

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství
Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia



Lektorské kompetence

Bakalářská práce

Autor: **Michaela Mrvová**

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

2017

ZADÁVACÍ LIST

ZADÁVACÍ LIST

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Lektorské kompetence 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.

Michaela Mrvová

V Praze dne 2. 3. 2017

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce PhDr. Lucii Smékalové, Ph.D. et Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup. Dále bych ráda poděkovala celé své rodině za podporu a pomoc při mém studiu.

A B S T R A K T

Bakalářská práce se zabývá lektorskými kompetencemi v širokém pojetí. Poukazuje na kvalifikace, související s klíčovými kompetencemi a charakterizuje zdroje, z kterých vychází a jsou tedy zásadními. Dále bakalářská práce podává informace o zájmovém vzdělávání s konkrétní problematikou výuky cizích jazyků. Celá práce je postavena na kompetencích lektora cizích jazyků, respektive anglického jazyka. Praktická část se opírá o poznatky získané metodou pozorování a rozhovoru. Jsou zde uvedené profily respondentů, lektora profesionála a laika.

Klíčová slova: kompetence, lektor, klíčové kompetence, osobnost lektora, zájmové vzdělávání, vzdělávání, kvalifikace, cizí jazyk.

The present bachelor's thesis is coping with the tutor competencies and offers their broad interpretation. In addition, makes reference to the qualification which is related to the key competencies and defines the sources from which they emerge and those are crucial. The thesis further provides information of hobby and free time education together with a set of specific problems which are related to the foreign language education. Whole thesis is based on the English language tutor competencies. The practical part had been carried out thanks to the results of the previous questionnaire distribution and conversation with participants. Also there are beign presented the respondent's profiles, of a professional tutor and of a amateur tutor.

Keywords: competencies, tutor, key competencies, tutor's personality, hobby or free time education, education, qualification, foreign language.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	10
2. LEKTOR	12
2.1. KVALITA A OBRAZ LEKTORA	12
2.2. OSOBNOST LEKTORA	14
3. KVALIFIKACE A KOMPETENCE	16
3.1. KLÍČOVÉ KVALIFIKACE	16
3.2. POJEM KOMPETENCE	17
3.3. ZNAKY KOMPETENCE	19
4. KLÍČOVÉ KOMPETENCE	21
4.1. KOMUNIKACE	22
4.2. KREATIVITA	27
4.3. SCHOPNOST ŘEŠIT PROBLÉMY	28
4.4. SCHOPNOST UČIT SE A ROZVÍJET	28
5. TEORIE KOMPETENCÍ	29
5.1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE PODLE MALACHA	29
5.2. KOMPETENCE LEKTORA PODLE BENEŠE	32
6. KOMPETENCE Z HLEDISKA AUTORITY	33
6.1. OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE (PŘIROZENÁ AUTORITA)	33
6.2. PROFESNÍ KOMPETENCE (ZÍSKANÁ AUTORITA)	33
PRAKTICKÁ ČÁST	35
7. DESIGN VÝZKUMU EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	35
7.1. CÍL	35
7.2. VÝBĚR RESPONDENTŮ, PŘEDSTAVENÍ RESPONDENTŮ	35
8. METODIKA VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ TECHNIKY	35
8.1. NEZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ	36
8.2. NEFORMÁLNÍ ROZHOVOR	38
9. PROFILY RESPONDENTŮ	39

10.	ANALÝZA DAT.....	41
11.	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	50
	ZÁVĚR.....	51
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	52

ÚVOD

Tématem bakalářské práce jsou lektorské kompetence. Toto téma jsem si zvolila, protože mě zajímají rozdíly v pojetí výuky odlišně vzdělaných lektorů. Na rozdíly jsem upozornila srovnáním lektora profesionála a lektora amatéra / laika v oblasti výuky cizích jazyků. Podnětem pro zpracování tohoto motivu mi jsou zejména vlastní zkušenosti. Během života jsem se setkala s množstvím lektorů, kteří dle mého nynějšího zjištění, jež jsem nabyla právě během zpracovávání závěrečné práce studia, nebyli dostatečně kompetentní.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teorie je shrnuta do 6 kapitol a praktická část zaujímá 7 kapitol.

Teoretická část popisuje profesi lektora a kompetence k ní potřebné. V dnešní době je nespočet nekvalifikovaných lektorů, kteří vyučují daný jazyk pouze na základě vlastní znalosti či absolvování jazykového kurzu. To ho však neopravňuje k lektorské činnosti. Proto se v teoretické části práce zaměřím na detailní popis lektora profesionála i laika a kompetence, kterými by měl každý z nich disponovat. V teoretické části je zachycena co možná nepřesnější momentální situace a charakteristika jazykového vzdělávání v českém prostředí. Postupně se zaměřuji na osobnost lektora. Věnuji se zde popisu a dělení. Následně kladu důraz na samotné kompetence lektora, které jsou potřebné k výkonu profese.

Praktická část představuje kvalitativní výzkum, který vyplynul z analýzy rozhovoru lektorů cizích jazyků a z pozorování jejich činnosti během výuky. Fakticky se jedná o lektory anglického jazyka.

Bakalářskou práci opírám o poznatky odborné literatury, z které jsem převážně čerpala. Dalším pramenem mi byly internetové zdroje.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Jazykové vzdělávání spadá do sféry dalšího vzdělávání, konkrétním zástupcem v této neformální skupině je zájmové vzdělávání. Šerák (2009, s. 50) ve své publikaci definuje zájmové vzdělávání následovně: „*souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmu.*“ V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. bílé knize (2001, s. 83) je zájmové vzdělávání definované jako: „*Zájmové vzdělávání, iniciované zpravidla ze strany jednotlivce, sice slouží zpravidla především rozvoji zálib nebo osobně motivovaných znalostí, zároveň však jsou jeho výsledky využitelné i v profesní kariéře jednotlivce a přispívají ke zvyšování úrovně vzdělanosti ve státě.*“ Šerák a Dvořáková (2009, s. 36) doplňují definici o zjištění: „*Zájmové vzdělávání začíná tam, kde určitá činnost přestává být pro člověka existenční nutností.*“ Zájmové vzdělávání slouží především k vyplnění volného času, tudíž je nepovinné, čímž není tolik diskutovaným fenoménem a z daleka se mu nevěnuje taková pozornost jako kvalifikačnímu či rekvalifikačnímu vzdělávání. Hlavním účelem jeho existence je oproštění od každodennosti. Domnívám se, že jazykové vzdělání je jednou z nejpreferovanějších oblastí neformálního zájmového vzdělávání dospělých. Kromě cizích jazyků pro uvedení příkladů oborů lze zmínit oblast informačních technologií či sportovně kulturní aktivity. Zařazení jazykového vzdělávání do zájmového vzdělávání je na rozdíl od jiných oblastí vzdělávání diskutabilní, kvůli možnosti získání kvalifikace. Jednou z charakteristik zájmového vzdělávání je totiž absence dosažení stupně vzdělání. Ukončení kurzu je doloženo pouze osvědčením o ukončení sloužící k posílení prestiže nebo uspokojení vnitřních potřeb.

Znalost minimálně jednoho světového jazyka je v posledních letech nutností. Samozřejmostí je znalost anglického jazyka. Tak tomu ale nebylo vždy a starší generace se s anglickým jazykem nesetkali. Ovlivňujícím faktorem jsou generační rozdíly a následná preference daného jazyka. Zárný přehled poskytuje historie. Starší

generace české populace se v povinné školní docházce učila jazyku ruskému, naopak dnešní mládež je ve větší míře vedena k anglickému jazyku. Dnes si zájemce o jazykové vzdělávání může vybrat ze široké nabídky. Pokud pomineme již zmíněný anglický jazyk, uchazeč si může zvolit jazyk německý, francouzský, španělský, italský, japonský, arabský apod. Naskýtá se několik forem výuky – kurzy zahrnující pobyt v zahraničí, kurzy z repertoáru jazykových škol, vzdělávání pod záštitou soukromé instituce či e-learning. Nejběžnější je prezenční forma vzdělávacího kurzu založená na cvičení.

Zájemce o doučování si momentálně může vybírat z nepřehledného množství kurzů. Trh je jimi přímo nasycen. Proto by měl dotyčný, který službu vzdělávání vyhledává, provést jeho průzkum. Analýza jednotlivých kurzů poskytne přehled, výhody či nevýhody, recenze absolventů kurzu atd. Tento jednoduchý krok je základním kamenem pro výběr vhodné formy vzdělávání, ke kterému jsem přihlížela při výběru zkoumaného vzorku v empirické části.

Kvalitu výuky ovlivňuje hned několik faktorů. Jedním z nich je jazyková úroveň uchazečů. Vzdělávací instituce by měla během vstupního přezkoušení jejich znalosti náležitě zhodnotit. Pokud by se totiž této fázi nevěnovala patřičná pozornost, nebude vzdělávání efektivní. Ve svých znalostech potenciální studenti nepostoupí, naopak hrozí případné zhoršení. Dalším faktorem je kvalifikace učitelů, lektorů. Znalost jazyka není jedinou kompetencí, kterou musí dobrý a dostatečně kvalifikovaný lektor disponovat. Samotná znalost jej neopravňuje k odborné výuce. Důležitým bodem v oblasti lektorských kompetencí, konkrétně v úrovni jazykového vzdělávání, je výborná orientace na poli lingvistiky a metodiky.

2. LEKTOR

V návaznosti na rostoucí trh práce a konkrétních požadavků na vyučujícího rozlišuje vzdělávací systém několik rolí vzdělavatele. Jednotlivé role závisí od požadavků a očekávaných výsledků konkrétní vzdělávací akce. Jednou z nich je lektor.

Od lektora klient očekává vysokoškolské vzdělání, základy andragogiky, všeobecný přehled a schopnost komplexního vnímání celé problematiky. Náplní práce lektora je učení, předávání teoretických znalostí, případně i praktických dovedností. Z pravidla velkou část vzdělávací akce lektor odpřednáší, někdy je ale zapotřebí i praktický trénink. Vše se odvíjí od předem smluvené zakázky.

2.1. KVALITA A OBRAZ LEKTORA

Skrze profesní kompetence lze definovat i kvalitu lektorské činnosti, která se odráží v obecných požadavcích na vzdělavatele a v jeho hodnotách. Ucelený souhrn uvádí např. Jíra (2004, s. 74-76):

2.1.1. OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI

Osobnostní vlastnosti zaujmají celé spektrum rysů. Lektor by měl být spravedlivý, tolerantní, důsledný a zodpovědný. Měl by oplývat pozitivními názory, životním elánem a být psychicky vyrovnaný. Nelze opomenout chuť se nadále vzdělávat.

2.1.2. VĚDOMOSTI A DOVEDNOSTI

Dobrý lektor má být dle autora znalý v oblasti pedagogiky a andragogiky, v nejlepším případě má disponovat vědomostmi z oblasti psychologie a vždy mít

informace o instituci, ve které působí. Z dovedností lze jmenovat právě ty sociální, neboť jeho práce spočívá v interakci.

2.1.3. OBOROVÁ ODBORNOST

V rovině oborových odborností musí mít lektor dostačující rozsah vědomostí, zkušeností, nezbytné schopnosti a dovednosti v oboru. Dále by měl být natolik zdatný, aby našel způsob propojení teorie s praxí a kreativně své vědomosti a dovednosti předával svým posluchačům. K tomu se řadí i vynikající rétorické dovednosti. Um komunikace je zde skutečně důležitý. Neustálý vývoj společnosti si vyžaduje i aktualizaci nabytých znalostí. Jak uvádí Mužík (2005, s. 5): „*Požadavky na lektora dospělých jsou všeobecně známy. Je to především odbornost v oblasti, kde lektor pedagogiky působí, včetně určitých profesních zkušeností. Skutečností však je, že odborné znalosti lektora by měly být zasazeny do vzdělávacího kontextu. Lektor by měl být orientován:*

- *ve struktuře a rozvoji české výchovně vzdělávací soustavy;*
- *v oblasti rozvoje celoživotního vzdělávání v Evropské unii;*
- *na trhu práce na národní i nadnárodní úrovni;*
- *v práci s informacemi tvořící základ dalšího vzdělávání;*
- *v právním a institucionálním rámci vzdělávání dospělých.“*

2.1.4. DOVEDNOSTI

Didaktické dovednosti neboli zásady procesu učení jsou zásadním požadavkem na lektora. Klíč tkví ve správném plánování a řízení výuky. Před organizací výuky si musí lektor stanovit cíle, kterých je zapotřebí dosáhnout a zvolit k nim adekvátní didaktické prostředky. „*Jde především o učební pomůcky a didaktickou techniku, dále o výukové prostory a jejich vybavení.*“ (Šerák, 2009, s. 80) Vyučující by měl dodržovat několik didaktických zásad, např.: zásada soustavnosti a trvalosti, názornosti, přiměřenosti, uvědomělosti a aktivity. K tomuto konkrétnímu požadavku se vyjádřili Vavrochová a Kuš (2012, s. 10): „*Didaktické*

dovednosti představují „pedagogickou“ složku profesní kompetence lektora (eventuálně tutora). Patří mezi jejich klíčové kompetence. Zahrnují takové aktivity lektora, které podporují učení studujících, efektivně ho řídí a pozitivně ovlivňují.“

Mimo tyto nároky by měl dobrý lektor naplnit vzdělávací cíle kurzu, motivovat své studenty a vtáhnout je do výuky, nebránit se zpětné vazbě, ale naopak ji cíleně vyžadovat. Tím dochází k sebereflexi a posouvá ho v jeho profesní dráze. Prioritou by mělo být naplnění cílů jeho svěřenců, účastníků současně s uskutečněním cílů organizátorů, případně tedy jeho cílů, pokud je lektor zároveň i organizátorem. Vavrochová a Kuš definují vzdělávací cíle následovně: *„Cíle výuky popisují plánovaný konečný stav procesu učení. Vymezují, co by měl studující znát a umět po ukončení příslušné vzdělávací aktivity.“*

2.2. OSOBNOST LEKTORA

Je všeobecně známo, že každý člověk je jiné povahy, jiné osobnosti. Skutečnost rozdílnosti se nevyhýbá ani lektorům. Rozdíly lze vyzorovat v přístupu ke studentům, v přípravě a organizaci výuky, v hodnotách atd. I přes obrovskou odlišnost jednotlivců lze vyzorovat určité společné znaky, které pomáhají lidem na planetě, potažmo i lektory kategorizovat, což má za výsledek snadnější orientaci v pojmech. Jeden z nástinů typů osobnosti představil společnosti E. Livečka, který vypracoval teorii třech typů osobnosti lektora – teoretik, praktik, ideál. Tuto teorii uvedl Jíra (2004, s. 73) s dodatkem: *„Většinou nemůžeme přesně zařadit lektora do jedné ze škatulek; spíše bychom mohli hovořit o tom, ke které z výše uvedených má blíž.“*

2.2.1. LEKTOR TEORETIK

Teoretik se vyznačuje excelentními odbornými znalostmi, které se snaží posluchačům předat ze široka, co možná nejobsáhleji. Ve svém výkladu se zabývá detaily, nevyzdvihne hlavní body přednášky. K zahlcení posluchačů pojmy dojde

především z důvodu absence odhadu lektora, kolik informací je účastník vzdělávání schopen plně pojmout a uchovat. Nevýhodou lektora teoretika je předkládání hotových pojmů svým studentů. Nevede je cestou poznatků k pochopení dané problematiky.

2.2.2. LEKTOR PRAKTIK

Jak je již patrné z názvu, tento lektorský typ při výuce čerpá hlavně ze své praxe. Praktické poznatky jsou výhodou u metody instruktáže, ale v teoretické rovině postrádá vědomostní základ. Praktik není schopen vést své svěřence k abstrakci a generalizaci. Jeho vedení postrádá vhled do situací a vztahů mezi jevy.

2.2.3. LEKTOR IDEÁL

Zde dochází k propojení dvou předchozích profilů. Pozitivní znaky teoretika a praktika se spojily a došlo k vymezení ideálního typu. Laicky řečeno se jedná o zlatou střední cestu. Vykazuje dostatečný teoretický základ odpovídající zkušenostem. Během výuky dokáže vzájemně prolínat rovinu teorie a praxe.

3. KVALIFIKACE A KOMPETENCE

Diskutovanou problematikou v oblasti vzdělávání dospělých je mimo oblast kompetencí související oblast a to kvalifikací. Tyto dva výrazy jsou velmi často zaměňovány nebo špatně pochopeny. Odlišnosti lze vyzorovat již v základní terminologii.

Kvalifikace je dle Palána (2002, s. 107): „*Soustava schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností) potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti (většinou uznávané státem) k výkonu určité činnosti (povolání, funkce). Současná tendence v této oblasti spěje od úzké specializace k získání širšího profesního základu. Získává se přípravou na povolání absolvováním školy a následnou praxí, event. i v dalším profesním vzdělávání nebo rekvalifikačním vzděláváním. K uplatnění na trhu práce dnes často běžná kvalifikace nestačí. Požadují se tzv. klíčové kvalifikace.*“ Těm se věnuji v podkapitole 3.1.

Pokud uchazeč v kurzu uspěje, bývá výstupem doklad o úspěšném absolvování. Získání kvalifikace rozšíří možnosti absolventa při hledání zaměstnání. V České republice existuje projekt Národní soustavy kvalifikací (NSK), který je registrem profesních kvalifikací platných na poli trhu práce. Registr je veřejně přístupný a pro lepší orientaci je i oborově strukturovaný.

3.1. KLÍČOVÉ KVALIFIKACE

Za vznikem celkového konceptu stojí pedagog německého původu Mertens (in Šerák a Dvořáková, 2009, s. 72). Celému aparátu dal jméno skrze svoji práci „*Schlüsselqualifikationen*“. Vyvinul teorii, která klíčové kvalifikace charakterizuje jako „*znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou konkrétní činnost, ale naopak umožňují jedinci možnost uplatnění v různých oblastech života a na různých pozicích.*“

Dělení:

1. Základní kvalifikace – pojímá všeobecné schopnosti využitelné v nejrůznějších situacích. Je základem kognitivního procesu. Příkladem může být komunikace a logické myšlení.
2. Horizontální kvalifikace – zahrnuje schopnosti rozšiřující rozhled a vědomí skrze informace, které si jedinec vyhledá, porozumí jim a následně je zpracuje. Pomocníkem činnosti může být odborná literatura či komunikační technologie.
3. Koordinační rozšiřující prvky – jedná se o požadavky praktického rázu vycházející z pracovní zkušenosti jedince, například znalost paragrafů, předpisů, směrnic apod.
4. Vintage faktory – schopnosti umožňující překonávání rozporů ve vlastním myšlení. Mimo vlastní vědomí zasahují i do rozdílů vědomostí v průběhu konfrontace s vědomostmi jiné osoby. Samozřejmě zde na sebe naráží generační rozdíly v chápání a v přístupu k informacím. Různost je patrná v přístupu a užívání moderních technologií i v názorech na opačné pohlaví.

Problematikou kompetencí se zabývá řada autorů. Jednotlivé charakteristiky se odlišují od každého autora zvlášť. Příklady uvádím v páté kapitole. Každý autor je ve výsledku tvůrcem nové ideje, neboť pojímá danou problematiku vlastním způsobem. Vlivem této široké dělicí škály a variability nelze určit přesné a jediné správné dělení kompetencí jako celku. Ještě náročnějším úkolem, téměř nemožným, je představit společnosti ucelený a neměnný systém lektorských kompetencí. Při bližším zkoumání lze ale objevit společné znaky, promítající se alespoň v minimální míře v konceptu jednotlivých autorů, pomocí kterých lze vyhodnotit nejžádanější, a tedy klíčové kompetence k lektorské činnosti.

3.2. POJEM KOMPETENCE

Pojem kompetence je dnes běžně používaným termínem, prakticky zdomácněl ve slovníku uživatelů českého jazyka. Nyní se už nejedná o cizí výraz,

přesto jsou značné rozdíly v jeho chápání. Důvodů je hned několik. Definice ještě není zcela ustálená a její chápání tím rozhodně není jednotné. Kompetenci lze chápat odlišně ve dvou způsobech:

3.2.1. KOMPETENCE V SOUVISLOSTI S VÝKONÁVANOU PRACÍ

Jedním vyjádřením je oprávnění pro řešení problému, či rozhodování. Je specifickým rysem osobnosti. Lze srovnat s pravomocí nebo vlivem. Můžeme pozorovat i spojitost kompetence s pozicí jedince ve společnosti, který byl označen za osobu kompetentní k výkonu určité činnosti. Tím se posiluje jeho postavení v kolektivu a stoupá míra odpovědnosti, jelikož pověřená osoba nese následky za svá rozhodnutí. Ty mohou být negativní i pozitivní, vše se odvíjí od výsledku rozhodovacího procesu.

3.2.2. KOMPETENCE V SOUVISLOSTI S OSOBNOSTNÍ ZPŮSOBILOSTÍ

Druhý způsob vysvětlení pojmu kompetence je odbornou terminologií označení pro specifický soubor znalostí, zkušeností, dovedností, postojů, metod a postupů, které jedinec používá ke zvládnutí nejen úkolů, ale pomáhají mu i při řešení nejrůznějších životních situací. Zde je úzká vazba s osobním rozvojem jedince. Takováto kompetence je procesem, kterým rozvíjíme lidský potenciál v průběhu života v nejrozličnějších procesech vzdělávání a učení.

Oba koncepty se vzájemně doplňují a prolínají, tudíž je správné považovat je za komplementární. Střetávají se ve vzdělávací a řídicí teorii s praxí, kdy je nutné tyto poznatky přímo aplikovat.

Mertens, autor tradiční definice kompetence, nabídnul světu myšlenku, kdy znalosti a schopnosti nejsou přímo vázány na určitou činnost, ale otevírají možnost nejen úspěšně působit ve spoustě funkcí a na mnoha pozicích, ale i zvládnání změn v oblastech pracovního života. Autoři Veteška a Tureckiová (2008, s. 26) uvádějí ve

své obsáhlé studii následující vysvětlení pojmu kompetence: „*Kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace. Je proto nezbytné a žádoucí, aby lidé v procesech vzdělávání a učení dostali možnost utvářet si kompetence v různých životních situacích a při plnění rozličných úkolů (dosahování cílů či aspirací) je uměli efektivně používat. Pak je zároveň pravděpodobné, že takoví jedinci budou ochotněji přijímat odpovědnost za vlastní životní dráhu, budou se chtít a umět efektivně rozhodovat a budou pozitivně motivováni také na základě svých postojů a dalších zdrojů motivace. Tak se zvyšuje potenciál jejich celkové životní spokojenosti a úspěšnosti, včetně pracovního uplatnění a angažovanosti v lokálním společenství.*“

3.3. ZNAKY KOMPETENCE

Kompetencím se přisuzují charakteristické rysy. Čtyři nejvýznamnější ve své studii vyzdvihl Roják (in Čiháková, 2011, s. 9):

Nejvýznamnější znaky kompetence:

- Kompetence je vždy kontextualizovaná = vyznačuje se zapuštěním do konkrétního prostředí či určité situace. Ty se utvářejí v návaznosti na předchozí znalosti, zkušenosti a zájmy. Důležitým stavebním kamenem jsou potřeby ostatních účastníků, kteří jsou v dané situaci zainteresováni. Pomocí těchto faktorů jsme schopni danou situaci vyhodnotit.
- Kompetence je multidimenzionální = kompetence sestává z různých zdrojů, tj. znalosti, dovednosti, informace, představy a postoje. Tento znak pojednává o efektivním zacházení s výše uvedenými zdroji, jak jen je to u jednotlivce možné. Ve výsledku se každá kompetence projevuje v lidském chování, což naznačuje skutečnost, že kompetence obsahuje mimo zmíněných zdrojů, i chování.
- Kompetence je definována standardem = díky předem stanovenému a očekávanému výsledku projevujícím se v činnostech a chování jednotlivce, je každá kompetence opatřena souborem výkonových kritérií, které je nutné si osvojit, aby jedinec mohl danou kompetencí disponovat. Standardem máme

na mysli předpokládanou úroveň. Takové standardy jsou předem definovány, což umožňuje dotyčnému kompetenci zhodnotit a poměřit.

- Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj = jelikož kompetence není stavem, ale neustálým procesem, který rozvíjíme v procesech vzdělávání a učení během celého života. Každá kompetence je založena na předem známém souboru výstupních kategorií. Tím rozumějme osvojené dovednosti, znalosti, postoje, celé koncepty. Ty se promítají do chování jedince, který disponuje danou kompetencí.

Vzhledem k prvnímu znaku kompetence – kontextualizovaný charakter, je velmi náročné předložit společnosti komplexní model kompetencí. Jediným pojítkem a pomůckou pro aspoň okrajové nalezení shody v různostech kompetencí v oblasti školství je rozvíjení kompetencí k učení, řešení problémů, kompetence sociální, komunikativní, občanské, pracovní, personální a kompetence gramotnosti.

4. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Kompetenci z hlediska teorie Mertense lze jednoduše vyjádřit jako kvalifikaci rozvinutou natolik, že přesahuje dílčí profese. Mertens povýšil určité kompetence nad jiné a tím vytvořil klíčové kompetence. Ty se nepojí na konkrétní profesi a jsou univerzálně využitelné i mimo pracovní sféru života. Umožňují jedinci nakládat efektivně s informacemi, kterých je schopen dosáhnout díky klíčovým kompetencím. Tvoří základnu pro budoucí vývoj jedince. Člověk je schopen učit se celý život. Čili kompetentním způsobem přijímá svou životní dráhu jako učební proces, tzv. učení životem. Pro lepší představení daného pojmu přidávám pojetí od Langer (2011, s. 121): „*Klíčové kompetence v české pedagogické terminologii dosud nejsou přesně vymezeny. (...) Existuje však řada pokusů o jejich exaktní pojmenování, inspiraci tak můžeme nalézt jak v pedagogice, tak v andragogice.*“ Ve své publikaci (2012, s. 31) se Vavrochová a Kuš pokoušejí klíčové kompetence specifikovat: „*Jedná se o množinu profesních znalostí, dovedností, schopností a dispozic, kterými má být vybaven lektor, aby mohl kvalitně a efektivně vykonávat pedagogickou činnost.*“

Nežádanějšími čili klíčovými kompetencemi jsou:

- komunikace;
- kooperace;
- kreativita;
- samostatnost;
- schopnost řešit problémy;
- schopnost přijmout odpovědnost;
- schopnost učit se a rozvíjet.

Výzkumnou část práce budu opírat v největší míře právě o uvedené klíčové kompetence v podkapitolách, které porovnáám u zvoleného lektora profesionála a laika.

4.1. KOMUNIKACE

Spolu s kooperací patří komunikace k nejžádanějším kompetencím ze strany potenciálního zaměstnavatele. Proces komunikace probíhá denně při interakci s jinou osobou, proto je součástí cca 40 % poptávek na trhu práce. Mylně si mnozí mohou pod pojmem komunikativnost představit upovídaného člověka, který hýří informacemi. Jedná se o schopnost se přesně vyjádřit, vědomě přijímat myšlenky druhých, být schopný adekvátní reakce a tím řídit spád celého komunikačního procesu. Mimo verbálního projevu je potřeba pečlivě pozorovat řeč těla, přesněji neverbální komunikaci. Tyto signály jsou důležitým doplňkem samotné interakce. Účastníci komunikace mohou využít dalších druhů komunikace – komunikaci obrazovou či sdělování informací skrze jednání. Schopnost komunikace řadíme mezi měkké dovednosti – soft skills.

Logickým prvkem komunikace je přítomnost minimálně dvou osob. Existence odesílatele zprávy vysílajícího informaci a adresáta zpráva neboli příjemce informace. Přenos sdělení ve formě zakódované informace probíhá přes přenosový (komunikační) kanál. Ten má několik různých podob, které se odvíjejí od základních lidských smyslů. Rozlišujeme auditivní (sluch), vizuální (zrak), čichový, chuťový, ale i taktilní (vyjádření se pomocí pohybu těla) a teplotní (teplota těla, okolí) informační kanál. Ve valné většině komunikací dochází ke kombinaci několika kanálů, někdy naopak určitý kanál chybí. Příčinou například vizuálního kanálu je ztráta zraku či jakékoliv závažnější poškození. Samotná komunikace mezi nosiči je závislá na existenci informace a ochotě jí sdělit adresátovi. V některých případech nastává situace nepochopení si. Na vině je špatně zakódovaná informace, čímž není příjemcem zpráva pochopena. Kódem se rozumí použití určitého jazyka, gest, symbolů atd. Je to jeden z faktorů ovlivňující přenos informace během komunikace, stejně jako šum. Šumem je nazývána negativní efekt rušící klidný průběh sdělování – hluk z ulice, špatná artikulace nebo užívání složitých termínů. Absence jakéhokoliv z výše zmíněných prvků neumožňuje uskutečnit proces komunikace, tudíž neprobíhá.

Komunikační kompetence je závislá na technice dotazování a odpovídání, rétorického umění jedince, vyjednávání, gestikulaci, řeči těla, mimice, prezentaci a taktice.

Belz a Siegrist (2001, s. 187) vypracovali 6 zásad komunikace:

- „Komunikace je sdělení,
- existuje digitální a analogová komunikace,
- nemohu nekomunikovat,
- každá komunikace má obsahový a vztahový aspekt,
- vztahová rovina určuje rovinu obsahovou,
- každá komunikace podléhá interpretaci.“

Palán uvádí několik pravidel ve vzdělávání dospělých – andragogiky.

„Andragogika je věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací.“ (Palán, 2002, s. 16)

„Posláním andragogiky jako vědní disciplíny je tudíž snaha dopracovat se hlubšího, objektivního, verifikovaného poznání antropogenetických a sociogenetických procesů a jim odpovídajících společenských jevů, pozitivně formujících (animujících) osobnostní kompetence dospělého člověka. V tom je i její předmět.“ (Palán, 2002, s. 17)

Andragogika se od pedagogiky odlišuje skutečností, že v procesu výuky nelze nekomunikovat. Pokud lektor přednáší, měl by mít jeho výklad přiměřenou délku. Účastníci si totiž nezapamatují všechny informace, pouze jejich část a na to by měl lektor pamatovat. Důležité je porozumění posluchačů prezentované látce, pokud se tak neděje, celý proces vzdělávání není úspěšný. Žádaná je dvoukanálová komunikace. Je daleko efektivnější než jednokanálová, při níž se projevuje pouze lektor, a jeho posluchači pouze slepě přijímají informace bez zpětné reakce na nové poznatky. V praxi se jedná o interakci během výuky, kdy na sebe reagují lektor a

uchazeči vzdělávacího kurzu. A proto budu ve výzkumné části sledovat, zda lektor dává dostatečný prostor uchazečům, aby se mohli vyjadřovat. Zvláště pak, když se jedná o vzdělávání v oblasti cizích jazyků.

4.1.1. VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Verbální komunikace zahrnuje psanou mluvu a řeč. Dorozumivacím prostředkem je tedy jazyk. Tento druh komunikace je přisouzen čistě lidskému druhu. Lidská rasa s ostatními živočichy totiž komunikuje pouze na základě neverbální komunikace – gesta, mimika, haptika, posturika apod. Řeč ovlivňují paralingvistické znaky, které dávají osobitý ráz verbálnímu projevu jedince. Rozpoložení znaků je individuální.

Mluvený výstup personalizuje hlasitost, srozumitelnost, rytmus a rychlost řeči, melodie a pauzy.

Paralingvistika – práce s hlasem

Pro lektorskou činnost je nejvhodnější dlouhý dech spolu se zvučným a znělým hlasem. Medlíková (2013) klade důraz na typ dechu během prezentace učiva. Rozlišuje břišní, hrudní a podklíčkový dech. Nejvhodnější variantou je kombinace třech jmenovaných, které dohromady tvoří plný jógový dech. Svoji úlohu mají i pauzy během projevu. Neslouží pouze prezentujícímu k dalšímu nádechu a chvilkovému odpočinku. Pauza má i další funkce. Navodí pozornost posluchače, studenti v posluchárně mají chvíli na vstřebání a zhodnocení informací, dojde k napětí, lektor si promyslí další kroky v prezentaci, je jakousi ozdobou, doplňkem projevu dělící témata. Někdy lektor udělá pauzu z důvodu nekázně studentů a tím jim dává prostor pro nápravu.

4.1.2. NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Jak je již z názvu patrné, neverbální komunikace je opak té verbální. Označuje mimoslovní sdělení, která z větší části člověk vysílá a přijímá podvědomě. Jedná se o vyjádření názoru pomocí řeči těla, výrazu v obličeji či odstupem od osoby, s níž jsme v interakci. Neverbální komunikace je až 5x účinnější nežli verbální. Z výzkumů je dokázáno, že lidé daleko rychleji reagují na gesta s jistou dávkou samozřejmosti na rozdíl od komunikace verbální. Spoléhají se na určité vrozené vzorce chování. Lze je označit též za kulturně nezávislé nebo dědičné. Během života se člověk mnohým vzorcům naučí. Proto na druhém pólu v opozici nacházíme kulturně závislé vzorce, pro které platí pojmenování naučené.

Neverbální komunikace obsahuje posturiku – držení těla, mimiku, gestiku, oční kontakt, řeč prostoru – proxemiku a haptiku. „*Nonverbální komunikace tvoří strukturu vzájemně propojených modalit. (...) Pokud jde o četnost zastoupená jednotlivých modalit v celkové nonverbální komunikaci, lze na prvním místě uvést zrakový kontakt.*“ (Procházka a Somr, 2008, s. 92). Výše zmíněné faktory budou jedním z kritérií pozorování v praktické části.

Držení těla – posturika

Zahrnuje celkové postavení těla a jeho pohyb. Informace se sdělují fyzickými postoji i jednotlivými částmi těla. Tím se rozumí uklonění hlavy do strany atd. Posturikou dává člověk najevo své pocity, momentální psychické rozpoložení či postoje vůči určité situaci a naznačuje, co se bude s jedincem dít v dalším okamžiku. Držením těla dotyčný odkrývá společnosti například svůj temperament. Jestli je otevřený, uzavřený, uvolněný či naopak v křeči. V podstatě je jakákoliv změna držení těla – vnějšího chování odrazem momentálního vnitřního chování. Pokud bude chtít mít lektor během výuky přehled, během vyučovacího bude stát či se procházet po třídě. Dojde k signálu nadvlády, posluchači se stáhnou. Pro klidnější atmosféru se posadí, tím dává prostor například pro diskuzi, studenti se cítí uvolněněji.

Mimika – pohyby obličeje

Člověk se nonverbálně vyjadřuje též pomocí mimiky. Jde o vědomé stahy v obličeji. Pohyby tváře známé jako výrazy doplněné pohybem obočí a postavením úst dávají najevo momentální postoj a emoce. Lze vyjádřit pocit štěstí / neštěstí, radosti / smutku, strachu, klidu / naštvaní, zájem / nezáměr apod. Podle Skynnera (in Belz a Siegrist, 2001) je obočí prvkem označující sympatii mezi lidmi. Jeho pohyb směrem lehce nahoru a opět lehce dolů spojený s mírným posunutím hlavy vzad doplněný milým úsměvem je signálem sympatie vůči protějšku. Adresát této informace ji chápe způsobem, s jakým byla vyslána, tudíž ji bere jako znak sympatie.

Gesta –gestika

Gesta jsou pohyby rukou, kterými člověk sděluje informace či dodává důraz mluvenému slovu. Dokreslují sdělení a pomáhají se lépe vyjádřit. Mávnutí ruky na pozdrav nebo zdvižený prst na znamení výstrahy jsou chápány většinou lidí stejně. Jedná se o starší formu dorozumívání v porovnání s řečí. Například při výkladu učební látky pomohou lépe vystihnout význam učiva nebo vysvětlit názornou ukázkou.

Oční kontakt

Oko je jedním z nejvýznamnějších smyslových orgánů. Oční kontakt je jádrem celé neverbální komunikace. Jeho absence nonverbální komunikaci téměř vylučuje. Délka přímého pohledu očí signalizuje mnohé. Během výuky by měl lektor udržovat přímý pohled se všemi svými posluchači s přiměřenou délkou. Důsledný lektorův pohled vyvolává ve studentovi pocit, že lektor mluví právě k němu.

Řeč prostoru – proxemika

Kulturně naučená neverbální komunikace je naukou o prostoru. Řeč objektů je založena na rozmístění objektů / subjektů v prostoru. S proximikou se pojí vzdálenostní zóny, které již v 60. letech zkoumal americký antropolog dr. E. T. Hall. V souvislosti s výukou lze uvést učebnu vzdělávacího kurzu. Lektorova vzdálenost od posluchačů by neměla přesáhnout intimní zónu. V praxi je například zavádějící velikost učebny. Může se jednat o třídu či o posluchárnu pro 100 studentů. V takovém případě se vždy proxemika ve vztahu lektor – student liší.

4 základní vzdálenostní zóny:

Intimní zóna: Komunikující jsou od sebe vzdáleni do 50 centimetrů.

Osobní zóna: Komunikující jsou od sebe vzdáleni od 50 do 120 centimetrů.

Sociální zóna: Komunikující jsou od sebe vzdáleni od 120 do 350 centimetrů.

Veřejná zóna: Komunikující jsou od sebe vzdáleni 3,5 metru a dál.

4.2. KREATIVITA

Termín kreativita doslova znamená produktivní myšlení. Kompetence kreativity pobízí lektora k alternativnímu myšlení a tvůrčího řešení. Schopnost kreativity popouští uzdu při hledání východisek z problémů vyvstávajících na cestě k dosažení cíle. Přičemž dotyčný vychází z metod, které již zná a jejich různými kombinacemi přichází k novým vzorcům myšlení. Při práci v týmu platí princip volné asociace neboli kombinování získaných informací. V průběhu dosahování cíle se vyjadřují jednotliví členové týmu a prezentují své zkušenosti. Na jejich základě dochází ke skupinové tvořivosti a inspirují se navzájem, čímž jsou kreativní a kreativně se dopravují k předem stanovenému cíli. Lektor tuto metodu sdílet bohužel nemůže, pokud je ve vedení kurzu jediným vzdělavatelem. V tradičním školním vyučování jsou dětem / studentům předkládány vzorce myšlení. Tyto vzorce se během života upevňují úspěšným vyřešením problému či situace, v níž se dotyčný

nachází. Takových chvil je za život nespočet a stále znovu a znovu dochází k hlubšímu zakořenění naučených vzorců myšlení, které mají své výhody i nevýhody. Automatické myšlenkové pochody mají za následek potlačení kreativity a vynalézavosti. Lektor na poli andragogiky by se měl zaměřit na princip zcizení, který dá průchod kreativě u jeho posluchačů a naučí je logicko-analytickému myšlení. Metody k podnícení tvořivosti jsou: brainstorming, brainwriting apod.

4.3. SCHOPNOST ŘEŠIT PROBLÉMY

Problém je označením pro nežádoucí situaci či nevyřešený stav, který se objeví na cestě k cíli. Pro úspěšné dosažení cíle je nutné problém vyřešit. První fází je identifikace problému, jeho definice, volba strategie a její aplikace. O zdařilosti celého procesu vypoví kontrola. Finální podoba kompetence je výsledkem těchto dílčích, jako je rozpoznání podstaty problému, odlišení podstatného a nepodstatného, být připraven reálného vhledu do problému. V nejlepším případě vysoce kompetentní lektor dokáže problémům předcházet.

4.4. SCHOPNOST UČIT SE A ROZVÍJET

Z hlediska trhu práce a uplatnění je nutné své kompetence, ty klíčové, rozvíjet celý život v rámci profesního růstu. Jsou jednou z položek základního materiálu pro kompetentní a kvalifikované jádro jedince. Dalšími položkami jsou specifické profesní kompetence, kde se prokáže odbornost dotyčného. Kompetence v používání metod jsou třetí složkou základu. Podporu lze spatřit i v Evropském referenčním rámci.

5. TEORIE KOMPETENCÍ

Teorií pojednávající o dělení a vysvětlení kompetence je hned několik. Jednotliví autoři pojednávají o kompetencích lektora rozdílně, proto jim v této kapitole věnuji prostor a uvedu několik příkladů.

5.1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE PODLE MALACHA

Malach ve své publikaci Klíčové kompetence lektora (2003) rozšiřuje klíčové kompetence o motivační, perceptivní, expresivní a didaktickou, které Belz a Siegrist neuvádějí.

5.1.1. MOTIVAČNÍ KOMPETENCE

Oblast motivace detailně zkoumá psychologie, která vychází z významu latinského termínu *movere* – hýbatí. Jak Malach (2003, s. 24) uvádí: „*Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.*“

Lektor během výuky na studenta působí a je žádoucí, aby posluchače jeho styl výuky motivoval ke snaze a zájmu o téma, které je rozebíráno. Motivace je prvkem dodávající našemu jednání energii a směr, žene nás kupředu. V případě vzdělávací akce k naplnění vzdělávacích cílů. Na sebe navazující pohnutky uspokojují lidské potřeby. Nutkání získat vzdělání, byť není primární, ale sekundární – sociální potřebou, člověka naplňuje a dochází k seberealizaci. Motivace sestává z vnitřních motivů a vnějších pobídek. V praxi často dochází ke kombinaci obou jevů, kterými jsou:

- vnitřní motivy: potřeby a tužby člověka, pudy, zájmy, ambice;
- vnější pobídky: působení okolního světa, dochází k pobízení vnějšími podněty.

Obě části motivace jsou propojeny. Pokud jsou vnitřní motivy slabší, vnější pobídky mohou stimulovat k výkonu. Avšak jestli je úroveň vnitřních motivů nedostatečná, nepomůže ani vnější stimul. Pro lektora je důležitá identifikace vnitřních motivů studentů, u každého se liší a pomocí své motivační kompetence zajistit dostatečné množství a správný výběr vnějších pobídek k motivaci studentů.

5.1.2. PERCEPTIVNÍ KOMPETENCE

Lektor by měl být schopný mít pod kontrolou a ovlivňovat klima (atmosféru) ve třídě. Zvládnout vnímat nálady posluchačů patří k základním kompetencím. Klima, které následně vzniká, má výrazný podíl na kvalitě výuky. Atmosféra může být kdekoliv na škále od pozitivní až po konfliktní. Lze konstatovat, že příjemnější možností je pozitivní atmosféra. Opačná varianta může být nad schopnosti lektora vést hodinu v předem určeném harmonogramu a tím se zcela dostane mimo jeho vliv a kontrolu. Proto je na místě být z části empatický, aby k takovéto kolizi nedošlo. Navíc má atmosféra tříd mimo jiné vliv na motivaci účastníků ke vzdělávání.

5.1.3. DIDAKTICKÁ KOMPETENCE

Lektor disponující touto kompetencí si umí poradit se specifickou formou vzdělávání dospělých v souladu s respektováním podstaty tohoto vzdělávacího procesu. Je schopný zvolit vhodnou metodu k dosažení předem stanovených cílů, patřičně vybrat vyhovující didaktické metody a prostředky. Vzdělávání dospělých se od mladistvých liší, proto je důležité si rozdílnost uvědomit. Bělohlávek a kol. (in Malach, 2003) věnuje část své práce v konkretizování specifik vzdělávání dospělých:

- nemají velké množství času pro učení a rychleji se unaví
- nevýhodou je nižší práh pružnosti myšlení
- výhodou naopak široké spektrum zkušeností
- teoretická část výuky je pro ně unavující, vyhledávají praktičtější stránku vzdělávacího procesu

- své zkušenosti spojují s abstraktní výukou

K pochopení rozdílů pomůže následující tabulka:

PEDAGOGIKA	ANDRAGOGIKA
Zabývá se výukou	Zabývá se pomocí při výuce
Vzdělávání jako příprava na život	Vzdělávání jako doprovodný jev života
Výchova „shora“	Výchova participativní
Důraz na výchovu	Důraz na péči
Převládá univerzalita	Individuální přístup
Zaměřená na vzdělávací normativy	Zaměření na potřeby účastníka
Učení potenciálního (vše, co je ev. možno v životě potřebovat)	Učení potřebného
Základem je psychologie a psychoantropologie	Základem je sociologie a socioantropologie
Převládající totalitarismus	Převládá liberalismus
Rigorózní školský systém	Variabilní institucionální systém
Monopol na celospolečensky platné certifikáty	Snaha o konkurování školskému diktátu
Snaha o zavedení systému, pořádku	Řešení konkrétních situačních problémů
Kontrola chování	Pomoc při řešení životních problémů

(převzato Palán in Malach, 2003)

Lektorem vybrané didaktické metody by měly zohledňovat speciální charakteristiky andragogiky. Lektor by měl ke studentovi přistupovat jako k sobě rovnému a nastolit systém kooperace. Současně musí respektovat jeho odlišné znaky osobnosti a brát na ně ohled, a především v potaz jeho dosavadní zkušenosti. Pokud se jedná o individuální spolupráci, na místě je konzultace zaměřená na výuku, výběr témat podle potřeb dospělého uchazeče. Jelikož on je poptávající osobou vznášející očekávání a lektor tvoří nabídku výuky se smyslem splnění očekávání. Lektorem

vytvořený kurz by měl respektovat uchazečovo ovlivnění sociálním prostředím, např. rodinou.

5.2. KOMPETENCE LEKTORA PODLE BENEŠE

Osobnost lektora je jedním z kritérií udávající kvalitu výuky a je nedílnou součástí úspěšného naplnění vzdělávacích cílů. Samozřejmě, že potenciálního studenta ovlivní zejména první dojem z lektora, tak jako v jakékoliv jiné situaci. Image je pouze jedním z aspektů, který bere zájemce o studijní kurz v potaz. Vyšší hodnotu budou mít hlavně lektorovy znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a etické zásady. Osobnost lektora jako celku vyvstává z několika pramenů – odborné, metodické, sociální a reflexivní způsobilosti.

Toto dělení podrobněji rozpracovává Beneš (2014) a cíleně se zaměřuje na poslední zmíněnou reflexní, jinými slovy osobnostní, kompetenci. Jak je patrné z názvu, tato část Benešova kompetenčního modelu popisuje kompetence ve vztahu k vlastní osobě. Lektor natolik zdatný v této oblasti je schopný sebereflexe, kritického úsudku, empatie, úvahy o perspektivě svých svěřenců se snahou podnítit rozvoj jejich reflexních schopností. Právě růst reflexní kompetence je činitelem změny. Student, budoucí lektor, přestane slepě přijímat definice, které ani nemusejí být správné, byť jsou tak od nepaměti prezentovány. Bude schopný vlastního úsudku. Nebude kopírovat principy služebně starších, sám bude moci rozhodnout a sám si zvolí určitou metodu výuky, která bude dle jeho přesvědčení ta nejlepší možná. Odborná kompetence obsahuje formální aspekty, skrze které je učivo zprostředkováno posluchačům. Prakticky jde o schopnost předání informací. Odborná způsobilost zahrnuje obsahy, předměty a prostředky činnosti. Na základě analýzy účastníkovy potřeb lektor sestaví učební plán, tak aby došlo k jejich maximálnímu naplnění. Sociální kompetence zastřešuje komunikaci a kooperaci.

6. KOMPETENCE Z HLEDISKA AUTORITY

S kompetencemi lektora úzce souvisí i jeho autorita. Vystává na jejich základě, byť jsou pouze jedním z pilířů. Autorita se uplatňuje ve dvou oblastech. V prvním případě je vyjádřením dané osoby. V druhém případě je pozorovatelná v interakci s jinou osobou. Vztah mezi výše zmíněnými fenomény popsal Mertens a následně člení kompetence z hlediska autority do dvou skupin.

6.1. OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE (PŘIROZENÁ AUTORITA)

Osobnostně kompetentní lektor se vyznačuje vysokým stupněm zodpovědnosti za vzdělávací progres svěřené učební skupiny, čímž ručí za výsledky vzdělávání a za rozvoj hodnot posluchačů. Očekávanými vlastnostmi jsou pedagogická tvořivost, efektní zvládnutí problémů a konfliktů, schopnost spolupráce a kritického myšlení. Ze sociálního hlediska lze zmínit empatii, porozumění a toleranci.

Do jisté míry se autor svého tvrzení zřiká v momentě aplikování teorie kompetence do praxe. Není totiž reálné, aby čerstvý absolvent oplýval těmito dovednostmi, neboť je to otázka celoživotní profesní pouti s rozvojem osobnosti na základě získaných zkušeností.

6.2. PROFESNÍ KOMPETENCE (ZÍSKANÁ AUTORITA)

Pouze dostatečně odborně vzdělaný lektor se znalostmi vysoké úrovně daného oboru dokáže své posluchače motivovat a inspirovat i mimo vzdělávací kurz. Významným znakem je tudíž vzdělanost takového rázu, která se promítá v realizaci vzdělávání a naplňování stanovených cílů. Kompetence lze specifikovat dle následujícího členění:

- kompetence odborně předmětové;
- kompetence psycho-didaktické;

- kompetence komunikativní;
- kompetence organizační a řídicí;
- kompetence diagnostická a intervenční;
- kompetence poradenská a konzultativní;
- kompetence reflexe vlastní činnosti.

Mertensův model kompetencí vyjadřuje systémový rámec pro popis lektora, který je dostatečně kompetentní a profesionální. Odráží jeho růst a rozvoj během akademické přípravy k výkonu profese i postgraduálního vývoje.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. DESIGN VÝZKUMU EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

7.1. CÍL

Celá praktická část sestává z porovnání úrovně kompetencí u dvou zcela profesně odlišných lektorů cizích jazyků, konkrétně anglického jazyka, prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Mým cílem je zjistit, zda jsou rozdíly mezi lektorem amatérem a lektorem profesionálem.

7.2. VÝBĚR RESPONDENTŮ, PŘEDSTAVENÍ RESPONDENTŮ

Respondenty jsem vybírala ze vzdělávací instituce, jejíž výběr byl příležitostný. Instituce, jejíž jméno bych ráda ponechala v anonymitě, se zaměřuje na mimoškolní výuku anglického jazyka. Oslovila jsem všechny její lektory a přihlásili se pouze 2, kteří vyhovovali podmínkám tématu bakalářské práce. Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, tak je takto malý vzorek dotazovaných přípustný.

8. METODIKA VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ TECHNIKY

K realizaci praktické části bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, který je vzhledem k celému zaměření nejvhodnější volbou. Charakteristickým znakem kvalitativního výzkumu je relativní blízkost ke zkoumanému subjektu, která umožní podrobný popis zkoumaného fenoménu v jeho přirozeném prostředí, kde se respondent cítí dobře a uvolněně. Detailnější popis uvádí Hendl (2016, s. 58): *„Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech*

světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explodování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán výzkumu se z daného základu rozvíjí, proměňuje, přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků. “Tento rys byl prioritní od začátku, kvůli autentičnosti výsledku. V tomto duchu byly zvoleny i výzkumné techniky – zúčastněné pozorování a neformální rozhovor.

8.1. NEZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ

V této variantě pozorování se pozorovatel neangažuje v činnosti pozorované skupiny a nesbližuje se s jejími členy. Situaci hodnotí bez zásahu do skupiny, celkový děj sleduje z venku. Několik základních charakteristik uvádí Hendl ve své publikaci (2016, s. 206): *„Postupuje se tak, aby pozorovatel byl v minimální interakci. Usiluje se o odstup a neutrální přístup. Umístění a chování pozorovatele by mělo být tak málo rušivé, jak jen to terén dovoluje.*“ V tomto případě byl skupinou kolektiv studentů během výuky anglického jazyka. Pro zaznamenávání dat během pozorování jsem použila následující záznamový arch.

ZÁZNAMOVÝ ARCH		
I. Odborná komunikace		
Kritéria a jejich zhodnocení	Ne	Ano
1. Certifikát opravňující k výuce cizích jazyků		
2. Certifikát opravňující ke vzdělávání dospělých		
II. Komunikační kompetence		
Kritéria a jejich zhodnocení	Ne	Ano
1. Hlasitost		
2. Srozumitelnost		
3. Šum		
4. Posturika		
5. Mimika		
6. Gesta		
7. Pauzy		
8. Oční kontakt		
9. Interakce, dvoukanálová komunikace		
10. Délka výkladu		
III. Kompetence kreativity		
Kritéria a jejich zhodnocení	Ne	Ano
1. Užití alespoň jedné alternativní metody		
IV. Organizační kompetence		
Kritéria a jejich zhodnocení	Ne	Ano
1. Přišel + ukončil včas		
2. Příprava		
3. Dodržení tématu		
4. Struktura přednášky - systematická		
5. Vybavení		
V. Didaktická kompetence		
Kritéria a jejich zhodnocení	Ne	Ano
1. Sdělení cíle výuky na začátku hodiny		
2. Evaluace		
3. Pestré metody výuky		
4. Neporozumnění obsahu výuky - nové vysvětlení		
5. Naplnění cílů		
VI. Perceptivní kompetence		
Kritéria a jejich zhodnocení	Ne	Ano
1. Nekázeň		
2. Povzbuzení		
3. Pozitivní naladění lektora		
4. Pozornost účastníků		
5. Autorita		

8.2. NEFORMÁLNÍ ROZHOVOR

Rozhovor s respondenty proběhl individuálně vždy po ukončení výuky, kdy byl dotazovaným dán prostor k prezentaci své osoby a dosaženého vzdělání. Zvolila jsem techniku neformálního rozhovoru pro prostor, jenž tazateli nabízí. Hendl (2016, s. 179,180) definuje tuto techniku sběru dat následovně: „*Neformální rozhovor se spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce. Síla neformálního rozhovoru spočívá v tom, že zohledňuje individuální rozdíly a změny situace.*“ Tento typ rozhovoru mi poskytl dostatek informací a mohla jsem spontánně reagovat na výpovědi lektora a tím rozhovor rozvíjet. Podle potřeby jsem užila doplňující otázky, které mi o respondentovi řekli potřebné informace. Celý rozhovor se týkal především:

- dosaženého vzdělání a dalšího vzdělávání,
- praxe v oboru,
- přípravy na výuku,
- přístupu ke studentům,
- přehledu zkoumaného tématu – kompetencí.

Z odpovědí lektorů, které jsem si zaznamenávala k sobě do poznámkového bloku a jsem následně sestavila otázky, které jsem položila oběma lektorům:

Jaké jazyky ovládáte?

Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Absolvoval/a jste kurzy cizího v zahraničí? Jaká je Vaše zkušenost?

Jaká je Vaše dosavadní praxe?

Máte zkušenosti ze zahraničí?

Jaké cizí jazyky učíte a jak dlouho?

Jakou věkovou skupinu při výuce preferujete?

Máte ověřenou úspěšnou techniku učení?

Kdy a jak jste se začal/a dané cizí jazyky učit?

Jak udržujete svou úroveň cizích jazyků?

V čem spočívá Vaše příprava na výuku?

Užíváte didaktické prostředky?

Jste příznivcem alternativních metod a případně jakých?

Myslíte si, že se cizí jazyk může naučit člověk sám jako samouk?

9. PROFILY RESPONDENTŮ

Respondenty jsem volila na základě specifického druhu profese, tj. lektor cizích jazyků, konkrétně angličtiny. Srovnání kompetencí, kterými disponují, dochází k jejich profilaci. Záměrně jsem si proto vybrala zcela odlišné respondenty. První lektor je profesionál, má potřebné andragogické vzdělání. Druhý lektor je laik bez jakékoliv způsobilosti k výuce. Bližší charakteristiky jsou součástí jejich profilů níže.

Rozhodla jsem se, že nebudu zmiňovat jména lektorů, které jsem zpovídala z důvodu zachování anonymity. Dále ze stejného důvodu neuvedu ani instituci, pod kterou spadají. Rozlišila jsem je jednoduše na Respondenta I. – lektor profesionál a Respondenta II. – lektor laik.

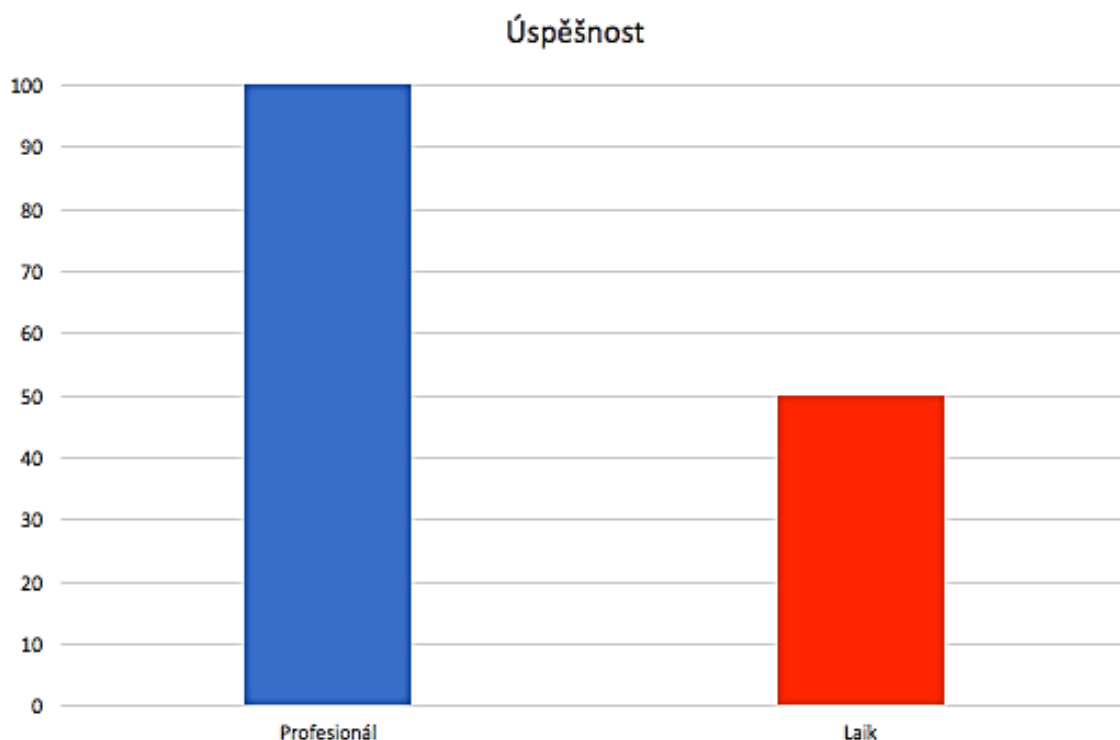
	Respondent I. - LEKTOR PROFESIONÁL	Respondent II.- LEKTOR LAIK
DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem- Anglistika a učitelství pro 1. stupeň ZŠ – magisterský obor	Univerzita Karlova v Praze – Anglistika a amerikanistika – bakalářský obor
OBDRŽENÉ CERTIFIKÁTY	Česká andragogická společnost – Akreditovaný rekvalifikační kurz Lektor dalšího vzdělávání	First Certificate in English (FCE)

	Cambridge Certificate of Proficiency (CPE)	
STUDIJNÍ POBYTY APOD.	Roční jazykový pobyt v Austrálii – anglický jazyk	Dvouměsíční jazykový kurz ve Velké Británii – anglický jazyk
		Studijní pobyt v rámci projektu ERASMUS – Španělsko – španělský jazyk
ZKOUMANÝ CIZÍ JAZYK - ÚROVEŇ	Anglický jazyk – C2	Anglický jazyk – C1
OSTATNÍ VYUČOVANÉ CIZÍ JAZYKY	Žádné	Španělský jazyk
CELKOVÁ PRAXE V LETECH	12	3
PRAXE V ZAHRANIČÍ	Čtyřměsíční praxe výuky anglického jazyka v Německu	žádná
PŮSOBENÍ V LETECH VE ZVOLENÉ INSTITUCI K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI	5	1
PRVNÍ IMPULS K VÝKONU LEKTORSKÉ PROFESE	Dokončení VŠ a snaha získat praxi.	Snaha o slušný přivýdělek.

10. ANALÝZA DAT

Veškeré hodnoty jsou uváděné v procentech.

1. Odborná kompetence:



Kritéria:

50 % = lektor držící certifikát z jazykové zkoušky – anglický jazyk

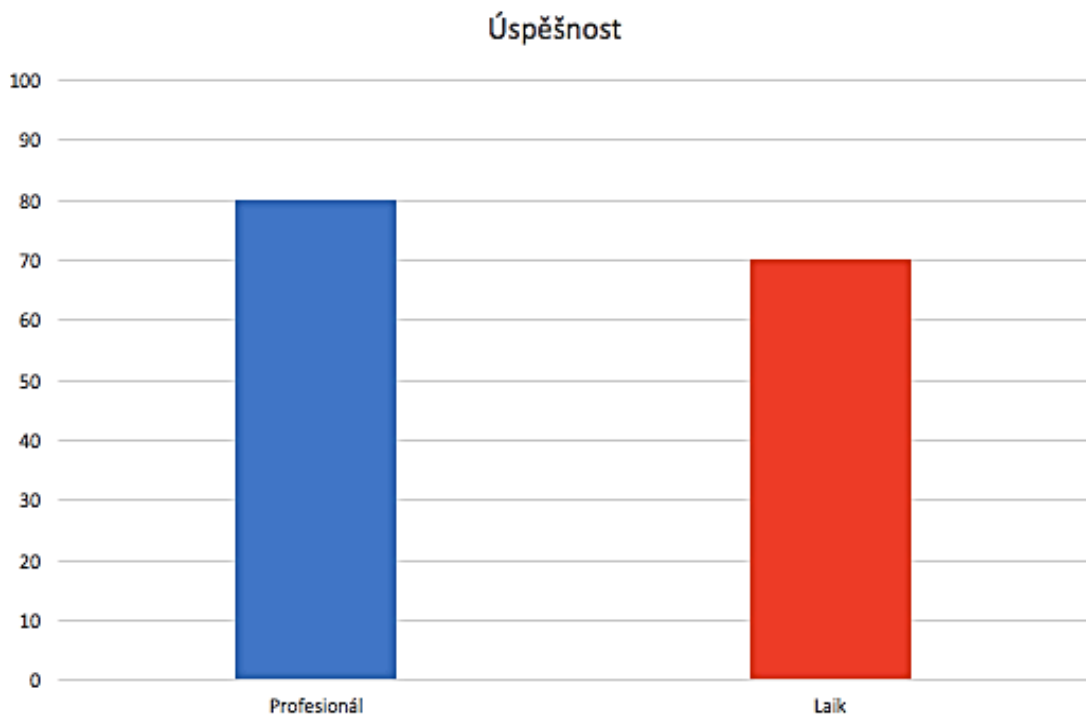
50 % = lektor vzdělaný v oblasti vzdělávání dospělých

Vysvětlení:

Lektor profesionál vlastní oba certifikáty: Česká andragogická společnost – Akreditovaný rekvalifikační kurz Lektor dalšího vzdělávání, CPE - Cambridge Certificate of Proficiency - nejvyšší zkouška anglického jazyka.

Lektor laik vlastní pouze certifikát FCE – First Certificate in English.

2. Komunikační kompetence:



Kritéria:

10 % = dostatečně hlasitý projev, tak že jsem slyšela ze zadní lavice

10 % = dostatečně srozumitelný projev, správná artikulace

10 % = vhodná proxemika neohrožující intimní zónu studujících

10 % = posturika značící uvolněnou, příjemnou atmosféru v poluchárně

10 % = mimika značící přívětivého lektora

10 % = střídavá nepřehnaná gesta doplňující výklad

10 % = dostatečné a vhodně volené pauzy

10 % = délka výuky

10 % = udržování očního kontaktu se všemi studenty rovnoměrně

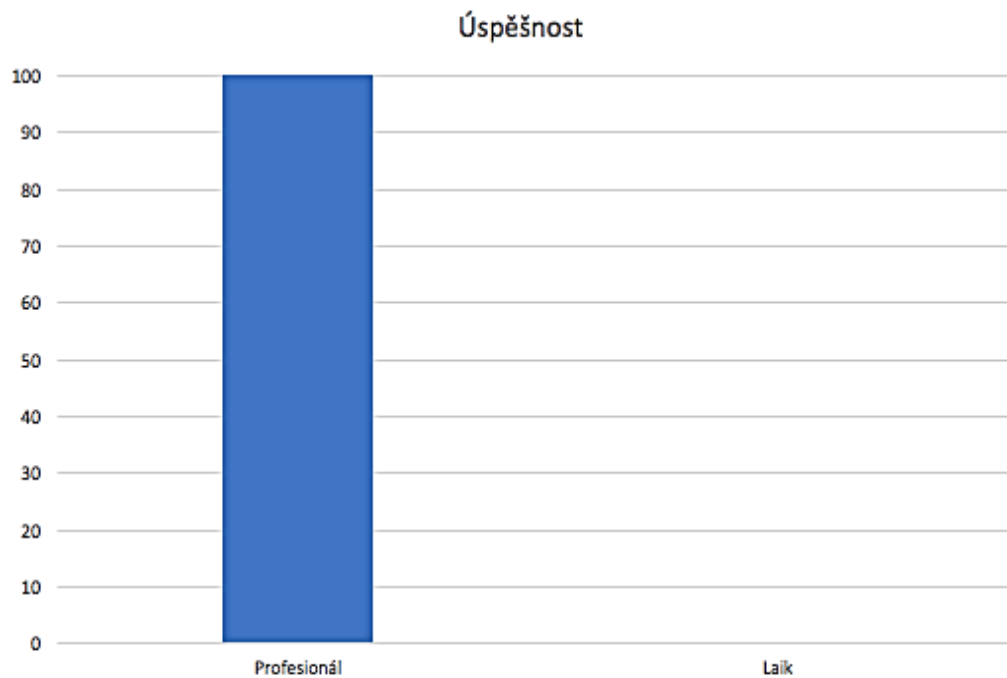
10 % = dvoukanálová komunikace, interakce – studujícím byl dán prostor pro komunikaci, projevení názoru

Vysvětlení:

Lektor profesionál: Úroveň verbální komunikace je dostačující. Mluví hlasitě, nezanedbává pauzy. Délka výuky v délce 60 minut je standartní a v pořádku. Se srozumitelností je to již horší. V průběhu hodiny požádá několik posluchačů o zopakování definice. Výklad je přiměřeně dlouhý, všichni posluchači plně vnímají, nikdo neruší. Neverbální komunikace, konkrétně mimika, a posturika značí uvolněný postoj vůči studentům. Jen gesta má příliš výrazná. Neustále si „rejpe“ do dlaní, jde nejspíše o nějaký zlovyk, za který mu nepřiděluji bod. Proxemika nebyla ohrožena, lektor nevstupoval do intimní zóny svých studentů. Udrží oční kontakt. Studující měli dostatečný prostor pro projevení se, který patřičně využili.

Lektor laik: Verbální komunikace byla naprosto v pořádku. Hlasitost a srozumitelnost projevu byla dostačující. Neverbální komunikace neznámila nepohodlí. Signály ležérnosti a uvolněné atmosféry byly patrné ze sedu lektora během celé výuky. Dodržoval vzdálenostní zóny. Neudržoval oční kontakt, pohled směřoval nejčastěji z okna. Dělal dostatečné pauzy ve výkladu, nicméně posluchači kvůli příliš dlouhé lekci (trvání 1 hodinu a 45 minut) neudrželi pozornost po celou dobu. Tímto nesplnil kritérium přiměřené délky výuky. Nemůžu mu přičíst body ani za kritérium interakce – z velké části nebyl dán účastníkům prostor pro diskuzi apod.

3. Kompetence kreativity:



Kritéria:

0 % = výuka proběhla bez užití alternativní metody k podnícení tvořivosti

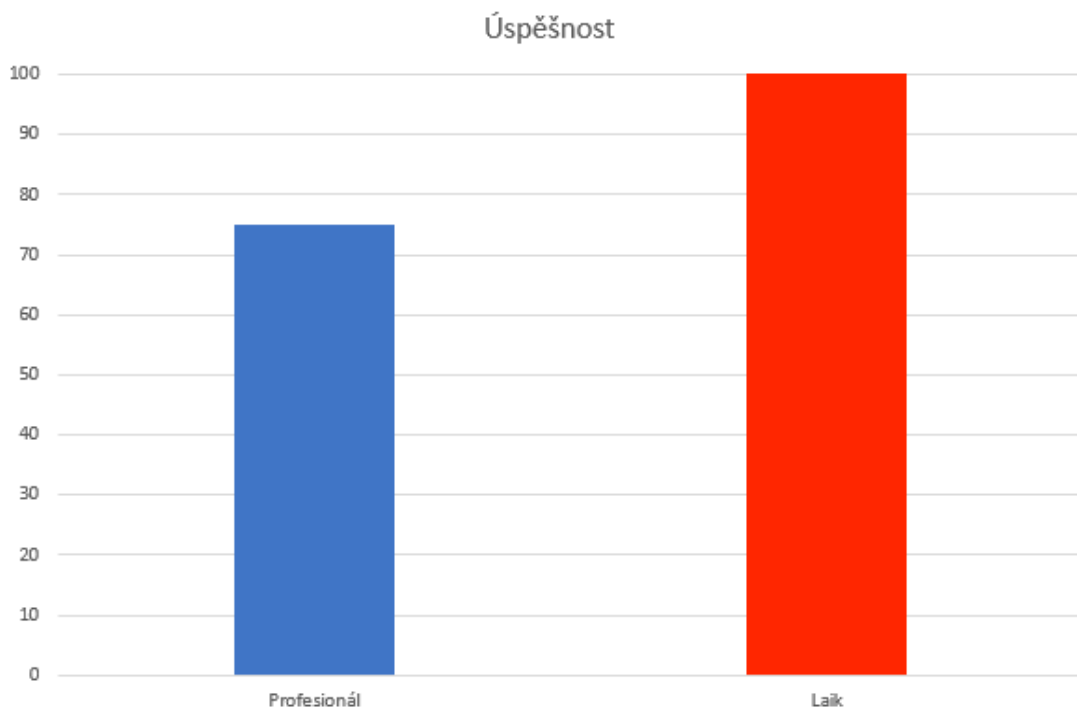
100 % = užití minimálně jedné alternativní metody výuky k podnícení tvořivosti

Vysvětlení:

Lektor profesionál: Lektor použil metodu brainwritingu během výuky v lekci s tématem cestování, kdy přinášeli řešení při ztrátě zavazadla.

Lektor laik: Lektor během výuky neužil ani nezmínil jedinou alternativní metodu výuky.

4. Organizační kompetence:



Kritéria:

25 % = lektor přišel včas na výuku

25 % = lektor včas ukončil lekci

25 % = lektor měl připravený harmonogram celé výuky

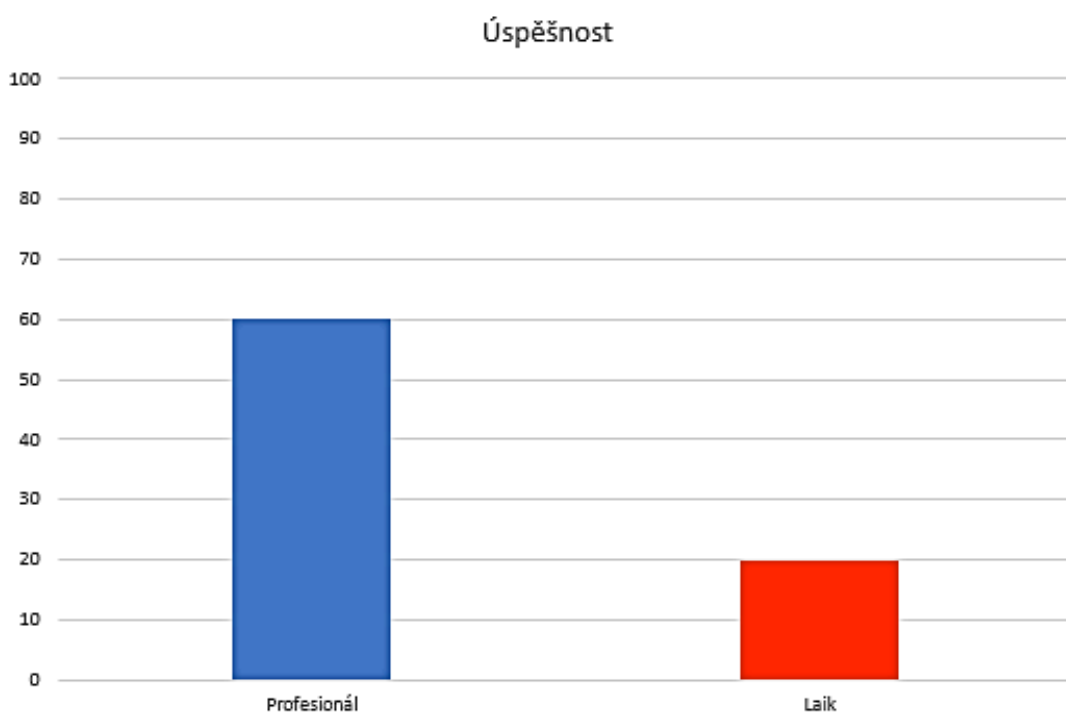
25 % = vybavená učebna – flipchartová tabule, dostatečné osvětlení, místo v lavici pro každého posluchače

Vysvětlení:

Lektor profesionál: Lektor dodržel organizační náležitosti – přišel včas k výuce i včas lekci ukončil. Hodina probíhala systematicky, nepřeskakoval v tématech. Avšak po vyčerpání daných témat lektor neměl dále téma připravené a zeptal se studentů, o čem by se dále chtěli pobavit, čímž nesplnil kritérium připraveného harmonogramu lekce. Vybavení učebny bylo dostačující – přesně tak, jak uvádím v kritériích.

Lektor laik: Z hlediska organizace lektor obstál, dodržel veškeré náležitosti, hodina probíhala systematicky od začátku do konce a měla řád. Přišel i ukončil včas vyučovanou hodinu. Lektor měl připravený harmonogram celé výuky. Na stole si nechal ležet doprovodné materiály, do kterých občas přihlédl. Vybavení učebny bylo dostačující – přesně tak, jak uvádím v kritériích.

5. Didaktická kompetence:



Kritéria:

20 % = lektor sdělil vzdělávací cíl lekce

20 % = lektor naplnil stanovené cíle výuky

20 % = evaluace

20 % = během výuky lektor použil alternativní metodu výuky

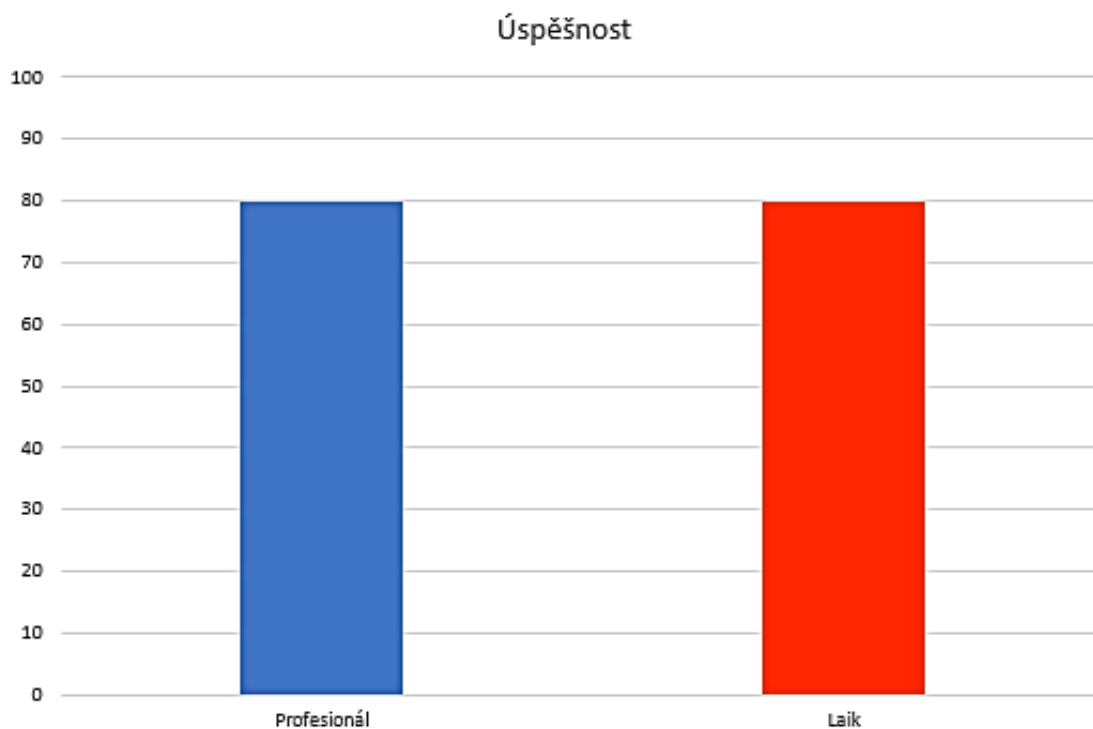
20 % = nepochopení, opětovné vysvětlení (jinou cestou) nepochopené části výkladu

Vysvětlení:

Lektor profesionál: Na začátku hodiny byly sděleny cíle výuky, které byly i naplněny. Splnil i kritérium pestré metody výuky – použil metodu brainwritingu. Při nepochopení lektor zvládnul probíranou problematiku vysvětlit jinou cestou, aby téma přiblížil všem účastníkům vzdělávání. Didaktika vzdělávání dospělých byla dodržena až na vlastní evaluaci.

Lektor laik: Didaktika vzdělávání dospělých nebyla zcela zaznamenána, předkládal hotová řešení a nepoužil žádnou alternativní metodu výuky. Stanovení vzdělávacích cílů nebylo dodrženo. V návaznosti na to nedodržel podmínku naplnění vzdělávacích cílů. Při nepochopení byl schopen podat definici / výklad jinak, tak aby došlo k pochopení tématu studenty. Jako u lektora profesionála zde neproběhla evaluace.

6. Perceptivní kompetence:



Kritéria:

20 % = nekázeň

20 % = povzbuzení

20 % = atmosféra

20 % = pozornost posluchačů

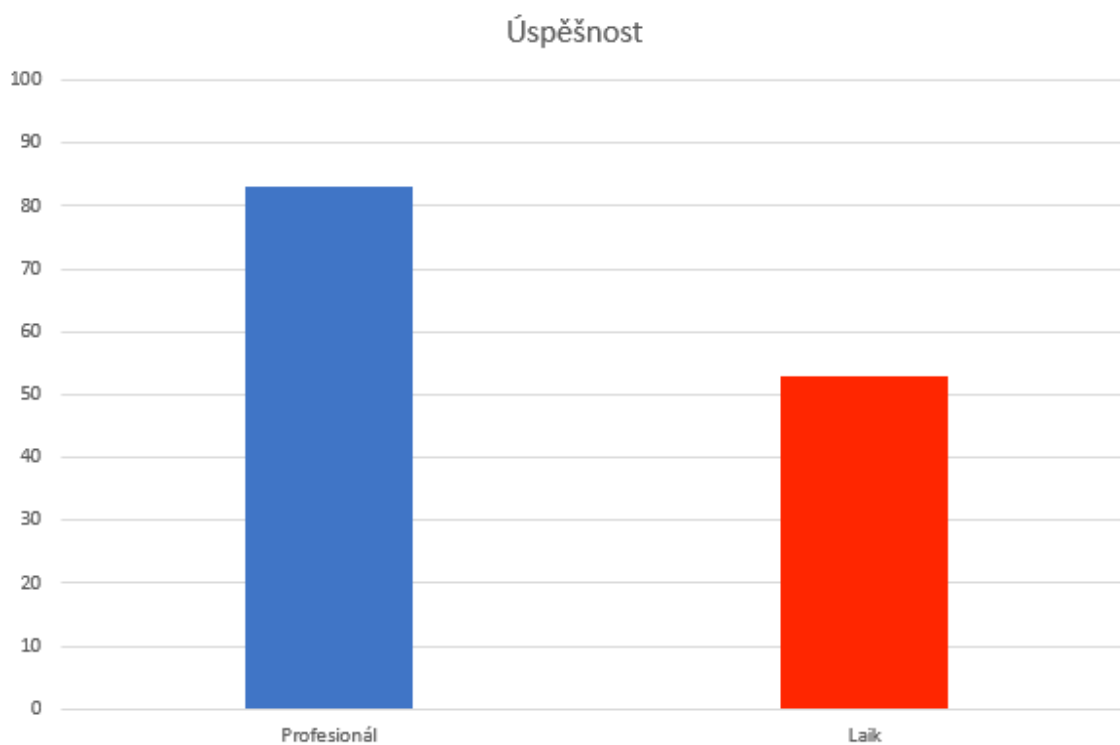
20 % = autorita lektora

Vysvětlení:

Lektor profesionál: Lektor dobře zvládal klima třídy. Konfliktní situaci mezi posluchači při alternativní metodě brainwritingu ustál a hlučící studenty upomenul bez výhrůžky. Během výuky nebyl jediný konflikt. Celková atmosféra byla pozitivní. Jelikož lektor užil alternativní metodu výuky, přitáhl tím pozornost celé skupiny, která trvala po celou dobu lekce. Posluchači lektora respektovali, dbali jeho pokynů.

Lektor laik: Lektor dobře zvládal klima třídy po celou dobu výuky. Pozitivní atmosféra byla zřetelná. V průběhu krátkého testu k osvěžení vědomostí se jeden účastník snažil podvádět, ale lektor ho včas zarazil a slušně ho upozornil, aby se podobnému chování vyvaroval. Dotyčný následně dokončil test bez dalšího varování. Naopak celou skupinu lektor povzbudil k dobrému výkonu. Pozornost skupiny byla kolísavá. Byť bylo téma zajímavé, tak nebylo sdělováno atraktivní formou. Ovlivněna byla i délkou výuky (1 hodina a 45 minut). Nicméně autorita lektora byla zřetelná, a proto malé chybě jednoho studenta, který chtěl podvádět při testu, nepřikládám význam.

Z dílčích zkoumaných kompetencí vyvstává následující finální graf pro porovnání kompetentnosti lektorů ve výzkumu:



Vysvětlení:

Celková míra kompetentnosti k výkonu lektorské činnosti je u lektora profesionála zastoupena z 83 %. Lektor laik je kompetentní z 53 %.

11. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Z mého zjištění je patrné, že lektor laik má značné mezery v metodice výuky, které plynou z nedostačující praxe a nedostačujícího vzdělání. Byť lektor profesionál v některých kompetencích nebyl stoprocentní, porovnání vyplývající z tabulky ukazuje na skutečnost, že i přes pár jeho nedostatků je vhodnější volbou pro uchazeče se zájmem o výuku cizích jazyků. Jeho znalosti z oboru a dlouholetá praxe v kombinaci s poznatky z didaktiky vzdělávání dospělých jsou perfektním vzorcem pro kompetentního lektora angličtiny.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo porovnat, zda existuje rozdílnost kvalit u kompetentního a nekompetentního lektora. V teoretické části uvádím kompetence, kterými by měl profesionální lektor disponovat. Potřebné jsou nejen teoretické znalosti daného oboru, ale i vědomosti umožňující jejich kvalitní předání uchazečům vzdělávacího kurzu. Samotná znalost problematiky bez znalosti didaktiky, schopnosti komunikace, organizace, řešení konfliktů apod. není předpokladem pro kvalitní lektorskou činnost.

Kompetentní lektor by se i přes vyšší úroveň kompetentnosti měl neustále vzdělávat. Práce na sobě mu přinese nové poznatky a spokojené studenty, pozitivní reference a nové pracovní nabídky. Vzdělávání se je alfou a omegou jeho profesní dráhy, neboť potřeby dospělých studentů se mění s dospíváním dané generace a lektor profesionál jim bude stačit díky absolvováním kurzů zaměřených na rozvíjení kompetencí. Na jejich základě zapracuje na své kreativité, sebereflexi, přípravě hodiny a může jinak pojmout celou výuku.

Celkový průběh výzkumu byl bezproblémový, lektoři byli velmi vstřícní během rozhovoru, který mi poskytl dostatek informací. Taktéž pozorování během jejich výuky se nesešlo s nějakým problémem, odporem studentů apod. Z hlediska lektorů byla hodina zcela standartní a moje přítomnost jí neovlivnila. Tím mi byl zprostředkován reálný základ, na kterém se dal stavět celý výzkum.

Praktickou část jsem vypracovala pomocí kvalitativního výzkumu, neboť jsem detailně zkoumala pouze dva vzorky – lektora laika a lektora profesionála. V praktické části jsem názorně předvedla důležitost a potřebu vzdělání. Během porovnávání byl více vyhovujícím lektor profesionál – Respondent I. (lektor profesionál), který má charakteristické rysy kompetentního lektora z 83 %. Respondent II. (lektor laik) je ke své profesi kompetentní z 53 %.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literární zdroje:

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

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014.

Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

ČIHÁKOVÁ, Hana (ed.). *Osobnost lektora dalšího vzdělávání: sborník příspěvků z 11. konference partnerství TTnet ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-51-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JÍRA, Otakar, Jaroslava RAMPOUCHOVÁ a Vladimír VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-07-X.

LANGER, Tomáš (ed.). *Efektivní vzdělávání pro trh práce: sborník z konference konané dne 25. listopadu 2010 v Praze*. Vyd. 1. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2011. ISBN 978-80-904531-1-1.

MALACH, Josef. *Klíčové kompetence lektora*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. *System celoživotního vzdělávání Moravskoslezska*. ISBN 80-7042-945-3.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. *Komunikace (Grada)*. ISBN 978-80-247-4336-3.

MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Vyd. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5.

NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE: BÍLÁ KNIHA. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PROCHÁZKA, Miroslav a Miroslav SOMR. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. České Budějovice: V-Studio, 2008. ISBN 978-80-254-1919-9.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

VAVROCHOVÁ, Simona a Petr KUŠ. *Slabikář začínajícího lektora*. Vyd. 1. Praha: Institut pro veřejnou správu Praha, 2012. Skripta (Institut pro veřejnou správu). ISBN 978-80-86976-25-9.

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

Elektronické zdroje:

<http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

<https://www.narodnikvalifikace.cz/>