si odborné vědomosti;
6. dovednost ústního projevu, vyjadřovací schopnosti a obecné komunikativní dovednosti, umět předat účastníkům efektivně lektorovu odbornost;
7. didaktické dovednosti – správné stanovení vzdělávacího cíle, dovednost využívat vzdělávací prostředky (hmotné i nehmotné).

3.4 Image lektora

Image lektora je přinejmenším stejně důležitá jako lektorovi dovednosti a schopnosti. Image není jenom styl oblékání ale i postoj, oční kontakt, úsměv, proxemika, struktura řeči a celkový vzhled a upravenost. S tímto tématem se pojí mnoho pojmů a ne každý lektor o svoji image dbá. Správné zahájení výuky může ovlivnit i první dojem. První dojem, kterým lektor zapůsobí na účastníky se často velmi obtížně mění. Tento dojem vzniká od první chvíle, kdy lektor vejde do učebny. Na první dojmu se podle Langera nejvíce (2016, s. 90) podílí:

- verbální komunikace;
- neverbální komunikace;
- strukturace řeči;
- celkový vzhled.

3.4.1 Verbální komunikace

V rámci verbální neboli slovní komunikace jsou důležité tyto faktory:

- hlasitost řeči – lektor musí zvolit správnou hlasitost hlasu, aby byla pro všechny účastníky optimální. To není vždy ale jednoduché.
- tempo řeči – vychází z cílové skupiny a probíraného tématu. Nikdy by však lektor neměl hovořit příliš rychle.
- barva hlasu – barvu hlasu lektor prakticky nemůže ovlivnit, přesto je u účastníků také důležitá.

3.4.2 Neverbální komunikace

Kazík (2008, s. 72) říká, že neverbální komunikace má největší vliv na úspěšné pochopení běžného projevu. Neverbální projev je velice důležitý, protože účastníci si ho nejvíce všimají a rychle ho hodnotí.

Mezi nejdůležitější neverbální projevy patří:

1. Oční kontakt – nejlepší způsob, jak může lektor udržet koncentraci účastníků.

2. Postoj – podle postoje si účastníci udělají názor na lektora. Důležitá jsou rovná záda, volně spuštěné paže a gesta dlaněmi nahoru.
3. Vzdálenosti (proxemika) – lektor musí vědět jaká vzdálenost od účastníků vzdělávání je vhodná. Nesmí zasahovat do intimní zóny, ale také nesmí být příliš daleko, aby udržel koncentraci účastníků.

3.4.3 Strukturace řeči

Langer (2016, s. 96) popisuje strukturaci řeči jako velice významnou složku image lektora. Strukturace řeči patří mezi významné prvky, které vytvářejí první dojem.

3.4.4 Celkový vzhled

Součástí dobrého prvního dojmu je i celkový vzhled a upravenost lektora. Do celkového vzhledu podle Langer (2016, s. 97) také patří:

- Psychická kondice – zde je důležitá dobrá nálada, vyrovnanost a duševní pohoda;
- Fyzická kondice – lektor by měl mít fyzické zdraví, být vyspalý a mít dostatek odpočinku. Únava, nedostatek spánku či nemoc se projeví na lektorově projevu.

3.5 Hodnocení lektorské činnosti

V kapitole, která se zabývá osobností lektora, by neměla chybět evaluace neboli hodnocení. Nejdříve si musíme vysvětlit, k čemu takové evaluace lektorské činnosti slouží. Dále se budeme věnovat oblastem hodnocení lektorské činnosti, a jakými metodami jej můžeme činit.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 186) uvádí čtyři důvody hodnocení:

- učení;
- zdokonalování;

- kontrolování;
- ověřování.

V obecné rovině ale můžeme říci, že hodnocení slouží:

1. k zjištění, zda vybraná vzdělávací akce splnila očekávané cíle;
2. slouží k zjištění silných a slabých stránek vzdělávací akce;
3. pomáhá manažerům zjistit, jakým zaměstnancům/účastníkům přinese vzdělávací akce největší užitek;
4. posiluje důvěru v hodnotu a smysl vzdělávání (Belcourt – Wright, 1998, s. 181).

Hodnocení neprobíhá pouze na jen na úrovni samotného obsahu vzdělávací akce, ale i hodnocení lektora, studijních materiálů, realizace vzdělávací akce a také evaluace celého vzdělávacího programu.

Oblasti hodnocení jsou:

1. kontext, za který se vzdělávací akce uskutečňuje;
2. důsledky, co se změnilo po vzdělávací akci;
3. organizaci výuky;
4. metody a techniky lektora;
5. zkušenost, kterou účastník prochází v průběhu kurzu (Prokopenko – Kubr, 1996, s. 188).

Podle Kazíka (2008, s. 83) je nevhodnější přístup k evaluaci pomocí metody 360 stupňů. Je to metoda “ze všech stran“, kde se účastníci hodnotí mezi sebou navzájem, lektor hodnotí účastníky, účastníci hodnotí sami sebe a na závěr výsledky zhodnotí zadavatel. Takto bychom měli dojít k nejobektivnějšímu hodnocení lektorské činnosti.

4 KOMPETENCE LEKTORA

Kompetence, často užívaný pojem, se hojně užívá jak v odborné literatuře, tak v praxi.

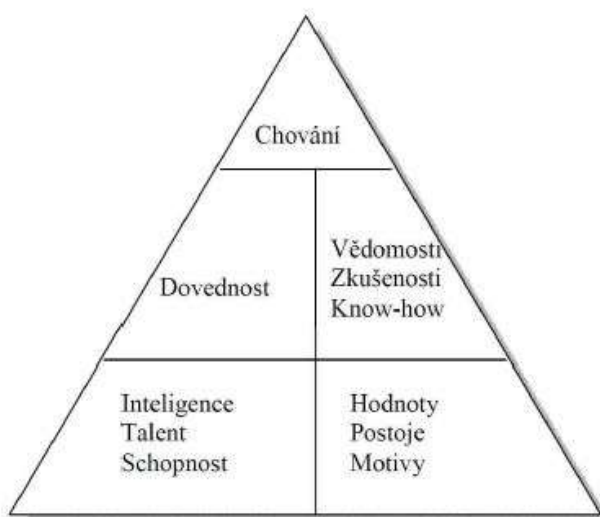
Pojem „kompetence“ se obvykle užívá ve dvou základních významech:

1. Kompetence jako pravomoc, oprávnění, udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci). V tomto významu může lektor překročit svoje pravomoci (tj. zde kompetence), někomu je možné kompetence odejmout a mohou vznikat kompetenční spory. Kompetence v tomto smyslu je možné na někoho přesunout.
2. Kompetence můžeme chápat také jako schopnost vykonávat nějakou činnost, lektor umí tuto činnost vykonávat a je v příslušné oblasti vysoce kvalifikovaný (Kubeš a kolektiv autorů/autorek, 2004, s. 14).

První význam představuje, to co je účastníkovi dané zvenku, na základě působení druhých. Za druhý význam považujeme kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje a výkonu.

Kompetence vnímáme také jako soubor excelentních znalostí, dovedností, vhodných postojů, zkušeností a individuální odborné intuice.

Obrázek č. 4 Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: Kubeš a kol. 2004, s. 28

Veteška a Tureckiová sloučili oba významy pojmu kompetence a definovali jej takto:

„Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 25) termín kompetence lektora zdomácněl. Liší se významem a jeho používáním, který mu přiřkládají odborníci a laická veřejnost.

4.1 Znaky kompetence

Veteška a Tureckiová (2008, s. 31) z výše uvedené definice odvodili hlavní znaky kompetence:

1. **Kompetence je vždy kontextualizovaná** – kompetence je vždy zasazená do určitého prostředí či situace. Kompetence je vytvářena předchozími znalostmi lektora, jeho zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.
2. **Kompetence je multidimenzionální** – rozličné zdroje (informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje) jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. Kompetence tedy obsahuje lidské chování a v chování lektora se projevuje.
3. **Kompetence je definovaná standardem** – úroveň zvládnutí kompetence je předem určena, soubor výkonových kritérií je předem dán.
4. **Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence lektor získává a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení.

4.2 Složky kompetence

„Kompetence je poměrně stabilní charakteristika, když poznáme úroveň rozvoje kompetencí, můžeme předvídat kvalitu chování člověka při řešení různých situací nebo pracovních úkolů. Kompetence nám tedy napovídá, jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevovat v určitém typu situací. Jednotlivé složky

osobnosti, které do kompetence vstupují, můžeme rozdělit do pěti kategorií.“ (Kubeš kolektiv autorů/autorek, 2004, s. 30-31).

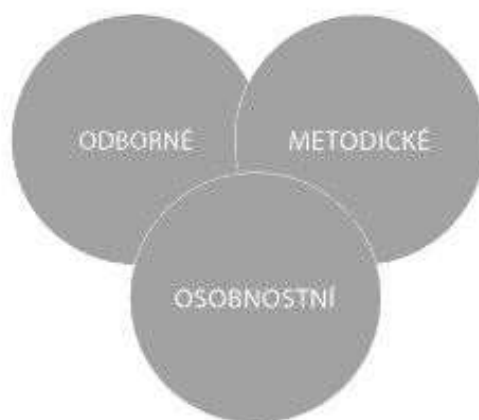
Podle výše uvedené definice Kubeš rozdělil složky kompetence do pěti kategorií:

1. Motivy – neboli také vnitřní pohnutky, které podněcují aktivitu člověka;
2. Rysy – například temperament a sebekontrola, jsou to charakteristiky umožňující stabilní reakce na situace nebo na informace přicházející z prostředí;
3. Vnímání sebe samotného – má vliv na osobní přesvědčení člověka, jestli dokáže splnit nějaký úkol;
4. Vědomosti – všechny poznatky z určité oblasti, které souvisejí s prací vykonávané na určité pracovní pozici;
5. Dovednosti – zjišťují, zda je lektor schopen vykonat činnosti související s nějakým úkolem.

4.3 Klíčové kompetence lektora

Kompetence lektora můžeme rozdělit na odborné, metodické a osobnostní kompetence. Nyní si uvedeme klíčové kompetence každého lektora dalšího vzdělávání.

Obrázek č. 5 Kompetence lektora



Zdroj: Langer, 2016, s. 15

Langer (2016, s. 14) tyto kompetence definuje takto:

1. **Odborné kompetence** – tyto kompetence se týkají oboru, kterým se lektor zabývá, tj. obor, který lektor přednáší. Odborné kompetence lektor získá všeobecným studiem, odborným studiem nebo dalším profesním vzděláváním.
2. **Metodické kompetence** – nebo také didaktické či andragogické kompetence, jde o celý soubor znalostí a dovedností. To předpokládá lektorovu znalost a zvládnutí přípravy obsahu vzdělávání, didaktických zásad, metod a forem výuky, schopnost využití učebních a technických pomůcek. Do metodických kompetencí patří ale i efektivní komunikace, spolupráce s klienty, motivace a aktivizace. Dále nesmíme zapomenout na rétorické a komunikační schopnosti a to v oblasti verbální i neverbální komunikace.
3. **Osobnostní kompetence** – mezi osobnostní kompetence zejména patří zájem o studenty (klienty) a jejich potřeby, schopnost empatie, pozitivní myšlení, trpělivost a tolerance, důslednost, rozhodnost a spravedlnost, schopnost kreativity a velmi oceňovaný smysl pro humor.

Medlíková (2010, s. 26) oproti tomu řadí mezi klíčové kompetence lektora následující kompetence:

- schopnost učit se;
- aktivita a angažovanost;
- odborný růst lektora;
- jasné definování cílů vzdělávací akce;
- srozumitelnost a komunikativnost;
- prezentace a sebeprezentace;
- schopnost řešit konflikty;
- empatie;
- individuální přístup;
- kreativita a inovativnost;
- akceptování rozdílnosti a práce v zátěži .

4.4 Lektor v Národní soustavě kvalifikací

Národní soustava kvalifikací (NSK) je veřejně přístupný registr všech profesních a úplných profesních kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území České republiky. Národní soustava kvalifikací vznikla na v souladu se zákonem 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a pomáhá těm lidem, kteří mají profesní dovednosti nad rámec jejich původního vzdělání, ale nemají k tomu žádný doklad. Každá kvalifikace má svůj kvalifikační standard a hodnotící standard. Žadatel o rekvalifikaci je prověřován zkouškou u pověřené autorizované osoby, která je oprávněná danou zkoušku provést. Rekvalifikace lektora dalšího vzdělávání spadá skupiny oborů Pedagogika, učitelství a sociální péče (kód 75 podle NSK), viz tabulka č. 1.

Tab. č. 1 Skupina oborů: Pedagogika, učitelství a sociální péče

Název profesní kvalifikace	Kód
Hlavní vedoucí zotavovací akce dětí a mládeže	75-008-N
Kariérový poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel	75-002-R
Kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu	75-004-R
Kariérový poradce pro zaměstnanost	75-005-R
Koordinátor dobrovolníků	75-006-M
Koordinátor v oblasti informačních a komunikačních technologií	75-011-T
Lektor dalšího vzdělávání	75-001-T
Metodik prevence sociálně patologických jevů	75-014-T
Samostatný vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže	75-003-N
Vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže	75-007-M

Zdroj: vlastní zpracování podle www.nsk.cz

4.4.1 Lektor dalšího vzdělávání

Od 1. února 2013 vstoupil v platnost standard vymezující povolání Lektor dalšího vzdělávání. Lektor dalšího vzdělávání řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání. Nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje magisterský studijní program v oboru pedagogika nebo andragogika. Každá profesní kvalifikace má svůj kvalifikační standard (KS) a hodnoticí standard (HS).

4.4.2 Kvalifikační standard

Kvalifikační standard stanoví, co má uchazeč o rekvalifikaci znát a umět, tj. jaké má mít znalosti a dovednosti. Lektor dalšího vzdělávání má podle NSK 7. kvalifikační úroveň.

V Národní soustavě kvalifikací (Kvalifikační standard, NSK, 2013) mezi odborné způsobilosti lektora patří:

- stanovení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů;
- rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře včetně volby didaktických pomůcek a metod výuky;
- zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu;
- prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek;
- příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou;
- zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu;
- hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.

4.4.3 Hodnotící standard

Podle Národní soustavy kvalifikací (Hodnotící standard, NSK, 2013) hodnotící standard stanoví, jak budou znalosti a dovednosti uchazeče o rekvalifikaci ověřovat, to znamená, jak se budou zkoušet. V rámci zkoušky dojde k ověření lektorských dovedností uchazeče. Uchazeč je zkoušen ze všech výše zmíněných sedmi kritérií odborných způsobilostí. Způsob ověření těchto kritérií je písemný, ústní obhajoba, praktické předvedení nebo vyřešení modelové situace, které připraví autorizovaná osoba zkoušky. Uchazeč musí splnit všechna kritéria. Autorizovaná osoba informuje, které doklady musí uchazeč předložit, aby zkouška proběhla v souladu s platnými právními předpisy. Zkoušející hodnotí uchazeče zvlášť pro každou kompetenci (kritérium) a výsledek zapisuje do záznamu o průběhu a výsledku zkoušky. Výsledné hodnocení pro danou kompetenci musí znít „splnil“ nebo „nesplnil“. Výsledné hodnocení zkoušky zní buď „vyhověl“, pokud uchazeč splnil všechny kritéria, nebo „nevyhověl“, pokud uchazeč některou kompetenci nesplnil. Zkouška probíhá před zkušební komisí, která se skládá ze dvou členů. Hodnotící standart lektora dalšího vzdělávání je přiložen v přílohách (viz příloha č. 1).

Specifikace kompetencí lektora ve firemním vzdělávání má svůj základ v Národní soustavě kvalifikací. Když se na tuto problematiku podíváme blíže (viz teorie), tak můžeme říci, že teorie je s NSK v souladu. Pokládáme si otázku jaká specifikace kompetencí je ve firemním vzdělávání a zda lektori dalšího vzdělání odpovídají požadavkům hodnotícího standardu. Odpověď přinese praktická část této bakalářské práce.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Cíl průzkumného šetření

Hlavním cílem praktické části práce je analyzovat a porovnat určité kompetence podle Národní soustavy kvalifikací se skutečnými kompetencemi vybraných lektorů. Důraz je kladen na fakt, zda jsou tyto kompetence lektorů dalšího vzdělávání v souladu s kompetencemi NSK.

5.2 Metoda sběru dat

Pro praktickou část bakalářské práce byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Dotazník je uváděn jako nejpoužívanější nástroj pro sběr dat (Kozel, 2006, str. 160). Dotazník je strukturovaný prostředek pro sběr dat a je vhodný pro hromadné získávání údajů. Jde o písemný nebo elektronický formulář pro kladení otázek a získávání odpovědí od respondentů. Úskalím této metody může být věrohodnost získání dat, to ale můžeme eliminovat výběrem správné skupiny respondentů. Metoda byla vybrána proto, aby byly nejlépe získány přesné informace o kompetencích lektorů. Dotazník byl připraven pro lektory dalšího vzdělávání, kteří v době průzkumu byli zaměstnáni u stejného zaměstnavatele – Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. Dotazník byl zcela anonymní pro všechny respondenty. Chráška (2016, s. 169) se domnívá, že pro úspěšné dotazníkové šetření je důležité, aby respondenti měli záruku, že zjištění informací z dotazníku nebude využito proti nim. Dotazníkový formulář k bakalářské práci obsahuje celkem 14 dotazníkových položek. V závěru dotazníku respondent uvádí základní demografické údaje, konkrétně své pohlaví a věk ve škálách. Dotazník je rozdělen na tři části (vzdělávací cíle, volba didaktických pomůcek, metod výuky a hodnocení účinnosti vzdělávání).

5.3 Pilotáž

Před zahájením průzkumu proběhla pilotáž pro ověření dotazníku v praxi. Cílem pilotáže je najít nedostatky a chyby, které by mohly ovlivnit a znehodnotit výsledky průzkumného šetření. Pilotáž byla zaslána pěti lektorům a všichni řádně odpověděli na veškeré otázky. Respondenti poskytli pozitivní zpětnou vazbu a dotazník tak zůstal v původním znění a v plném rozsahu.

5.4 Charakteristika cílové skupiny

Respondenti byli seznámeni s tím, že dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky budou sloužit jen praktické části této práce. Dotazník byl zaslán lektorům dalšího vzdělávání a celkový počet respondentů byl 25. Všichni respondenti byli zaměstnání stejným zaměstnavatelem déle než rok. K zjištění určitých kompetencí lektorů pro praktickou část této práce byla vybrána organizace Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.

5.5 Design průzkumného šetření

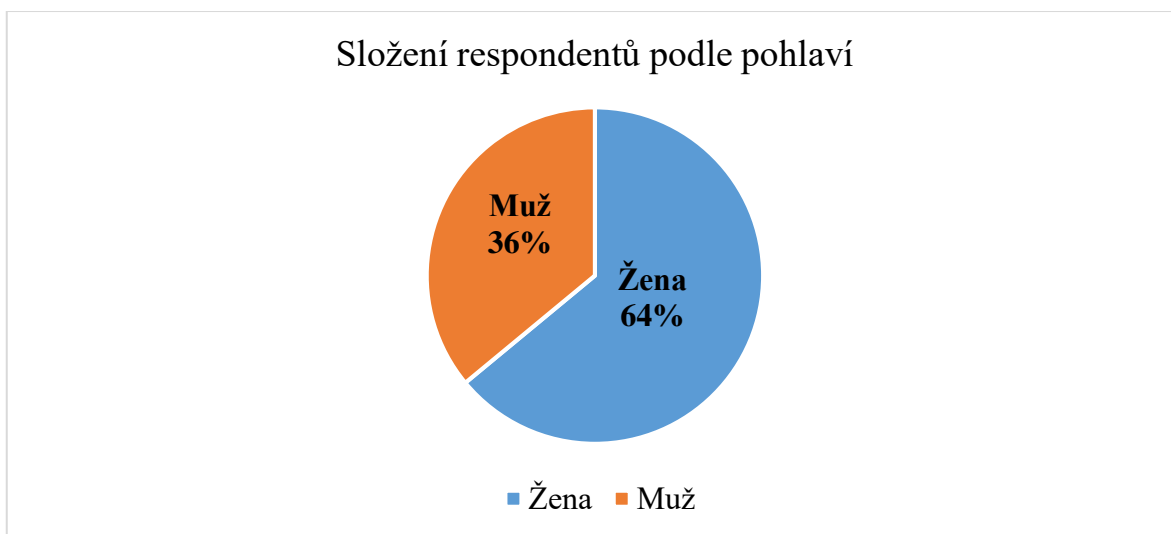
Dotazníkové šetření probíhalo v kratším časovém rozmezí (konkrétně v celém měsíci lednu roku 2017). Průzkum byl proveden s lektory s praxí delší než rok v organizaci AIVD. Lektoři dalšího vzdělávání byli požádáni o svědomité vyplnění dotazníku a zaslání odpovědí. Dotazník byl zaslán 28 respondentům a byl vyplněn 25 lektory, došlo tedy k přibližně 89% návratnosti.

5.6 Analýza a interpretace dat

Po zpracování dat z dotazníku bylo provedeno vyhodnocení jednotlivých dotazníkových položek. Výsledky jsou zaznamenány ve vlastně zpracovaných grafech. Dotazník vyplnilo 25 respondentů. Z 25 odpovídajících respondentů tvořili

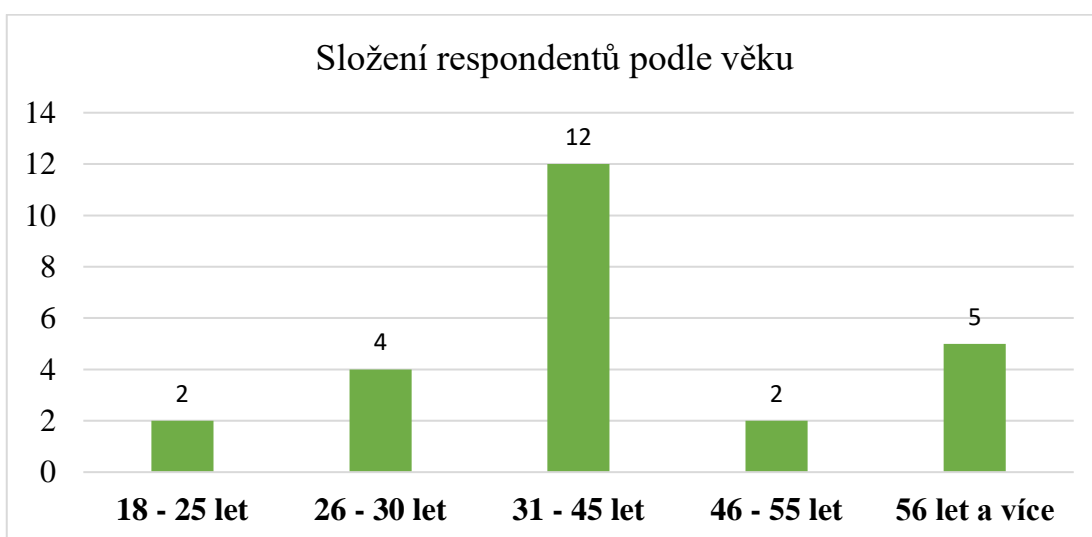
64 % ženy a 36 % muži. Při analýze vyplněných dotazníků bylo zjištěno, že mezi respondenty jsou pouze dva lektori ve věku 18 – 25 let. Nejpočetnější věkovou skupinou (12 tázaných) byli respondenti ve věku 31 – 45 let. Druhou nejpočetnější skupinou byli lektori ve věku 56 let a více. Dále bylo zjištěno, že ve skupině respondentů výrazně převládají ženy a osoby starší 31 let.

Graf 1 : Složení respondentů podle pohlaví



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2 : Složení respondentů podle věku



Zdroj: vlastní zpracování

5.6.1 Část I. Vzdělávací cíle

Úvodní a také první část dotazníku se zabývá vzdělávacími cíli. Tato část obsahuje pět dotazníkových položek. Obecně můžeme říci, že můžeme sledovat tři základní vzdělávací cíle (kognitivní, formativní, instrumentální). Vzdělávací cíle mají účastníky motivovat k celoživotnímu učení.

Graf 3 : Představíte vzdělávací cíle účastníkům v každém Vašem vzdělávacím procesu?

ano	17	(68 %)
spíše ano	5	(20 %)
spíše ne	3	(12 %)
ne	0	(0 %)



Zdroj: vlastní zpracování

První otázka zjišťovala, zda lektori vždy představují vzdělávací cíle účastníkům během vzdělávacího procesu. Velká většina (68 %) představuje cíle pokaždé, 20 % respondentů ve většině případů a zbylých 12 % spíše nepředstavuje. Když pomíneme

menšinu, která odpověděla, že spíše nepředstavuje vzdělávací cíle, můžeme tvrdit, že valná většina lektorů dalšího vzdělávání představuje účastníkům vzdělávací cíle.

Graf 4 : Přiřazujete k vybraným vzdělávacím cílům relevantní kompetence, aby jimi byl každý zadaný cíl plně pokrytý?

ano	8	(32 %)
spíše ano	12	(48 %)
spíše ne	3	(12 %)
ne	2	(8 %)

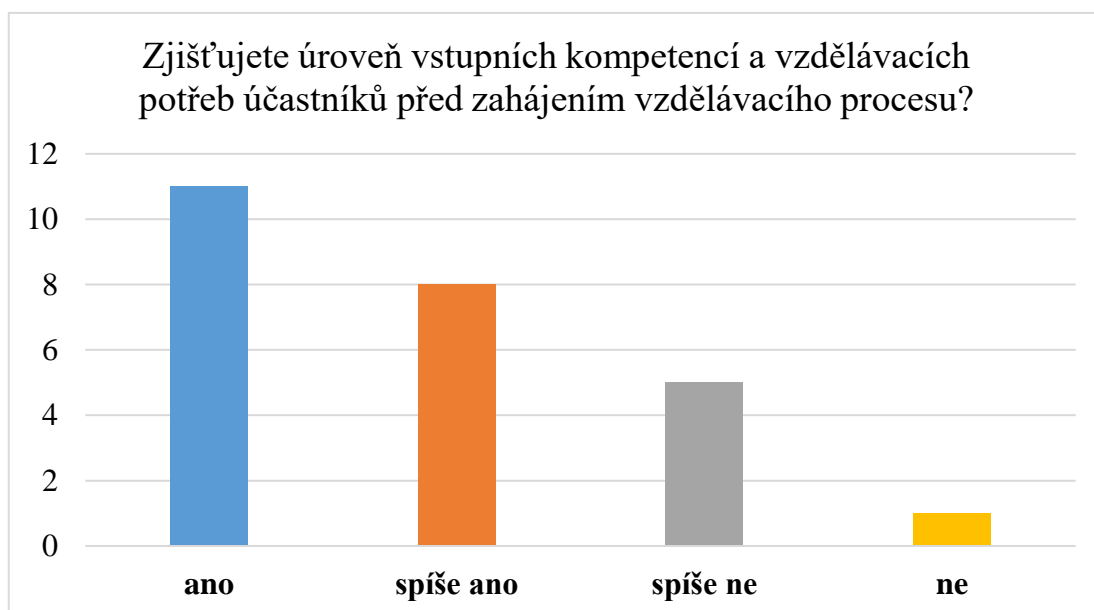


Zdroj: vlastní zpracování

Ačkoliv 20 % (8 % ne, 12 % spíše ne) respondentů odpovědělo, že nepřirazuje k vybraným vzdělávacím cílům kompetence, vyšší počet respondentů (80 %) téměř vždy přiřazuje relevantní kompetence, právě tak, aby každý vzdělávací cíl byl plně pokrytý. Dále v průzkumném šetření bylo zkoumáno, jestli lektori vysvětlují vztah předpokládaných výsledků zadané práce ke stanoveným vzdělávacím cílům nebo kompetencím (viz. graf č. 6).

Graf 5 : Zjišťujete úroveň vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků před zahájením vzdělávacího procesu?

ano	11	(44 %)
spíše ano	8	(32 %)
spíše ne	5	(20 %)
ne	1	(4 %)

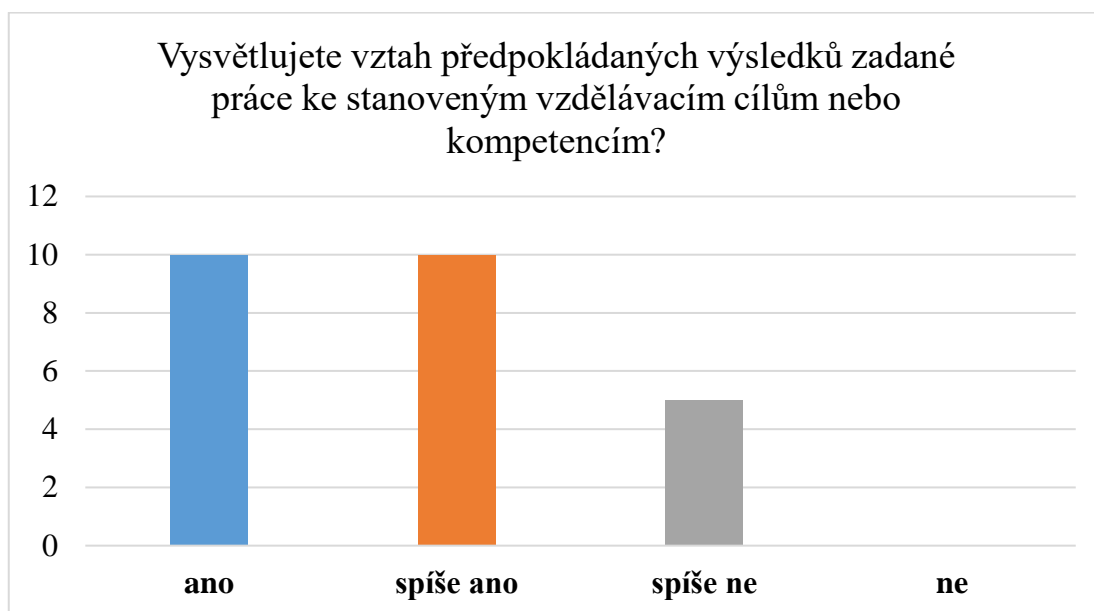


Zdroj: vlastní zpracování

Otázka číslo tři nám ukazuje, zda respondenti zjišťují úroveň vstupních kompetencí účastníků před zahájením vzdělávacího procesu. Devatenáct respondentů vždy nebo téměř pokaždé zjišťuje vstupní kompetence. Zjišťování vstupních kompetencí je důležitý proces a neměl by chybět v žádném vzdělávacím procesu, proto jsem byla překvapena při zjištění, že 24 % lektorů téměř nikdy nebo nikdy vstupní kompetence nezjišťuje.

Graf 6 : Vysvětlujete vztah předpokládaných výsledků zadané práce ke stanoveným vzdělávacím cílům nebo kompetencím?

ano	10	(40 %)
spíše ano	10	(40 %)
spíše ne	5	(20 %)
ne	0	(0 %)

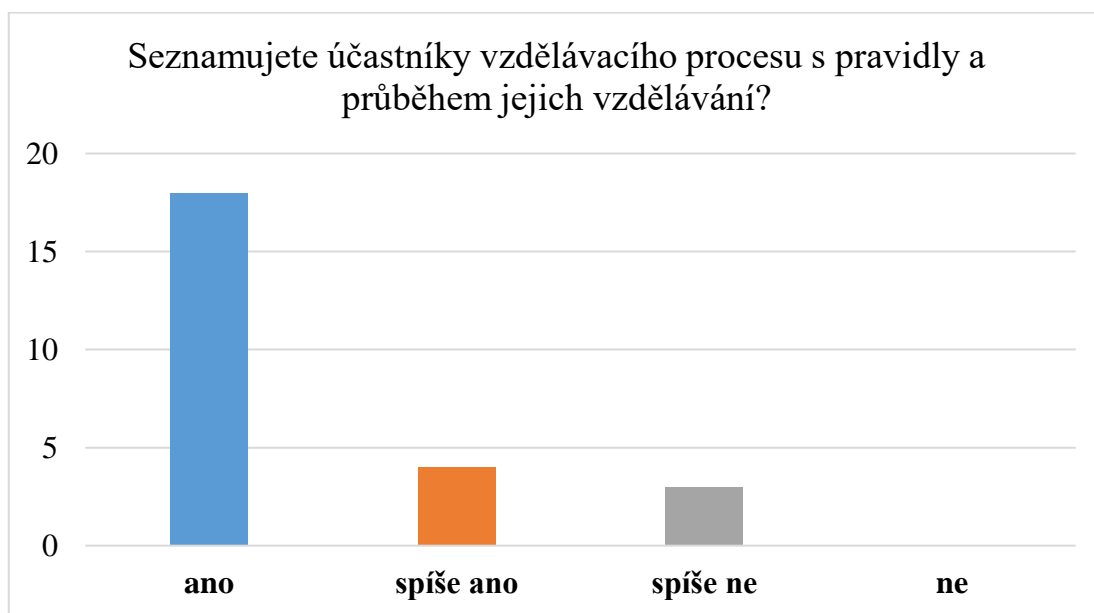


Zdroj: vlastní zpracování

Na předposlední otázku první části dotazníku odpovídají respondenti, zda vysvětlují uchazečům vztah předpokládaných výsledků dané práce ke stanoveným vzdělávacím cílům. Převážná většina (80 %) lektorů tento vztah řádně vysvětluje uchazečům během vzdělávacího procesu. Pouze 5 % respondentů to spíše nedělá a žádný lektor nezvolil možnost ne. Tato otázka se váže k druhé otázce první části (Přirazujete k vybraným vzdělávacím cílům relevantní kompetence, aby jimi byl každý zadaný cíl plně pokrytý?), kdy 20 % lektorů vůbec nepřirazuje k vzdělávacím cílům vhodné kompetence, proto zde respondenti odpověděli, že nevysvětlují vztah předpokládaných výsledků ke stanoveným vzdělávacím cílům.

Graf 7 : Seznamujete účastníky vzdělávacího procesu s pravidly a průběhem jejich vzdělávání?

ano	18	(72 %)
spíše ano	4	(16 %)
spíše ne	3	(12 %)
ne	0	(0 %)



Zdroj: vlastní zpracování

U další otázky můžeme vidět, že většina lektorů (88 %) seznamuje své účastníky s pravidly a průběhem vzdělávacího procesu. Jen tři lektori nikoliv. Předpokládala jsem, že respondenti odpovědí ve všech případech kladně.

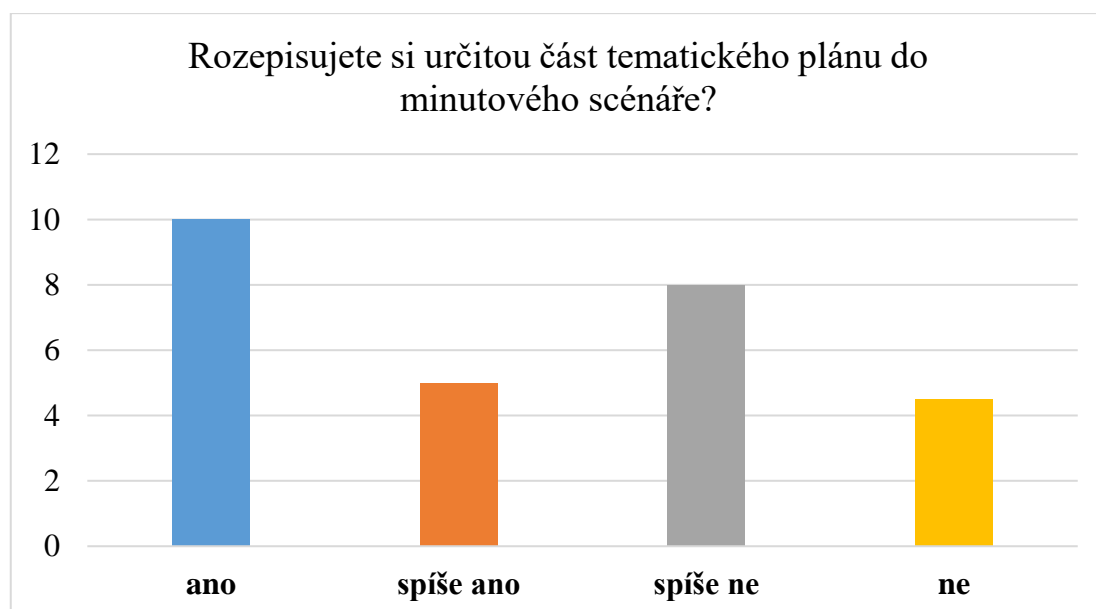
5.6.2 Část II. Volba didaktických pomůcek a metod výuky

Druhá část dotazníkového šetření se věnuje volbě pomůcek a metod při výuce. Tato část obsahuje čtyři dotazníkové položky. Podle Bartoňkové (2010, s. 150) neexistuje jediná univerzální metoda. To potvrzuje analýza této části dotazníku, lektori volili různé metody a pomůcky, avšak všechny metody, které respondenti vybrali, patřily

mezi metody používané na pracovišti. Žádný lektor ne zvolil metodu využívanou mimo pracoviště (development centrum apod.).

Graf 8 : Rozepisujete si určitou část tematického plánu do minutového scénáře?

ano	10	(40 %)
spíše ano	5	(20 %)
spíše ne	8	(32 %)
ne	2	(8 %)

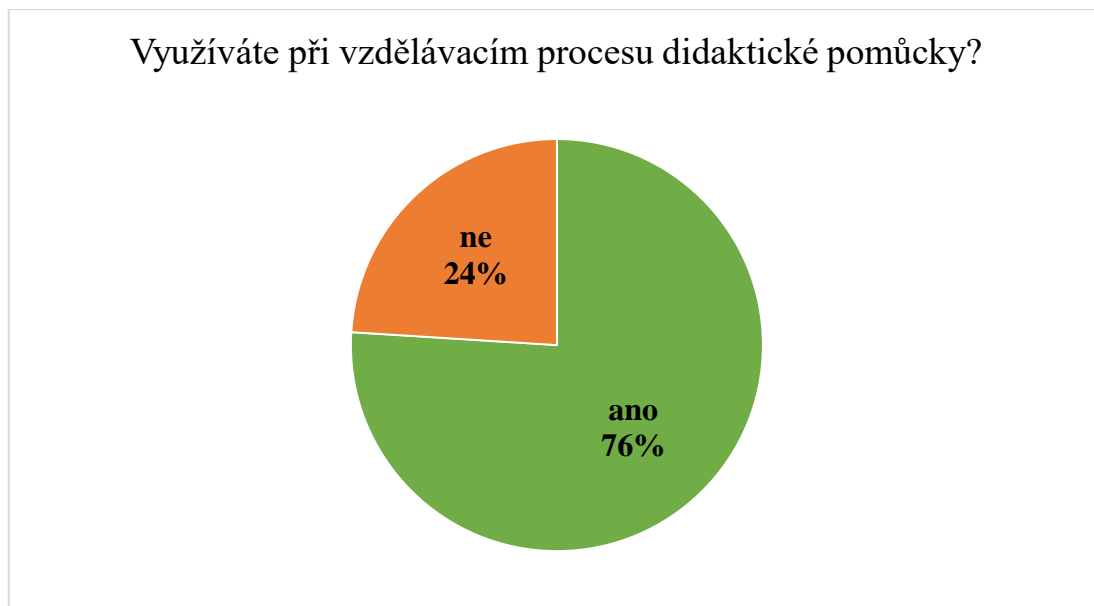


Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka zjišťovala, zda si lektori rozepisují části tematického plánu do minutového scénáře. Minutový scénář je velice prospěšný v organizování vzdělávacího procesu. Minutový scénář se používá jako pomůcka lektora při vytváření přípravy. 60 % (15 respondentů) lektorů využívá minutový scénář a rozepisují si do něj tematický plán, oproti tomu 40 % (10 respondentů) nikoliv. Tyto výsledky byly pro mě překvapivé, očekávala jsem, že většina lektorů bude minutový scénář používat v každém svém vzdělávacím procesu.

Graf 9 : Využíváte při vzdělávacím procesu didaktické pomůcky?

ano	19	(76 %)
ne	6	(24 %)

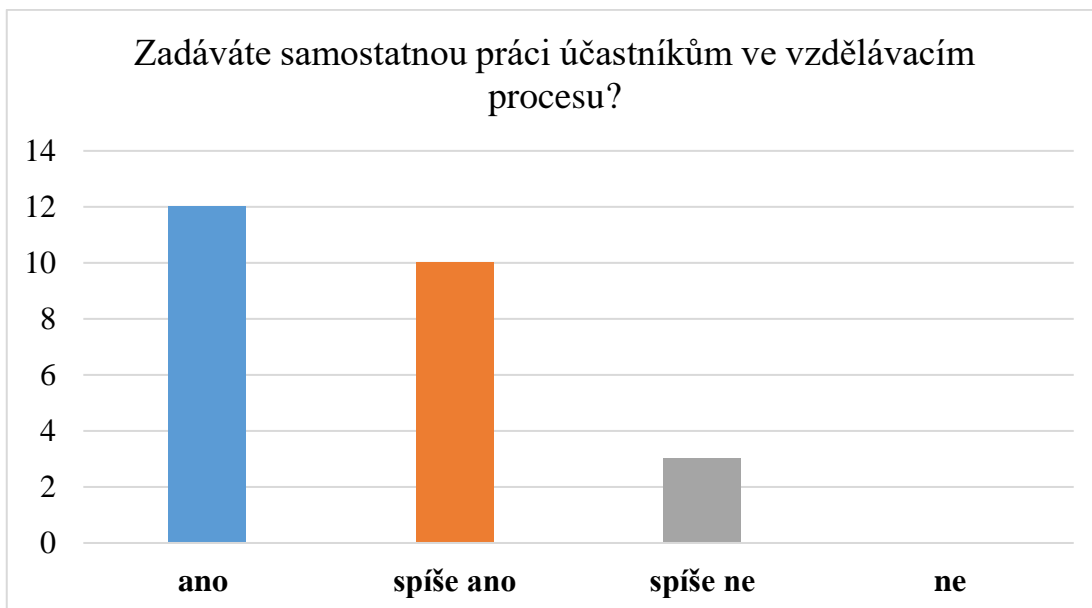


Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku, zda lektori využívají didaktické pomůcky, jich více než polovina (76 %) odpověděla kladně. Menšina (6 respondentů) odpověděla zcela záporně a sdělila, že žádné didaktické pomůcky ve vzdělávacím procesu nevyužívá. Nejpoužívanější didaktická pomůcka je podle lektorů flip chart, dataprojektor, powerpointové prezentace a interaktivní tabule. Dále lektori využívají koučovací karty a pracovní sešity vytvořené pro účastníky.

Graf 10 : Zadáváte samostatnou práci účastníkům ve vzdělávacím procesu?

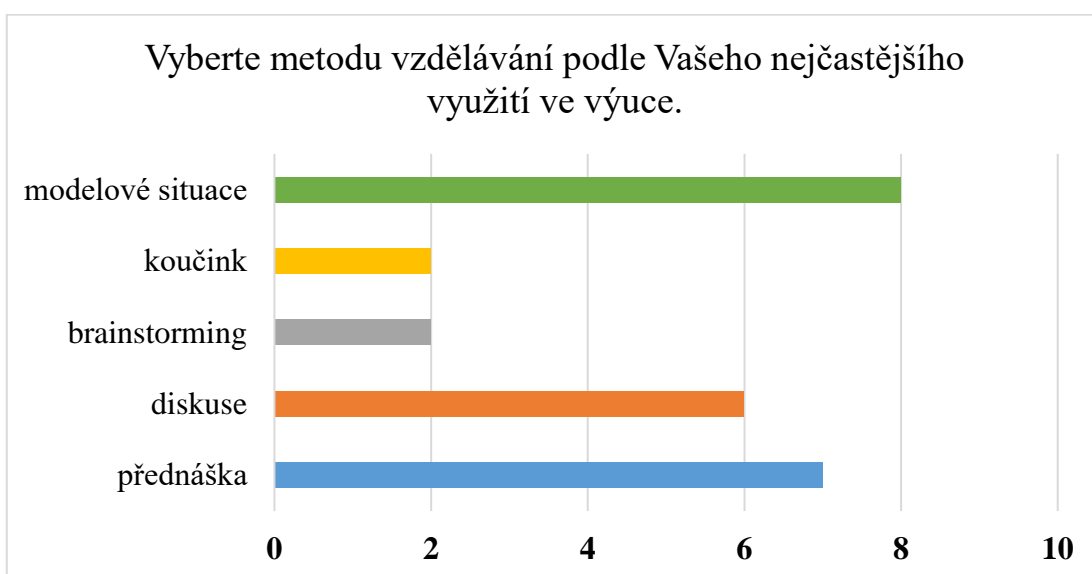
ano	12	(48 %)
spíše ano	10	(40 %)
spíše ne	3	(12 %)
ne	0	(0 %)



Zdroj: vlastní zpracování

Lektor musí srozumitelně prezentovat zadání, aby bylo jednoznačné a aby na jeho základě bylo možné realizovat samostatnou práci vyžadující stanovené kompetence nebo vzdělávací cíle. Zde můžeme vidět, že valná většina respondentů zadává účastníkům samostatnou práci. Pouze 12 % samostatnou práci spíše nezadává.

Graf 11 : Vyberte metodu vzdělávání podle Vašeho nejčastějšího využití ve výuce.



Zdroj: vlastní zpracování

Nejčastější metodou vzdělávání respondentů je metoda modelové situace, která se v poradenském prostředí využívá k přehrání situací, se kterými se účastník v životě setkává. Lektor při této metodě figuruje jako mediátor nebo facilitátor. Druhá nejvyžívanější metoda je přednáška. Záporem metody přednášky je, že nepočítá s aktivitou účastníků, přesto je přednáška hojně užívaná metoda ve vzdělávání. Přednáška je využívána pro rychlé zprostředkování informací. Dále respondenti volili metodu diskuse. Diskuse je podle Zormanové (2014, s. 143) metoda, kde je podstatná komunikace mezi lektorem a účastníky, kde dochází k vzájemnému pokládání otázek mezi lektorem a účastníky a účastníky navzájem. Tato metoda je pro účastníky silně aktivizující a lektor takto dostává okamžitou zpětnou vazbu. Menšina respondentů volila metodu brainstormingu a koučování.

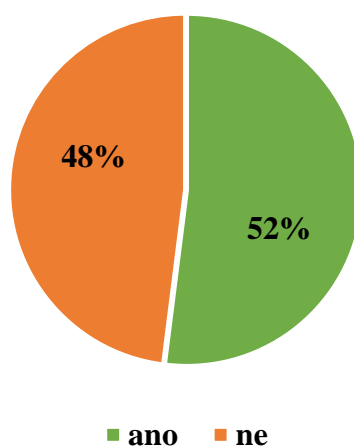
5.6.3 Část III. Hodnocení účinnosti vzdělávání

Poslední část dotazníkového šetření se věnuje hodnocení účastníků a účinnosti vzdělávání. Tato sekce má čtyři otázkové položky. Hodnocení po vzdělávacím procesu přináší informace o studijním úsilí účastníků, změnám jejich motivace a dále také o efektivitě výuky a lektorova působení na účastníky. Jako prostředky pro hodnocení mohou být znalostní testy, diskuse s účastníky, osobní rozhovor a evaluační dotazníky. V této části šetření jsem se zaměřila, zda lektori vůbec vytvářejí výstupní hodnocení, jestli podávají zpětnou vazbu a naopak, jestli je zajímá a přijde jim přínosná zpětná vazba od účastníků.

Graf 12 : Vytváříte výstupní hodnocení účastníků?

ano	13	(52 %)
ne	12	(48 %)

Vytváříte výstupní hodnocení účastníků?

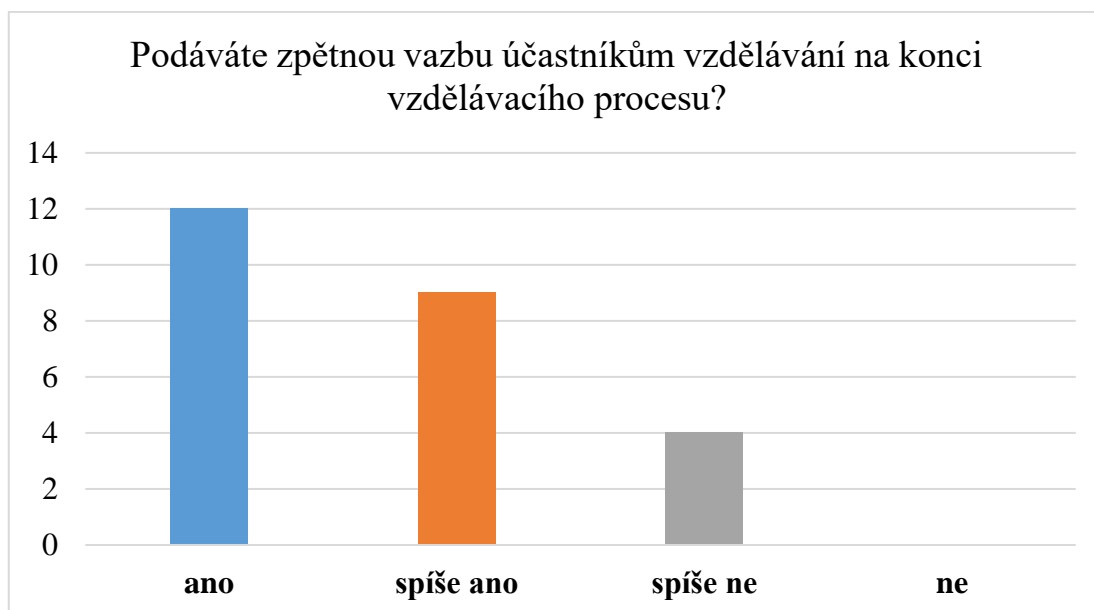


Zdroj: vlastní zpracování

Následující graf mapuje situaci výstupního hodnocení vzdělávacích procesů. Pouze 52 % (13 respondentů) vytváří výstupní hodnocení. Zjištění, že téměř polovina lektorů nevytváří výstupní hodnocení, mne velmi překvapilo a očekávala jsem téměř 100% kladné odpovědi. Výstupní hodnocení je důležitou součástí a mělo by obsahovat návrh na zlepšení účastníků v návaznosti na naplnění vybraného vzdělávacího cíle a osvojení nové kompetence. Dále bylo zjištěno, že nejčastějším evaluačním nástrojem jsou znalostní testy, dotazníky a rozhovory s účastníky.

Graf 13 : Podáváte zpětnou vazbu účastníkům vzdělávání na konci vzdělávacího procesu?

ano	12	(48 %)
spíše ano	9	(36 %)
spíše ne	4	(16 %)
ne	0	(0 %)



Zdroj: vlastní zpracování

Třináctá otázka nám ukazuje, jestli lektori podávají zpětnou vazbu účastníkům na konci vzdělávacího procesu. Převážná většina (84 % respondentů) takto činí, pouze čtyři respondenti spíše nepodávají zpětnou vazbu. Úspěšná zpětná vazba se stala obzvláště v pracovním a firemním prostředí běžným pojmem. Cílem je objasnění vlastního pohledu na vzdělávací proces a jeho průběh. Kazík (2008, s. 83) považuje za nevhodnější metodu k zpětné vazbě metodu 360 stupňů. Tomu rozumíme jako metodě “ze všech stran“, kdy dochází ke zpětné vazbě a hodnocení mezi všemi (mezi lektorem a účastníky a mezi účastníky navzájem).

Graf 14 : Zajímáte se o naplnění očekávání svých účastníků vzdělávání ve vzdělávacím procesu?

ano	17	(68 %)
spíše ano	8	(32 %)
spíše ne	0	(0 %)
ne	0	(0 %)



Zdroj: vlastní zpracování

Poslední otázka se zabývá zájmem lektorů, jestli naplnili očekávání účastníku během vzdělávacího procesu. Žádný z respondentů neodpověděl záporně, tak můžeme soudit, že všechny lektory zajímá, zda splnili očekávání účastníků. Lektori se naprosto shodují v tom, že si přejí naplnit očekávání a je to pro ně důležité.

5.7 Shrnutí průzkumného šetření

Po zpracování a analýze dat z dotazníkového šetření ohledně specifických kompetencí lektorů bylo provedeno přehledné vyhodnocení jednotlivých položek u celého průzkumného souboru respondentů.

Lze předpokládat, že většina lektorů správně určuje vzdělávací cíle a srozumitelně seznamuje účastníky vzdělávacího procesu s těmito cíli, tak aby je pochopili i neoborníci. Převážná většina 88 % lektorů sestavuje obsah a strukturu vzdělávacího procesu na základě stanovených vzdělávacích cílů a představuje je účastníkům před zahájením procesu. Pouze 20 % respondentů k vybraným vzdělávacím cílům nepřizpůsobuje relevantní kompetence. V části, kde se respondenti vyjadřovali k zjišťování vstupní úrovně kompetencí, bylo zjištěno, že lektori ve většině případů (80 % lektorů) formulují úlohy nebo otázky, podle kterých mohou zjistit vstupní

úroveň vybraných kompetencí účastníků. Co se týče vzdělávacího procesu, tak lektori téměř při každém (88 %) vzdělávacím procesu seznamují účastníky s pravidly a průběhem. Tyto výsledky jsou uspokojující.

Tematický plán je vhodné rozdělit do minutového scénáře a k jednotlivým částem je potřeba zvolit vhodné metody, adekvátní didaktické pomůcky a informační zdroje. Šedesát procent respondentů se shodlo na tom, že si rozepisují tematický plán do minutového scénáře a scénář využívají, přesto deset lektorů se podle scénáře neřídí. V další části dotazníku bylo zjištěno, zda respondenti používají didaktické pomůcky. Ano, lektori využívají didaktické pomůcky a to nejčastěji flip chart, dataprojektor, power pointové prezentace, počítač a interaktivní tabule. Menšina lektorů používá aktivizační metody a k nim využívá například kartičky ke spojování pojmů, hry, stavebnice a handouty v různé podobě (křížovky, grafy, doplňovačky apod.). Lze předpokládat, že lektori zadávají účastníkům samostatnou práci. Toto tvrzení se potvrdilo. 88 % respondentů připravuje samostatnou práci, tak aby bylo jednoznačné a srozumitelné zadání. Zároveň lektori vysvětlují vztah předpokládaných výsledků zadané práce ke stanoveným vzdělávacím cílům nebo kompetencím. Dále se respondenti vyjadřovali k jejich nejvyužívanější metodě při vzdělávacím procesu. Nejoblíbenější metoda a nejčastěji využívaná je metoda modelových situací. Následuje přednáška a diskuse. Menšina respondentů zvolila brainstorming a metodu koučování.

Poslední část dotazníku zkoumala hodnocení účinnosti vzdělávání. Zde jsem předpokládala, že lektori vytvářejí výstupní hodnocení účastníkům v závěru vzdělávacího procesu. Předpoklad nebyl správný, 48 % respondentů odpovědělo negativně. Ti lektori, kteří vytvářejí výstupní hodnocení, nejčastěji volí jako evaluační nástroj znalostní testy, dotazníky, pohovory a interpretace modelových situací. Oproti tomu zpětnou vazbu účastníkům podává většina a to 84 % lektorů. Všichni lektori mají zájem vědět, zda splnili očekávání účastníků a je to pro ně přínosná informace.

ZÁVĚR

Hlavním záměrem práce bylo podat komplexnější přehled o vybraných lektorských kompetencích v prostředí firemního vzdělávání a zjistit, zda jsou tyto specifické kompetence v souladu s NSK. Teoretická část práce poukázala na důležitost lektorských kompetencí ve firemním vzdělávání.

V praktické části práci jsem popsala základní kompetence lektorů a metody, které se staly předmětem průzkumného šetření. Zabývala jsem se určitými kompetencemi z hodnotícího standardu Lektora dalšího vzdělávání, proto byl dotazník rozdělen strukturálně do tří částí, aby byl přehlednější (vzdělávací cíle, volba didaktických pomůcek, metod výuky a hodnocení účinnosti vzdělávání). Pro průzkumné šetření jsem si vybrala určité odborné způsobilosti z hodnotícího standardu a tj. sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě vzdělávacích cílů, rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře, volba didaktických pomůcek a metod výuky, zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu, zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu a jako poslední hodnocení účinnosti vzdělávání.

Během analýzy dotazníkového šetření, jsem se dozvěděla, že lektori správně určují vzdělávací cíle a srozumitelně seznamují účastníky s těmito cíli. Převážná většina lektorů zjišťuje vstupní úroveň účastníků a dále je také seznamuje s pravidly a průběhem vzdělávacího procesu. Dále bylo zjištěno, že lektori v některých případech využívají rozdělení tematického plánu do minutového scénáře a téměř ve všech případech lektori používají didaktické pomůcky. Lektori volí různé metody a využívají je vhodně během vzdělávacího procesu. Téměř polovina lektorů nevytváří výstupní hodnocení účastníků, ale všichni lektori se zajímají, zda splnili očekávání účastníků.

Závěr lze shrnout tak, že vybrané kompetence lektorů dalšího vzdělávání existují a lektori je naplňují v souladu s Národní soustavou kvalifikací.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora /trenéra*. Olomouc: Votobia, 2003, 222 s. ISBN 80-7238-158-1.
- BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BELCOURT, Monica. WRIGHT, Phillip. *Managing Performance through Training and Development (Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu)*. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998, 243 s. ISBN 8071694592.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016, 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JÍRA, Otakar. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, 88 s. ISBN 80-86784-07-X.
- KAZÍK, Petr. *Rukověť dobrého lektora*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 112 s. ISBN 978-80-247-2453-9.
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 1995, 350 s. ISBN 80-85943-01-8.
- KOZEL, Roman. *Moderní marketingový výzkum: nové trendy, kvantitativní a kvalitativní metody a techniky, průběh a organizace, aplikace v praxi, přínosy a možnosti*. Praha: Grada, 2006, 277 s. ISBN 80-247-0966-X.
- KUBEŠ, Marián a kolektiv autorů/autorek. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004, 183. s. ISBN 80-247-0698-9.
- LANGER, Tomáš. *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016, 224 s. ISBN 978-80-271-0093-4.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, 176 s. ISBN 978-80-2473236-7.

MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. 1. vydání Praha: Codex Bohemia, 1998, 271 s. ISBN 8085963523.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluver ČR, 2011, 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

PROKOPENKO, Joseph. KUBR, Milan. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 1996, 631 s. ISBN 80-7169-250-6.

VETEŠKA, Jaroslav. TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

NSK, Kvalifikační standard. [cit 18.12. 2016], dostupné na https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/kvalifikacni-standard.

NSK, Hodnotící standard. [cit 18.12. 2016], dostupné na https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/hodnotici-standard.

SEZNAM ILUSTRACÍ A GRAFŮ

Obrázek č. 1 Vnější prostředí organizace	15
Obrázek č. 2 Didaktický trojúhelník	19
Obrázek č. 3 Lektorské způsobilosti	22
Obrázek č. 4 Hierarchický model struktury kompetence.....	26
Obrázek č. 5 Kompetence lektora	28

Graf 1 : Složení respondentů podle pohlaví

Graf 2 : Složení respondentů podle věku

Graf 3 : Představíte vzdělávací cíle účastníkům v každém Vašem vzdělávacím procesu?

Graf 4 : Přiřazujete k vybraným vzdělávacím cílům relevantní kompetence, aby jimi byl každý zadaný cíl plně pokrytý?

Graf 5 : Zjišťujete úroveň vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků před zahájením vzdělávacího procesu?

Graf 6 : Vysvětlujete vztah předpokládaných výsledků zadané práce ke stanoveným vzdělávacím cílům nebo kompetencím?

Graf 7 : Seznamujete účastníky vzdělávacího procesu s pravidly a průběhem jejich vzdělávání?

Graf 8 : Rozepisujete si určitou část tematického plánu do minutového scénáře?

Graf 9 : Využíváte při vzdělávacím procesu didaktické pomůcky?

Graf 10 : Zadáváte samostatnou práci účastníkům ve vzdělávacím procesu?

Graf 11 : Vyberte metodu vzdělávání podle Vašeho nejčastějšího využití ve výuce.

Graf 12 : Vytváříte výstupní hodnocení účastníků?

Graf 13 : Podáváte zpětnou vazbu účastníkům vzdělávání na konci vzdělávacího procesu?

Graf 14 : Zajímáte se o naplnění očekávání svých účastníků vzdělávání ve vzdělávacím procesu?

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Hodnotící standart kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání

Příloha č. 2: Dotazník kompetencí lektorů

Příloha č. 1 Hodnotící standart kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání

Lektor dalšího vzdělávání (kód: 75-001-T)

Autorizující orgán:	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Skupina oborů:	Pedagogika, učitelství a sociální péče (kód: 75)
Týká se povolání:	Lektor dalšího vzdělávání
Kvalifikační úroveň NSK - EQF:	7

Odborná způsobilost

Název	Úroveň
Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí	7
Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky	7
Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu	7
Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozbory příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek	7
Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou	7
Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu	7
Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí	7

Platnost standardu

Standard je platný od: 1.2.2013

Kritéria a způsoby hodnocení

Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Srozumitelně představit a vysvětlit vzdělávací cíle, které si uchazeč zvolil z oblasti své odbornosti, aby je pochopili i neoborníci	Písemné ověření s ústní obhajobou
b) Přiřadit k vybraným vzdělávacím cílům relevantní kompetence, aby jimi byl každý zadaný cíl plně pokrytý	Písemné ověření s ústní obhajobou
c) Rozepsat vybrané kompetence do vzdělávacích témat – učebního plánu, který bude plně zahrnovat přípravu pro všechny zadané kompetence	Písemné ověření s ústní obhajobou

Je třeba splnit všechna kritéria.

Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Rozepsat vybranou část učebního plánu do minutového scénáře	Písemné ověření s ústní obhajobou
b) Určit optimální formu vzdělávání pro zpracovaný minutový scénář v souladu se vzdělávacími cíli a požadovaným kompetencemi	Písemné ověření s ústní obhajobou
c) Zvolit k jednotlivým částem scénáře metody vzdělávání v souladu se vzdělávacími cíli a požadovanými kompetencemi	Písemné ověření s ústní obhajobou
d) Zvolit k jednotlivým částem scénáře adekvátní didaktické pomůcky, informační zdroje a další případné materiálně-technické zázemí nejvhodněji odpovídající vzdělávacím cílům a požadovaným kompetencím	Písemné ověření s ústní obhajobou

Je třeba splnit všechna kritéria.

Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Formulovat otázky účastníkům vzdělávacího programu s ohledem na vybrané vzdělávací cíle, podle nichž by bylo možné konkretizovat jejich vzdělávací potřeby	Praktické předvedení
b) Formulovat otázky účastníkům vzdělávacího programu, podle nichž by bylo možné zjistit vstupní úroveň osvojení vybraných kompetencí účastníků (např. jako vstupní ověřovací test)	Praktické předvedení
c) Formulovat úlohy účastníkům vzdělávacího programu, podle nichž by bylo možné zjistit jejich vstupní úroveň osvojení vybraných kompetencí	Praktické předvedení
d) Seznámit účastníky vzdělávacího programu s pravidly a průběhem jejich vzdělávání a s minutovým scénářem, aby je pochopili i neoborníci	Praktické předvedení

Je třeba splnit kritéria a) a d) a jedno z kritérií b) nebo c).

Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Srozumitelně a v logické struktuře a návaznosti prezentovat vzdělávací obsah s uplatněním principu názornosti, přiměřenosti (příp. aktivity, trvalosti a soustavnosti) zadanému složení účastníků	Praktické předvedení
b) Srozumitelně a adekvátně formulovat problém, jehož řešením se splní vybraný vzdělávací cíl nebo osvojí vybraná kompetence	Praktické předvedení

Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
c) Srozumitelně a adekvátně objasnit problematiku týkající se vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence rozбором příkladu z praxe	Praktické předvedení
d) Předvést účelné využití vybraných a adekvátních didaktických pomůcek při osvojování vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence	Praktické předvedení
e) Ovládat běžně užívané prezentační techniky (např. HW, SW)	Praktické předvedení
f) Srozumitelně artikulovat, mluvit dostatečně nahlas, používat spisovnou češtinu, nepoužívat fráze a parazitní slova (prostě, vlastně, v podstatě, jakoby apod.), využívat synonyma (neopakovat příliš stejné výrazy), měnit tempo řeči včetně používání pauz, zvládat řízení dechu	Praktické předvedení
g) Adekvátním a příjemným způsobem používat prostředky neverbální komunikace – postoj, gesta, mimika, úsměv, oční kontakt, působit suverénně, nedat najevo trému	Praktické předvedení
h) Předvést použití prostředků vedoucích k motivování účastníků – přesvědčivost projevu, zaujetí pro danou tematiku, doplňování zajímavými a podnětnými příklady, prokládání otázkami vedoucími k vlastnímu objevování	Praktické předvedení

Je třeba splnit všechna kritéria.

Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Popsat nastavení a průběh modelové situace jednoznačně vedoucí k osvojení vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence	Ústní ověření
b) Popsat řešení modelové situace interaktivními metodami odpovídajícími zadanému vzdělávacímu cíli	Ústní ověření
c) Popsat jak a podle čeho by se provedlo vyhodnocení modelové situace, aby co nejlépe vystihovalo míru splnění vzdělávacího cíle a zvládnutí rolí účastníků modelové situace	Ústní ověření
d) Předvést zahájení modelové situace, aby bylo vytvořeno odpovídající prostředí a podmínky pro její realizaci a aby účastníkům byl zřejmý její cíl i průběh	Praktické předvedení
e) Podněcovat diskusi otázkami, které vyžadují otevřené odpovědi, ocenit uměřeným způsobem diskusní vstupy účastníků i když nejsou relevantní, naslouchat jim a neskákat jim do řeči	Praktické předvedení
f) Adekvátně a účinně reagovat na negativní chování účastníka modelové situace nebo na odklon od modelové situace	Praktické předvedení - vyřešení modelové situace navozené AO
g) Adekvátně a účinně reagovat v případě technických nebo organizačních problémů (např. výpadek proudu, výpadek internetu, krátký kabel k dataprojektoru, hluk z vedlejší místnosti, není vidět na promítací tabuli atd.)	Praktické předvedení Vyřešení modelové situace navozené AO

Je třeba splnit všechna kritéria.

Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Prezentovat srozumitelně zadání, aby bylo jednoznačné a aby na jeho základě bylo možné realizovat samostatnou nebo skupinovou práci vyžadující stanovené kompetence	Praktické předvedení

Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
b) Vysvětlit vztah předpokládaných výsledků zadané práce ke stanoveným vzdělávacím cílům nebo kompetencím	Ústní ověření

Je třeba splnit obě kritéria.

Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Nastavit kritéria hodnocení jednoznačně odpovídající naplnění vybraného vzdělávacího cíle a osvojení nové kompetence	Písemné ověření
b) Zvolit evaluační nástroj pro ověření úrovně dosažených kompetencí	Písemné ověření
c) Vysvětlit, jakým způsobem a podle čeho by se pro zadané vzdělávací cíle provedlo vyhodnocení naplnění cílů, očekávání a potřeb účastníků dalšího vzdělávání a zadavatele	Ústní ověření
d) Podat zpětnou vazbu účastníkům dalšího vzdělávání i zadavateli s těžištěm na návaznost na jejich očekávání a potřeby a na jejich vyhodnocení popsané při ověřování kritéria c)	Praktické předvedení
e) Vysvětlit, co by mělo obsahovat výstupní hodnocení a návrh na zlepšení účastníků v návaznosti na kritéria hodnocení nastavená v rámci kritéria a)	Ústní ověření

Je třeba splnit všechna kritéria.

Organizační a metodické pokyny

Pokyny k realizaci zkoušky

Autorizovaná osoba informuje, které doklady musí uchazeč předložit, aby zkouška proběhla v souladu s platnými právními předpisy.

Před zahájením vlastního ověřování musí být uchazeč seznámen s pracovištěm a s požadavky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP) a požární ochrany (PO). Zdravotní způsobilost není vyžadována.

Vyjasnění terminologie:

Kompetence:

Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot umožňující pracovní uplatnění a osobní rozvoj jednotlivce. Vyjadřují předpoklady k výkonu určitého souboru činností. Synonymum výrazu „odborná způsobilost“ dle zákona č. 179/2008 Sb.

Formy výuky:

Souhrn organizačních opatření a uspořádání výuky (vzdělávání) při realizaci určitého vzdělávacího procesu. Nejobvyklejší formy vzdělávání dospělých jsou: nástupní školení, nástupní řízená praxe absolventů škol, zaškolení, zaučení, doškolení, prohlubování kvalifikace, zvyšování kvalifikace, rekvalifikace. (in Palán, Lidské zdroje - výkladový slovník, 2002)

Metody výuky:

Při vzdělávání se uplatňuje celá řada metod. Metody vzdělávání mimo pracoviště používané ve formálních vzdělávacích kurzech zahrnují přednášky, debaty, diskuse, případové studie, hraní rolí, simulaci, skupinová cvičení, distanční vzdělávání, školení nebo učení se hrou, semináře atd. (in. Armstrong, 1999, s. 545-8)

K průběhu zkoušky:

V rámci zkoušky dojde k ověření lektorských dovedností, nikoli odborných dovedností tvořících obsah výuky. Odbornost v jednotlivých pracovních činnostech je základním předpokladem pro vzdělávání dospělých, není však předmětem této zkoušky.

Kompetence Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí

Kritérium a – Navrhnutí vzdělávací cíle: Autorizovaná osoba vyzve účastníka zkoušky k písemné přípravě vzdělávacích cílů, od kterých se bude odvíjet obsah celé zkoušky. Účastník zkoušky navrhne písemně vzdělávací cíle, zkoušející autorizovaná osoba je následně schválí, nebo doporučí zvolit jiné vzdělávací cíle vhodnější pro provedení zkoušky.

Účastník zkoušky následně ústně obhájí svůj písemný návrh v časovém rozsahu 2 minut.

Kompetence Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky

Účastník zkoušky následně ústně obhájí svůj písemný návrh v časovém rozsahu 2 minut.

Kompetence Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou

Pro kritérium b lze v rámci modelové situace vybrat následující metody, např. hraní rolí, skupinová práce, brainstorming, brainwriting, řízená diskuse.

Pro kritéria d, e, f si zkoušející autorizovaná osoba připraví náměty, jak navodit vhodnou situaci pro průběh zkoušky (negativní chování v průběhu modelové situace a rušení při výuce). Za tímto účelem může autorizovaná osoba zajistit účast další osoby, která bude spoliuvytvářet adekvátní prostředí pro průběh zkoušky při provádění kritérií.

Výsledné hodnocení

Zkoušející hodnotí uchazeče zvlášť pro každou kompetenci a výsledek zapisuje do záznamu o průběhu a výsledku zkoušky.

Výsledné hodnocení pro danou kompetenci musí znít „splnil“ nebo „nesplnil“ v závislosti na stanovení závaznosti, resp. nezávaznosti jednotlivých kritérií u každé kompetence. Výsledné hodnocení zkoušky zní buď „vyhověl“, pokud uchazeč splnil pro všechny kompetence, nebo „nevyhověl“, pokud uchazeč některou kompetenci nesplnil. Při hodnocení „nevyhověl“ uvádí zkoušející vždy zdůvodnění, které uchazeč svým podpisem bere na vědomí.

Počet zkoušejících

Zkouška probíhá před zkušební komisí složenou ze 2 členů, kteří jsou autorizovanou fyzickou osobou s autorizací pro příslušnou profesní kvalifikaci nebo autorizovaným zástupcem autorizované podnikající fyzické nebo právnické osoby s autorizací pro příslušnou profesní kvalifikaci.

Požadavky na odbornou způsobilost autorizované osoby, resp. autorizovaného zástupce autorizované osoby

Autorizovaná osoba, resp. autorizovaný zástupce autorizované osoby musí splňovat alespoň jednu z následujících variant požadavků:

a) Vysokoškolské magisterské vzdělání, 2letá manažerská praxe v dalším vzdělávání (tj. řízení nebo vedení lektorů), vlastní lektorská praxe v min. rozsahu 5 let, z toho minimálně dva roky v období posledních pěti let před podáním žádosti o udělení autorizace.

b) Vysokoškolské magisterské vzdělání, 3letá praxe v oblasti systematického rozvoje lektorů (tj. trénink, koučing, mentoring), vlastní lektorská praxe v min. rozsahu 5 let, z toho minimálně dva roky v období posledních pěti let před podáním žádosti o udělení autorizace.

c) Vysokoškolské magisterské vzdělání se zaměřením na andragogiku, vlastní lektorská praxe v min. rozsahu 5 let, z toho minimálně dva roky v období posledních pěti let před podáním žádosti o udělení autorizace.

d) Profesionální kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání, 2letá manažerská praxe v dalším vzdělávání (tj. řízení nebo vedení lektorů), vlastní lektorská praxe v min. rozsahu 5 let, z toho minimálně dva roky v období posledních pěti let před podáním žádosti o udělení autorizace.

e) Profesionální kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání, 3letá praxe v oblasti systematického rozvoje lektorů (tj. trénink, koučing, mentoring), vlastní lektorská praxe v min. rozsahu 5 let, z toho minimálně dva roky v období posledních pěti let před podáním žádosti o udělení autorizace.

Další požadavky:

– Autorizovaná osoba, resp. autorizovaný zástupce autorizované osoby, který nemá odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, nebo nemá odbornou kvalifikaci podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, nebo praxi v oblasti vzdělávání dospělých (včetně praxe z oblasti zkoušení), nebo nemá osvědčení o profesní kvalifikaci 75-001-T Lektor dalšího vzdělávání, musí být absolventem přípravy zaměřené zejména na praktickou aplikaci části první, hlavy III a IV zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání) ve znění pozdějších předpisů, a přípravy zaměřené na vzdělávání a hodnocení dospělých s důrazem na psychologické aspekty zkoušení dospělých v rozsahu minimálně 12 hodin.

– Autorizovaná osoba, resp. autorizovaný zástupce autorizované osoby, musí být schopna organizačně zajistit zkušební proces včetně vyhodnocení na PC a vydání jednotného osvědčení (stačí doložit čestným prohlášením).

Žadatel o udělení autorizace prokazuje splnění požadavků na odbornou způsobilost předložením dokladu nebo souboru dokladů o získání odborné způsobilosti autorizujícím orgánem nebo jiným postupem stanoveným autorizujícím orgánem.

Žádost o autorizaci naleznete na stránkách autorizujícího orgánu: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Nezbytné materiální a technické předpoklady pro provedení zkoušky

Zkušební místnost bude vybavena:

flip chart, tabule, dataprojektor, plátno, notebook, nebo PC, DVD přehrávač, sezení vhodné pro možnou práci s materiály i pro uspořádání interaktivních technik ve volném prostoru, psací potřeby, připojení na internet.

K žádosti o udělení autorizace žadatel přiloží seznam svého materiálně technického vybavení dokládající soulad s požadavky uvedenými v hodnotícím standardu pro účely zkoušky. Pokud žadatel bude při zkouškách využívat materiálně technické vybavení jiného subjektu, přiloží k žádosti o udělení nebo prodloužení platnosti autorizace smlouvu (popřípadě smlouvy) umožňující jeho užívání nejméně po dobu 5 let ode dne podání žádosti o udělení nebo prodloužení platnosti autorizace.

Doba přípravy na zkoušku

Celková doba přípravy na zkoušku (včetně případných časů, kdy se uchazeč připravuje během zkoušky) je 15 minut. Do doby přípravy na zkoušku se nezapočítává doba na seznámení uchazeče s pracovištěm a s požadavky BOZP a PO.

Doba pro vykonání zkoušky

Celková doba trvání vlastní zkoušky (bez času na přestávky a na přípravu) je 2 až 4 hodiny (hodinou se rozumí 60 minut).

Příloha č. 2 Dotazník kompetencí lektorů

Dotazník

Vážené respondentky, vážení respondenti, chtěla bych Vás požádat o několik málo minut k vyplnění dotazníku, který se k Vám právě dostal. Interpretace získaných dat bude použita do mé bakalářské práce zabývající tématem Specifikace kompetencí lektora ve firemním vzdělávání. Dotazník zaručuje Vaší anonymitu a jeho výsledky budou zveřejněny jen v mé bakalářské práci. Dotazník Vám nezabere více jak 10 minut. U každé otázky zakroužkujte vždy jednu odpověď (pokud není uvedeno jinak).

Velice děkuji za Váš čas a vstřícnost

Denisa Frídová
studentka ČZU Praha

Samotný dotazník

I. část Vzdělávací cíle

- 1) Představíte vzdělávací cíle účastníkům v každém Vašem vzdělávacím procesu?
 - a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne

- 2) Přiřazujete k vybraným vzdělávacím cílům relevantní kompetence, aby jimi byl každý zadaný cíl plně pokrytý?
 - a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne

- 3) Zjišťujete úroveň vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků před zahájením vzdělávacího procesu?
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
- 4) Vysvětľujete vztah předpokládaných výsledků zadané práce ke stanoveným vzdělávacím cílům nebo kompetencím?
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
- 5) Seznamujete účastníky vzdělávacího procesu s pravidly a průběhem jejich vzdělávání?
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne

II. část Volba didaktických pomůcek a metod výuky

- 6) Rozepisujete si určitou část tematického plánu do minutového scénáře?
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
- 7) Vyberte metodu vzdělávání podle Vašeho nejčastějšího využití ve výuce.
- a) přednáška
 - b) diskuse
 - c) brainstorming
 - d) koučink
 - e) modelové situace
 - f) myšlenková mapa
- 8) Zadáváte samostatnou práci účastníkům ve vzdělávacím procesu?
- a) ano
 - b) spíše ano

- c) spíše ne
- d) ne

9) Využíváte při vzdělávacím procesu didaktické pomůcky?

- a) ano
- b) ne

10) Pokud jste vybrali ano, uveďte jaké didaktické pomůcky:

.....

III. část Hodnocení účinnosti vzdělávání

11) Vytváříte výstupní hodnocení účastníků?

- a) ano
- b) ne

12) Pokud jste vybrali ano, uveďte jaký evaluační nástroj zvolíte pro ověření úrovně dosažených kompetencí účastníků:

.....

13) Podáváte zpětnou vazbu účastníkům vzdělávání na konci vzdělávacího procesu?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

14) Zajímáte se o naplnění očekávání svých účastníků vzdělávání ve vzdělávacím procesu?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Nakonec Vás požádám o pár úvodních otázek:

Jaké je Vaše pohlaví?

- a) Žena
- b) Muž

Kolik je Vám let?

- a) 18 - 25 let
- b) 26 - 30 let
- c) 31 - 45 let
- d) 46 - 55 let
- e) 56 let a víc

Děkuji za spolupráci!