

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

DOKTORSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014-2017

DISERTAČNÍ PRÁCE

Petr Kazík

Identifikace a rozvoj kompetencí interních lektorů

Praha 2017

Školitel: doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

DOCTORAL COMBINED (PART TIME) STUDIES

2014-2017

DISSERTATION THESIS

Petr Kazík

**Identification and Competence development of internal
trainers**

Prague 2017

The Dissertation Thesis Work Supervisor:

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená disertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 18. 3. 2017

Petr Kazík

.....

Poděkování

Veliké díky mému školiteli, doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.. Jeho odborné vedení, vstřícnost a pochopení mi pomohly zvládnout celé studium a zpracování této práce s pocitem výrazné smysluplnosti.

Děkuji za podporu rodině, mým kolegům a všem, kteří se mnou na mé práci spolupracovali.

Anotace

Předmětem mé disertační práce je analýza kompetencí interních lektorů a jejich rozvoj zaměřený na splnění hodnotících kritérií dílčí kvalifikace lektor dalšího vzdělávání. U profesionálních lektorů se kvalita za posledních 15 let výrazně zlepšila. Práce sleduje jak interní lektori, kteří se této profesi věnují pouze okrajově, naplňují požadavky na kompetence lektora dalšího vzdělávání. V teoretické části jsou popsány historická, psychologická, didaktická a andragogická východiska pro definování kompetencí. Kvalitativní výzkum je zaměřen na analýzu dotazníků dvou rozsáhlých rozvojových projektů interních lektorů, které mapovaly jejich postoje k lektorským kompetencím. Dále na rozbor 8 záznamů konkrétních kurzů interních lektorů. Na základě této analýzy je stanoven systém rozvoje klíčových kompetencí podle hodnotících kritérií dílčí kvalifikace.

Klíčová slova

Androdidaktika, další odborné vzdělávání, interní lektor, kompetence, zkušenostní učení

Annotation

The aim of my dissertation is an analysis of the internal competencies of trainers and their development aimed at meeting the benchmarks of a partial qualification of a lecturer in further education. The quality of the past 15 years has improved significantly among the professional trainers. The thesis monitors how internal trainers who are dedicated to this profession only marginally meet the requirements for the competence of a lecturer in further education. The historical, psychological, didactic and adults teaching basis for defining competencies are described in the theoretical part. Qualitative research is focused on the analysis of questionnaires of two large development projects of in-house lecturers, which explored their attitudes towards lecturing competencies. Furthermore the thesis is focused on analysis of 8 recordings of particular courses of internal trainers. The system of development of the key competences according to the evaluation criteria of partial qualification was based on this analysis.

Keywords

additional training, adults teaching, experiential learning, internal trainer, skills,

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 VÝCHODISKA A HISTORICKÝ KONTEXT VZDĚLÁVÁNÍ ČLOVĚKA	12
1.1 Vývoj pohledu na vzdělávání a výchovu.....	12
1.2 Vnímání smyslu vzdělávání v současnosti.....	16
2 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ LIDÍ V ORGANIZACÍCH.....	19
2.1 Stav dalšího odborného vzdělávání v organizacích.....	19
2.2 Role interního lektora.....	27
3 PSYCHOLOGICKÉ A METODOLOGICKÉ ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	33
3.1 Psychologické aspekty učení dospělých.....	33
3.2 Problematika učení.....	34
3.3 Smysluplné učení.....	38
3.4 Androdidaktický proces.....	40
3.5 Zkušenostní učení.....	42
3.6 Metody učení vhodné pro rozvoj lidí v organizacích.....	47
4 KOMPETENCE LEKTORŮ.....	52
4.1 Význam pojmu kompetence.....	52
4.2 Členění lektorských kompetencí.....	55
PRAKTICKÁ ČÁST.....	68
5 ANALÝZA KOMPETENCÍ INTERNÍCH LEKTORŮ.....	68
5.1 Popis výzkumných metod.....	69
5.2 Cíle a organizace výzkumu.....	72
5.3 Analýza hodnotících formulářů.....	72
5.4 Rozbor záznamů rozvojových aktivit.....	77
5.5 Závěry výzkumu.....	82
6 SYSTÉM ROZVOJE KOMPETENCÍ V ETAPÁCH ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ.....	84
6.1 Kompetence v přípravě rozvojových aktivit.....	85
6.2 Kompetence pro komunikaci s účastníky v rámci rozvojových aktivit.....	90

6.3	Kompetence pro analýzu výchozí úrovně kompetence účastníků	96
6.4	Kompetence pro poznávání nejlepší praxe	99
6.5	Kompetence pro tvorbu postupů zlepšování.....	103
6.6	Kompetence pro ověřování schopností aplikovat poznatky v praxi	105
6.7	Kompetence pro evaluaci výsledků rozvoje	108
ZÁVĚR		111
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		114
SEZNAM ZKRATEK		122
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ		123
SEZNAM PŘÍLOH.....		125

ÚVOD

Tématem dizertační práce je rozvoj kompetencí interních lektorů. Dalšímu vzdělávání je věnována v naší společnosti neustále se zvyšující pozornost. Důvodem jsou měnící se nároky na kvalitu a kvalifikaci zaměstnanců. Ukazuje se, že dosavadní systém vzdělávání je již pro potřeby organizací nedostatečný. Nikdo ze zaměstnanců si již nevystačí se vzděláním, které získá v základním, středním či terciálním vzdělání. Další rozvoj kompetencí zaměstnanců probíhá přímo v organizacích. Tento trend je sledován již mnoho let a určitě tomuto trendu v posledních dvaceti letech pomohla i velmi výrazná podpora dalšího vzdělávání ze strany Evropských sociálních fondů. Prostředky, které jsou na vzdělávání alokovány, jsou skutečně velmi vysoké a firmy, organizace tyto prostředky využívají a rozvoj svých pracovníků neustále posilují. V posledních letech narůstá vliv interních lektorů. Důvody pro posílení role interních lektorů jsou především v tom, že organizace potřebují uchovávat know-how zaměstnanců, u kterých je vzhledem k měnícím se požadavkům na potřeby zaměstnanců a vzhledem i k hospodářským krizím a výkyvům na trhu, fluktuace zaměstnanců velmi rozsáhlá a i změna výrobních programů a postupů je velmi dynamická. To vše klade velké nároky na zaměstnance a na stav jejich kompetencí. A následně to vše zvyšuje nároky na to, aby se lidé neustále učili něčemu novému. Optimální pro organizace je, aby toto učení probíhalo co nejrychleji, co nejefektivněji, pokud možno přímo na pracovištích a to je právě důvod, proč jsou pro tento rozvoj využívány interní kapacity specialistů, odborníků na danou práci, na danou problematiku. Tito zaměstnanci ovšem nejsou odborníci na vzdělávání. Nemají většinou větší zkušenosti, znalosti a dovednosti v oblasti didaktiky, andragogiky, v systému a metodách vzdělávání. To může být příčinou nízké efektivity vzdělávání ve firmách.

S rozvojem dalšího vzdělávání dochází v posledních letech k výraznému rozvoji definování a stanovování požadavků standardů pro kompetence lektorů dalšího vzdělávání. Tato práce si klade za cíl zmapovat studie zaměřené na tuto problematiku a využít je k definování konkrétních postupů pro rozvoj klíčových kompetencí interních lektorů. Teoretické zdroje a studie autorů, kteří se danou problematikou zabývají, byly využity v rozsáhlých projektech, na kterých pracovali týmy odborníků z ministerstev,

výzkumných ústavů, univerzit a praxe.¹ Jedná se hlavně o projekty Kompetence pro trh práce², Koncept DV³, Národní soustava povolání⁴, kde jsou stanoveny požadavky na kompetence lektora dalšího vzdělávání včetně hodnotících kritérií pro složení kvalifikační zkoušky, uvedené v Národní soustavě kvalifikací⁵.

Tato práce si klade za cíl zjistit, jakým způsobem jsou v praxi interními lektory používány definované kompetence lektorů dalšího vzdělávání, kteří vykonávají lektorskou činnost v rámci organizací, a není to jejich profese. Jakým způsobem tyto kompetence zvládají, jak jsou si jich vědomi a jak tyto kompetence v praktických, konkrétních kurzech uplatňují. Jak kompetence interních lektorů rozvíjet, jak jim pomoci k tomu, aby definované standardy byli schopni zvládnout a hlavně používat ve své praxi a tím dosáhnout kvality a efektivity v rozvoji potenciálu lidí.

Z metodologického hlediska se jedná o práci teoreticko-empirickou. Práce v teoretické rovině popisuje jevy spojené s klíčovými znalostmi, dovednostmi a postojeovými hledisky interních lektorů, které jsou potřebné pro kvalitní zvládnutí požadavků na androdidaktický proces rozvoje lidí v organizacích. Součástí je popis andragogicko didaktických postupů a metod, které jsou pro práci lektorů klíčové. V empirické části jsou popsány výstupy kvalitativního výzkumu. Jak jsou tyto kompetence interpretovány, jakým způsobem je možné je určit a u jednotlivých lektorů specifikovat. Kvalitativní výzkum, který se zaměřil na analýzu několika konkrétních kurzů a lektorů, má za cíl popsat využívané kompetence, včetně stanovení jejich úrovně. Zjištěné kompetence porovnat s požadavky již zmíněných standardů.

¹ Autor práce byl v těchto projektech aktivně zapojen.

² "Kompetence pro trh práce", který byl realizován v letech 2005 až 2008, byl zaměřen: na vývoj a ověřování nástrojů a metodik pro hodnocení a rozvoj vybraných kompetencí pro cílové skupiny zaměstnanců, zájemců o práci a nezaměstnaných na vytvoření systému, který bude hodnotit výsledky rozvoje kompetencí a na vytvoření regionálního systému analýz a prognóz trhu práce, k získání zpětné vazby od zaměstnavatelů, vzdělavatelů, zaměstnanců a dalších subjektů na trhu práce.

³ Cílem projektu Koncept (celý název: Koncepce dalšího vzdělávání) bylo proto navrhnout systémové prostředí pro oblast dalšího vzdělávání dospělých, a tím podpořit jak jeho potenciální účastníky, tak vzdělávací instituce i zaměstnavatele, kteří se chtějí věnovat vzdělávání svých pracovníků.

⁴ Národní soustava povolání plní úlohu veřejně dostupného registru povolání vyskytujících se na území České republiky. Hlavními východisky při tvorbě NSP jsou aktuální požadavky světa práce deklarované zástupci zaměstnavatelů a odborníků a zákonné normy a předpisy.

⁵ NSK – zveřejňuje informace o profesních kvalifikacích, které jsou schválené a uplatnitelné na pracovním trhu v ČR. Informujeme o všech novinkách a událostech v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání v ČR.

Struktura dizertační práce je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola se věnuje problematice z historického pohledu. Od klasických filozofů k dnešku se hledá optimální role vzdělávání a vzdělavatelů a je možné v těchto úvahách hledat inspiraci i pro budoucnost. Druhá kapitola se zaměřuje na stav vzdělávání v organizacích a je zde popsána role interních lektorů v rámci dalšího odborného vzdělávání. Jak jsou interní lektoři v organizaci využíváni, jakým způsobem mohou svou lektorskou práci vykonávat a jaké nároky jsou na ně kladeny. Třetí kapitola je zaměřena na pochopení psychologických aspektů vzdělávání dospělých. Jak má lektor efektivně postupovat, aby co nejlépe podpořil procesy vnímání a učení. Následně jsou vybrány metody pro rozvoj efektivního učení. Čtvrtá kapitola vyjmenuje a popíše význam jednotlivých kompetencí pro práci lektora. Jak jsou tyto kompetence popsány, jakým způsobem je možné je určit a u jednotlivých lektorů specifikovat. Odpovídají zjištěné a definované metodické postupy ve vzdělávání zmíněným kompetencím? Jaké jsou klíčové požadavky pro realizaci efektivního vzdělávání? Pátá kapitola shrne výsledky kvalitativního výzkumu podle toho, jak byly zaznamenány kompetence jednotlivých lektorů. Výzkum zmapoval, jak interní lektoři jednotlivé kompetence definují, které kompetence považují za důležité, a které kompetence chtějí rozvíjet. Pak rozborem záznamů ověřil, jak tyto kompetence využívají v praxi. V šesté kapitole bude popsán systém a metodika rozvoje kompetencí interních lektorů v intencích hodnotících kritérií a požadavků Národní soustavy kvalifikací. Jaké konkrétní kroky musí interní lektor provést v rámci rozvoje svých kompetencí tak, aby tyto kompetence odpovídaly andragogicko didaktickým požadavkům efektivního učení a zároveň směřovaly k maximálnímu naplnění požadovaných standardů kvality kompetencí lektora dalšího vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHODISKA A HISTORICKÝ KONTEXT VZDĚLÁVÁNÍ ČLOVĚKA

1.1 Vývoj pohledu na vzdělávání a výchovu

Přestože celkově vzdělávání stále narůstá v rozsahu času, který mu lidé věnují, jeho efektivita není příliš velká. Příčin se dá jistě najít mnoho. Jedním z prvních důvodů, proč je dnes vzdělávání neefektivní, je jeho celkové zploštění na předávání informací. To většinou neznamená vytváření znalostí. A už vůbec ne celkovou výchovu ke způsobilosti něco vykonávat, tedy kompetenci. Má vzdělávání směřovat člověka ke změně chování? Je výchova a vzdělávání ekvivalent. Protože je dnes otázka smyslu a podstaty vzdělávání člověka stále více aktuální a závěry ne zcela jasné pokusíme se v úvodu práce vnímat problém z co nejširší perspektivy.

Podívejme se na historická východiska a pokusme se najít podstatu, která může ukázat cestu efektivitě vzdělávání a efektivitu role vzdělavatele. Jak se tyto otázky vyvíjely v průběhu historie a proč jsou stále aktuální? Pokud má být cílem vzdělávání změna chování člověka, pak je možné stále považovat výchovu za ekvivalent vzdělání. Výchova člověka je jedním ze základních motivů lidské společnosti. Člověku umožňuje se do společnosti plnohodnotně začlenit, rozvíjet se a realizovat své cíle. Každá lidská společnost a její kultura v sobě integruje určitý výchovný program, který formuje a ovlivňuje své členy. Ve vývoji společnosti se stala výchova racionálním oborem, který se vědecky rozvíjí a metodicky uplatňuje své výstupy v praxi a vyvíjí se v pedagogiku a andragogiku. Pedagogika však není jediný obor, který se zabývá výchovou. Filozofie byla již ve starověku u zrodu vědních oborů.

Dnes může pedagogice filozofický pohled být přínosem díky své snaze o hledání objektivního a jedinečného, rozšířit její obzory poznání a uplatnění. Dnešní konzumem (i informací) a určitou povrchností prodchnutá doba potřebuje filosofický pohled na vzdělání. Stále mnoho lidí si výchovu plete s technicky dobře zvládnutou povinností, s řemeslem, jemuž se naučí ve specializovaných ústavech, avšak výchova je mnohem víc, je především posláním, je to nenásilné vytahování ze všedních návyků a stereotypů. Pro nalezení možného směřování změn je důležité si dobře uvědomit

východiska a prameny, na kterých je filozofie výchovy postavena. Filozofie výchovy zkoumá výchovu jakožto filozofický problém. Jinak řečeno, úkolem filozofie je připomínat pedagogice a andragogice význam v životě a výchově člověka. „*Filozofie se ptá na smysl výchovy a na cíle, v jejichž světle má být člověk vychováván*“ (Průcha, 2014, s. 112). Slovy prof. Jaroslavy Peškové (2004): „*Filozofie výchovy se nad samozřejmostí a každodenností procesu výchovy /ve smyslu Bildung i Erziehung/ s údivem táže, cože to výchova je, a problematizuje všechny dosavadní „samozřejmé“ definice, jakož i výzkumy na nich založené.*“ „*Z moderního hlediska je proto výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek, umožňující optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ (Průcha, 2001, s. 169) Výchova je situace, v níž působí jeden lidský jedinec (vychovatel) na druhého jedince (chovance, vychovávaného) a to buď přímo, nebo nepřímo. Nejedná se však o jakékoliv působení, je zde nutný předpoklad vědomí, vědomé činnosti. Vychovatel si musí být vědom toho, že to, co svým chováním, svými slovy předává druhému, je konání, které druhého člověka určitým způsobem formuje. Výchova je kulturní proces, který přirozeně probíhá v rámci přírody. Žádný živočišný organismus se nerodí jako zcela hotový. Každý musí projít dvěma pochody, zráním a učením. Zrání tvoří obecný rámec procesu učení a děje se automaticky.

Zatímco učení spočívá na individuální zkušenosti a zvyku. Tak je tomu podle prof. Patočky, „*všude v živé přírodě, ale u člověka hraje roli ta okolnost, že znalost není určena pouze fyzicky, nýbrž společenskými účely, která závisí na svobodném rozhodování členů společnosti vzhledem k jejím nutnostem, potřebám a funkcím. Tedy proces výchovy diriguje též společnost.*“ (Patočka, a další, 1996, s. 383)

Pro zjednodušení jedna z přesných definic: „*Výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání tohoto druhého jedince.*“ (Palouš, 1991, s. 53)

Na tomto místě nelze neuvést etymologický rozbor slova výchova. Latinsky ekvivalent pro výchovu je slovo *educatio*, které doslovně přeloženo znamená vyvádění. Vyvádění odkud? Ze sebezahledění, neustálého spěchu, stereotypů a denních rutin.

Čeština však nemá v kmeni ono – ducere (vést), nýbrž – chov, které nám asociuje slova jako uchovat, zachovat, schovat. Čeština tak zdůrazňuje respekt k jedinečnosti chovancovy bytosti, jež by se měla přes všechno to „vyvádění“ zachovat, teprve poté může nastoupit výchova a pokusit se chovancovu osobnost otevřít, ne zrušit. (Palouš, 1991)

Tady je možné vidět dnešní problém efektivity. Lidé mají „uchováno“ relativně velké množství informací. Potřebují však vést na cestě k jejich využívání k zlepšení kvality života. O vychovateli a jeho logickém protějšku – chovanci by se mohlo vyslovit mnohé. Vychovatel je ten, kdo je pověřen výchovou chovance, kdo se stará o jeho vyvádění, kdo pěstuje ve svém svěřenci kulturní bytost tím, že kultivuje jeho duši, nitro.

Za konverzi však nemůžeme považovat jakoukoliv změnu stavu v osobnosti vychovávaného, konverzi chápeme jako změnu celkového smýšlení, zásadní obrat v chovancově životě, metaforicky vyjádřeno jako proměnu kukly v krásného motýla. (Palouš, 1991) *„Má-li dojít ke skutečné konverzi, k naprostému, celkovému obratu, potom musí být zasaženo to ukryté centrum, nitro, srdce člověka, ne to na povrchu, co se zjevuje ve vědomí. Teprve „sublimací“ nevědomého základu do vědomých oblastí si prý člověk uvědomuje konverzi, a tak je prvním stupněm každé konverze změna v nevědomí.“* (Palouš, 1991, s. 110)

Může takovou roli naplnit vzdělavatel, který pouze memoruje a v jeho stylu komunikace převládá monolog? Chceme-li zkoumat výchovu a vzdělávání jako filozofický problém, musíme se podívat na počátek. Prvním myslitelem, který se snažil aktivně vychovávat své žáky a následovníky byl Sokrates. Jeho dialogické hledání odpovědí, jej dovádí k vědomí vlastního nevědění. Sokrates je vychovatelem a učitelem té základní lidské ctnosti, totiž zdatnosti starat se o sebe sama a o svou duši.

Následovníkem je Platón. Výchova v Platónově jeskynním podobenství znamená zásadní obrat od běžných životních situací k tomu, co život přesahuje, co je nadlidské. Ten kdo byl obrácen, kdo z jeskyně jednou vystoupil, aby uzřel pravdu, se vrací do původního stavu, zpět do jeskyně. Z chovance se měl výchovou stát nejen vychovaný, nýbrž přímo vychovatel. Platonova „paideia“ je tím, čím kdysi výchova a vzdělávání bylo – nedělní záležitostí. Řečeno „ontologickým slovníkem“ je paideia cestou pochopení bytí skrze jsoucí. (Palouš, 1991)

Platónská paideia s křesťanskou educatio mají společné určení. Obě jsou posvátnou, nedělní otázkou. Obě ruší každodenní ponořenost do starostí. Každý člověk zůstane přes všechna osvícení a veškerou výchovu, nadále bytostí proměnlivého a nestálého světa smyslových dějů. (Palouš, 1991)

Při hledání kořenů a východisek filozofie výchovy k současným či nedávným interpretacím je důležité zmínit úvahy Jana Amose Komenského tak, jak se jimi inspiroval Jan Patočka. Komenský se zabýval výchovou všech lidí. Výchovu chápal komplexně a ne jako pouhou přípravu pro praktický život. Výchova mu byla páteří života, tím co je schopné učinit život lidským životem. (Patočka, a další, 1998) Člověk není věc, ale zbloudilý člověk v labyrintu se věcí stává a není pak schopen se vidět jako člověk a převzít lidské poslání, lidskou odpovědnost za sebe, za druhé, za věci – za smysl všeho. (Patočka, a další, 1998) K takovému cíli si člověk nemůže pomoci sám, nezbytně potřebuje vedení člověka oplývajícího výchovnými schopnostmi, odborníka, který ho povede na cestě k sobě samému k naplnění lidství, vyvede ho z labyrintu. To je podle Komenského vychovatel: výchova, je podle něho celoživotní úkol, což lze vyjádřit slovy: „... *svět je škola, svět je místo, kde se máme stát lidmi, obrátit se v člověka.*“ (Patočka, a další, 1998, s. 35) Podle Patočky z tohoto Komenského pojetí výchovy směřující k lidskosti vyplývá její centrální postavení. Výchova je hlavní záležitostí člověka, skrze kterou všechny ostatní specifika lidskosti teprve mohou existovat. Pravá lidská společnost je společnost výchovy. Učinit ji takovou znamená, ji opravdu reformovat, napravit. K všenápravě dochází a dojde tehdy, když se každý jednotlivec i všechny společnosti stanou nositeli procesu výchovy, tedy cesty člověka k lidskosti. (Patočka, a další, 1998) „*Úvahou o tom, jak pomoci člověku k lidskosti, dospěl Komenský nejdříve k vychovatelství, od vychovatelství úvahou o způsobu vědění, jež pravé vychovatelství vyžaduje, k pansofii a od pansofie posléze úvahou o reálných podmínkách pansofické výchovy k všenápravě.*“ (Patočka, a další, 1998, s. 359) Komenský tedy nevnímá výchovu, jako souhrn návodů, jak dosáhnout konkrétních výsledků. Jeho výchova předpokládá spontánní a volně se vyvíjející lidskou bytost, jejíž touhy a snažení jsou pouze zachyceny vychovatelem a svedeno do drah, které jí ušetří bloudění a zmatky a povede ji jistým krokem v bludišti světa.

Jan Patočka (1997) strukturoval filozofii výchovy do čtyř hlavních témat, jimiž jsou určení podstaty a struktury výchovy, určení možností a mezí výchovy, dále popis a

kritika kulturně výchovných idejí a posledním tématem, které již nestihl zpracovat, měl být pokus o vypracování vlastní kulturně výchovné ideologie. Vzdělávání označil za duševní pohyb, protože během svého celého vývoje nabývá vzdělání. Vzdělání tedy nabýváme duševním pohybem a výchova je tím, co člověku udává celkový smysl jeho života. Pedagogika je specifickým výkladem světa. V Patočkově filozofii je důležitým pojmem formace. Výchova je v podstatě formováním člověka, který nabývá určitého pevného tvaru. Úkolem výchovy je přimět člověka, aby v sobě objevil ducha, jehož aktivita mu zprostředkuje zkušenost se světem. Cílem výchovy je povzbudit člověka k samočinnosti, aby byl sám sebou a podařilo se mu vybudovat si vlastní život originálně s uplatněním své individuality.

1.2 Vnímání smyslu vzdělávání v současnosti

Ve zmíněných tézích a úvahách můžeme vidět významné poselství. Filozofie výchovy se pokouší nalézat smysl výchovy a vzdělávání a formulovat je do širšího kontextu společenského vývoje. V běžné praxi vzdělávání si tyto souvislosti možná nedostatečně uvědomujeme.

V historii se neustále opakuje, že lidé často zaměňují výchovu za proces, který příliš nadbíhá požadavkům doby, které podléhá krátkodobému účelu v podobě podávání mnoha faktů a informací. Výchova však není prosté obrábění člověka do podob vyžadovaných společenským statutem quo, nejedná se o činnost „na objednávku dne“, o přizpůsobení se vnějším požadavkům. (Kratochvíl, 1995) Výchova má být hlavně vyváděním z všednodennosti lidského bytí, oním „Gnóthi seauton!“ („Poznej sebe sama“), které vede k možná nedokonalému poznání světa, ale se zodpovědností za život vlastní, a také za chod celého světa. Výchova je tedy, řečeno s Platónem, „péči o duši“, je jedním z nejnaléhavějších a zároveň nejzodpovědnějších úkolů každé stávající generace.

Výchova má být také obranou proti manipulovatelnosti, proti ideologizaci nejrůznějších hodnot. Může být prostředkem k vyvádění člověka z odcizené, neautentické aktivity usilující o vnější úspěch a prestiž, ze zapomenutosti, která vyznává „spotřební ideály, ideály člověka, který chce něco mít, aby mohl zapomenout na úsilí autenticky být.“ (Kučerová, 1996, s. 32)

Výchova nám může připomínat, že „hořkost tvorby je v poznání vždy znovu ověřovaném, že vytoužený cíl ve své imaginativní úplnosti je nedosažitelný, úsilí

nedovržitelné, vždy jen relativní, dílčí, částečné.“ (Kučerová, 1996, s. 32) Zmíněné výchovné koncepce nás nabádají k uvědomění smyslu úspěšnosti. „Zdá se, že to, k čemu výchova v hlubokém smyslu slova má vést, je provázeno neúspěšností. Zamýšleným výsledkem takového výchovného úsilí není chovancova úspěšnost v tom či onom ani v celku života od narození do smrti, ať již úspěšnost v očích ostatních, či v očích vlastních. Temnoty zavržení a opovržení – opět ať již přicházejí od ostatních, či od sebe sama – jsou jako prostor k dalšímu napravování pokleslé lidské hříšnosti transparentnější, než jas panegyrických oslav a sebeukáživého uznání. Outsider má vzhledem k pravému lidskému povolání, větší šanci, stojí blíže, je spíše vyvolencem království nebeského.“ (Palouš, 1991, s. 106) Musíme si rovněž pamatovat, že při procesu poznávání do prostoru nevstupujeme pouze my, ale zároveň i poznávané, které musí být ustrojeno tak, že se odkrývá, že se dává poznat. (Palouš, 1991)

Výchova může napomáhat racionálnímu a reálnému pohledu na život. Uvědomění, že životem se většinou neprochází bez obtíží, že život není a nikdy nebude bezstarostné spočinutí, v němž umlknou všechny tužby, protože budou jednoho dne ukojeny. Život je ve své podstatě jedna velká trýzeň, trýzeň člověka činného, tvořivého, člověka, který touží vytvářet hodnoty, je to určitým způsobem i žízeň po dosahování stále vyšších cílů. Nemoudré je proto jakékoliv lidské pachtění po situaci věčného blaha, o níž se mimo jiné v naší zemi snažil nedávný politický režim, který měl tímto způsobem svůj nemalý podíl na mravní ochablosti mnoha lidských tvorů. (Kučerová, 1996) K tomu všemu dodává Helmut Weber ve své Všeobecné morální teologii toto: *„Dobrem osoby se tedy nemyslí štěstí daného okamžiku. Nemůže jít o to, že má být přímo a hned splněno každé projevující se přání. Co dovoluje člověku růst a co ho rozvíjí v jeho lidství, není právě to, co se mu zde a nyní líbí, a dělá mu dobře; není to splnění všech snů hned nazítří. Co člověka posouvá vpřed, je dost často takové jednání a chování, jež se v dané chvíli jeví naprosto jinak než lehké a až po nějaké době se ukáže jako prospěšné a obšťastňující. Zachovat někomu věrnost nebo dostát svému slovu může v mnoha situacích vyžadovat od člověka maximální vypětí, ale při pohledu zpět nebo dokonce teprve na konci vidí, že právě tak zvláštním způsobem vyrostl a vyžrál. Při formuli „dobro osoby“ tedy naprosto zůstává prostor pro úsilí, zřeknutí se a askezi.“ (Weber, 1998, s. 162)*

Dalším důležitým posláním výchovy, zejména té současné, je naučit člověka orientovat se v dnešní záplavě podnětů a pluralitě vlivů, ukázat lidem, jak správně

hodnotit a zároveň skutečné hodnoty tvořit a chránit („*Tím, jak přibývá dějinných produktů a významů, roste kulturní dědictví, které si musí každá nastupující generace osvojit, roste břemeno minulosti, které stále více člověka tíží.*“). (Kučerová, 1996, s. 46) Úkolem výchovy je rovněž naučit člověka rozlišovat mezi podstatným, méně podstatným a zcela nedůležitým, zabránit postmodernímu ovzduší, aby vše postavilo na stejnou úroveň, aby zrelativizovalo význam pravdy. Žijeme v přelomové době a trendy ve vzdělávání a učení dospělých přinášejí nové výzvy a možnosti. (Veteška, 2016) Pro jejich využití je však důležité zvládnout dávno pojmenované principy.

Pokud máme snahu vzdělávání vyvézt z povrchnosti, můžeme najít množství inspirace ve filozofickém přístupu. Jedním z možných úkolů dnešní výchovy, úkolem dílčím, by mohl být pokus o nalezení otevřenosti vzdělání pro filosofickou výchovu (Kratochvíl, 1995), která by v sobě nesla všechny výše zmíněné prvky a zároveň vyváděla na světlo světa autentické, svobodné a tvůrčím směrem orientované bytosti. Předcházející stránky nám ukázaly, že jsou tyto úvahy stále nevyřešené a po staletí jsou pro vzdělavatele výzvou.

2 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ LIDÍ V ORGANIZACÍCH

2.1 Stav dalšího odborného vzdělávání v organizacích

Účast nebo míra účasti dospělých na vzdělávání je tématem opakujícím se v řadě mezinárodních koncepčních a analytických dokumentů. Požadavek zvyšování kvantity dospělých účastníků se (především dalšího) vzdělávání je deklarován např. v dokumentu Education & Training 2020⁶, který stanovuje celkem pět ukazatelů Evropské referenční úrovně, z nichž hned první je nazván „Účast dospělých na celoživotním učení.“ Cílem je zvýšit účast dospělých na celoživotním učení, zejména osob s nízkou kvalifikací. Referenční parametr byl stanoven následovně: „V roce 2020 by se alespoň 15 % dospělých mělo účastnit programů celoživotního učení.“

V návaznosti na tento širě pojatý dokument Rada Evropské unie přijala Usnesení Rady o obnoveném evropském programu pro vzdělávání dospělých, ve kterém vyzvala členské země k „posílení možností dospělých bez ohledu na pohlaví a jejich osobní a rodinnou situaci, pokud jde o přístup ke kvalitním vzdělávacím příležitostem v kterékoli fázi jejich života, s cílem podpořit jejich osobní a profesní rozvoj, odpovědnost, přizpůsobivost, zaměstnatelnost a aktivní účast ve společnosti“. V příloze tohoto dokumentu nazvané Evropský program pro vzdělávání dospělých - Prioritní oblasti na období let 2012–2014 je první prioritou „Realizovat celoživotní učení a mobilitu s cílem zvýšit a rozšířit účast dospělých na celoživotním učení v reakci na dohodnutý cíl EU dosáhnout 15 % účasti na vzdělávání dospělých a s cílem zvýšit podíl mladých dospělých s terciárním a srovnatelným vzděláním na 40 %.“ K tomu by mohlo napomoci podle této studie a) povzbuzování poptávky a zvyšování motivace k účasti na vzdělávání obzvláště osob se znevýhodněných skupin a nízkou kvalifikací, b) podpora angažovanosti zaměstnavatelů k zajištění vzdělávání a odborné přípravy přímo na pracovišti, c) podpora flexibilního vzdělávání, d) zavedení plně funkčních systémů pro potvrzování neformálního a informálního učení.

Další vzdělávání se obecně prolíná veškerými formami vzdělávání a zahrnuje v našich podmínkách zásadně dvě základní kategorie, a to další odborné vzdělávání osob zaměstnaných v ekonomických subjektech resp. v češtině Další odborné vzdělávání

⁶ Education & Training 2020, v národní verzi Vzdělávání a odborná příprava 2020, ÚŘ. věst. C 119, 28.5.2009, s. 2. Education & Training 2020, v národní verzi Vzdělávání a odborná příprava 2020,

zaměstnaných osob dále jen „DOV“) a vzdělávání dospělých osob (Adult Education; dále jen AE resp. v češtině VD), které se uskutečňuje mimo zmíněné ekonomické subjekty.

DOV je chápáno jako proces zvyšování a zdokonalování profesních znalostí a dovedností, organizovaný zaměstnavateli pro své zaměstnané osoby, a to včetně povinných školení a kurzů vyplývajících ze zákonných norem. Nezbytnou podmínkou tohoto typu vzdělávání je skutečnost, že musí být předem plánováno a organizováno s **konkrétním vzdělávacím cílem**. Pro přesný popis kompetencí interních lektorů je důležité zmapovat systém fungování DOV v organizacích. Zdrojem pro tuto práci byly výsledky opakovaného šetření **Statistické šetření problematiky DOV zaměstnaných osob - VZ 2010 CVTS 4**⁷ (Continuing Vocational Training Survey; dále jen CVTS) ČSU.

Šetření CVTS 4 bylo v rámci EU již v pořadí čtvrtým šetřením svého druhu. V prvním šetření (CVTS 1), kterého se v roce 1994 (za referenční období roku 1993) zúčastnilo celkem 12 členských zemí EU. Druhého šetření (CVTS 2) v roce 2000 (za referenční období roku 1999) se jako prvního ve své historii zúčastnila i ČR. Následně proběhlo šetření třetí (CVTS 3) v roce 2006 (za referenční období 2005). Čtvrté šetření bylo poslední a proběhlo v roce 2011 (za referenční období 2010). Jednalo se rovněž o třetí šetření realizovaným v ČR, kterého se zúčastnilo 26 členských států EU s výjimkou Řecka, Chorvatska (nově přistupující k EU) a Norska, které je vně EU. S ohledem na rozsah české ekonomiky byl pro šetření CVTS 4 zvolen, stejně jako u předchozího šetření CVTS 3, výběrový soubor tvořící **10 000** zpravodajských jednotek – ekonomických subjektů, zjednodušeně nazýváno za „podnik“, s 10 a více zaměstnanými osobami, působícími ve všech odvětvích české ekonomiky.

Rozhodujícím kritériem je členění podniků na ty, které DOV poskytují (72,2%) a na ty, které jej neposkytují (27,8%), jak vyplývá z tab. č. 3 a z následujícího grafu č. 1.

⁷ <https://www.czso.cz/csu/czso/dalsi-odborne-vzdelavani-zamestnanych-osob-dov-2010-f6lqqfmyxn>

Graf 1: Počet podniků poskytujících a neposkytujících DOV z celkového počtu podniků v %



Zdroj: Výzkum – ČSÚ

Z porovnání ukazatele počtu podniků poskytujících DOV k počtu všech podniků v jednotlivých odvětvích vyplývá, že podniků poskytujících DOV v ČR bylo v průměru 72,2%. Vystává otázka, zda je tento výsledek pozitivní. Tento výsledek se jeví jako velmi slušný, pokud bude porovnáván s výsledky předchozího šetření CVTS 3 s výsledkem 69,9% a bude brána v úvahu skutečnost, že referenční rok 2010 byl rokem ovlivněný do jisté míry celosvětovou finanční krizí. Z druhého pohledu komplexních požadavků, které na podniky klade dnešní doba, mohl být výsledek ještě o poznání lepší. V této souvislosti je nezbytné si uvědomit, že existuje velký počet podniků neposkytujících DOV v nejnižších dvou velikostních kategoriích (10 – 19 a 20 – 49 zaměstnaných osob), které většinou pracují s méně kvalifikovanými jedinci, mají omezené zdroje a také nepocítují tolik potřebu vzdělávat své zaměstnané osoby. Takových podniků neposkytujících DOV bylo zjištěno 32,2% z celkového zkoumaného souborů podniků.

Oblast vynaložených nákladů na kurzy DOV představující jednu z rozhodujících výstupů problematiky DOV v porovnání s ostatními formami, které mají menší váhu, činí 6,4 mld. Kč celkového objemu nákladů. Na těchto nákladech se podílelo z 20 odvětví celkem 6 odvětví, a to finanční zprostředkování, pojištění a penzijní financování, informační a komunikační činnosti, činnosti v oblasti nemovitostí, výzkumu a vývoje, reklamy a průzkumu trhu, knihoven, archívů, muzeí aj., výroba počítačů, elektronických a elektrických přístrojů a zařízení, strojů a zařízení aj., doprava

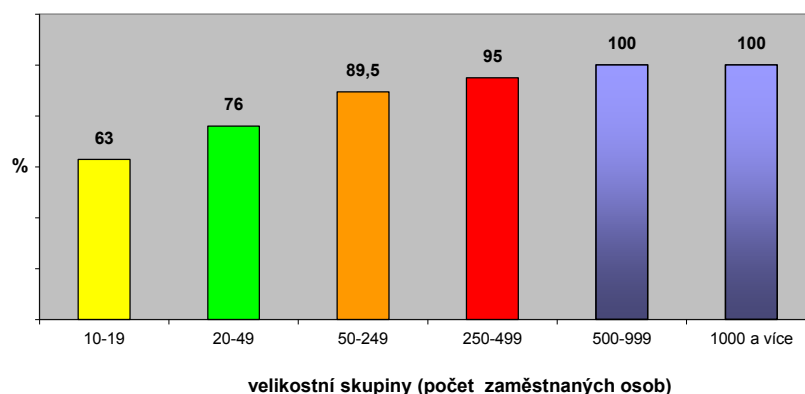
a skladování, velkoobchod kromě motorových vozidel), a to ve výši cca 53% (absolutně pak ve výši téměř 3,4 mld. Kč).

Skutečnost, že byly vynaloženy v podnicích náklady ve výši cca **320 mil. Kč** v průměru za všech 20 odvětví, tak větší objem nákladů než představuje tento průměr, bylo vynaloženo podniky v 7 odvětvích z jejich celkového počtu

Poměrně silný vztah lze pozorovat mezi velikostí podniku a rozsahem vzdělávání poskytovaného zaměstnaným osobám. Šetření zahrnovalo podniky s více jak 10 zaměstnanými osobami v klasifikaci do šesti základních velikostních skupin (členěno podle zaměstnaných osob), a to: 10 – 19, 20 – 49, 50 – 249, 250 – 499, 500 – 999 a 1 000 a více osob.

Největší zastoupení ve vzdělávání zaměstnaných osob se dle očekávání vyskytoval v kategoriích nejvyšších. Stoprocentní výsledek se ukázal v kategorii 500 – 999 a 1 000 a více, naopak nejnižší, a to 63% v kategorii 10 – 19 zaměstnaných osob. Z těchto výsledků vyplývá, že platí přímá úměra, čím vyšší je velikostní kategorie podniků, tím vyšší je stupeň poskytovaného DOV. Výsledné hodnoty jsou odrazem skutečnosti, že vedení velkých podniků si je vědomo nezbytností systematického zvyšování kvalifikace zaměstnaných osob, který představuje jednu ze základních podmínek jejich dalšího rozvoje, výrazně silněji než vedení podniků s nižším počtem zaměstnaných osob. Rovněž lze říci, že větší podniky disponují zpravidla výrazně většími objemy finančních prostředků vymezenými na vzdělávání a současně k tomu účelu personálně vybavenými útvary.

Graf 2: Podíl počtu podniků poskytujících DOV z celkového počtu podniků v %



Zdroj: Výzkum - ČSÚ

Vynaložené náklady na kurzy DOV po započtení výše zmíněných příspěvků a příjmů, činily zhruba **5,5 mld. Kč**.

S předešlým hodnocením vynaložených nákladů ze strany podniků poskytujících kurzy DOV velmi úzce souvisí ukazatel počtu placených hodin na kurzech DOV na jednoho účastníka kurzů, kdy průměrná hodnota byla vypočtena ve výši **14,4** hodin (po započítání příspěvků a příjmů do/z společných vzdělávacích fondů). Této průměrné hodnoty nedosahuje více jak polovina z 20 odvětví, zatímco na úrovni tohoto průměru či nad ním se pohybovalo 8 odvětví (v intervalu od 14 do 35 hodin). Neobvykle vysoké hodnoty tohoto ukazatele byly vykázány v podnicích dvou odvětví, konkrétně finanční zprostředkování, pojištění a penzijní financování s hodnotou 35 hodin a informační a komunikační činnosti s 30 hodinami. V opačném případě výrazného nízkého počtu placených hodin vykázály podniky u 12 odvětví v intervalu od 7 do 13 hodin. Nejmenší hodnota byla zjištěna v odvětví výroby textilií, oděvů a usní (7 hodin) a maloobchod (9 hodin).

Ukazatel nákladů na kurzy DOV na jednoho účastníka kurzů DOV činil v absolutní výši **3 613 Kč** po započítání příspěvků a příjmu do/z společných vzdělávacích fondů, respektive **4 171 Kč** bez zápočtu tohoto druhu příspěvků a příjmů.

Lze konstatovat, že příčin, proč se zaměstnané osoby v podnicích vzdělávají, je více, avšak zásadní vliv mají dva základní důvody. První má **povinný charakter**, kdy jsou na některé profese kladeny požadavky na nejružnější pracovně-právní předpisy, kdy bez splnění by tyto profese nebylo možné vykonávat. Týká se to především o povinná školení v určité periodicitě se opakující, jakými jsou například školení BOZP, požární ochrany, řidičů, svářečů, elektrikářů apod. Cílem těchto školení je zabezpečení potřebné míry bezpečnosti, ochrany zdraví při práci a požární ochrany u všech zaměstnaných osob při výkonu jejich povolání, neboli neustálé udržování znalosti zaměstnaných osob určitých profesí na úrovni, odpovídající vývoji nejnovějších poznatků většinou technického charakteru (elektrikáři, svářeči a další profese).

Druhým velmi důležitým důvodem je skutečnost, že podnik v zájmu své budoucí existence a pro **udržení konkurenceschopnosti** ekonomické aktivity ve svém oboru, je nucen kromě jiných růstových faktorů využívat svůj nejcennější potenciál, který má ve svých zaměstnancích. Tato investice do pracovní síly v podobě neustálého zvyšování její kvalifikace, odbornosti, manažerských a jiných dovedností je investice, která se

podnikům spolehlivě navrátí, i když často až v dlouhodobějším horizontu. Tento fakt si vedení většiny podniků uvědomuje. Prozíravá vzdělávací politika podniku se dříve či později projeví ve vyšším obratu, odbytu výrobků či služeb apod. I oblast vzdělávání zaměstnaných osob má svá omezení. Jedná se především o otázku finančních zdrojů, kterými podnik disponuje a je schopen je do procesu vzdělávání vložit, následně je to otázka kvality lidských zdrojů, konkrétně míra jejich kvalifikace a ochota zaměstnaných osob se vzdělávat. V otázce finančních možností podniků se může tento problém zjednodušit tím, že menší podniky, zejména pak o počtu zaměstnaných osob do 19 resp. do 49, mají obvykle finanční prostor pro své podnikatelské aktivity obecně, a následně i pro své vzdělávací aktivity, viditelně menší než je tomu u velkých organizačních jednotek, zvláště pak u těch dlouhodobě etablovaných, úspěšných na našich i mezinárodních trzích.

Pokud dochází k porovnání základního souboru šetřených podniků (43 403 zaměstnaných osob), je zjištěna velmi závažná okolnost, a to že v průměru necelých 28% podniků (přesněji 27,8%, absolutně pak 12 063) z celkového počtu podniků neposkytovalo v roce 2010 DOV svým zaměstnaným osobám. Z uvedeného počtu 12 063 podniků jich pak 93,7% (absolutně 11 303 podniků) patřilo do dvou nejmenších velikostních skupin (10 - 19 a 20 - 49 zaměstnaných osob). Jak již bylo uvedeno výše, u dvou nejvyšších velikostních skupin (500 – 999 a 1 000 a více zaměstnaných osob) se nevyskytl jediný podnik neposkytující DOV svým zaměstnaným osobám. U prostředních dvou skupin bylo šetřením zjištěno neposkytování DOV zaměstnaným osobám pouze ve výši 6,3% (absolutně 760 podniků) z celkového počtu 12 063 podniků.

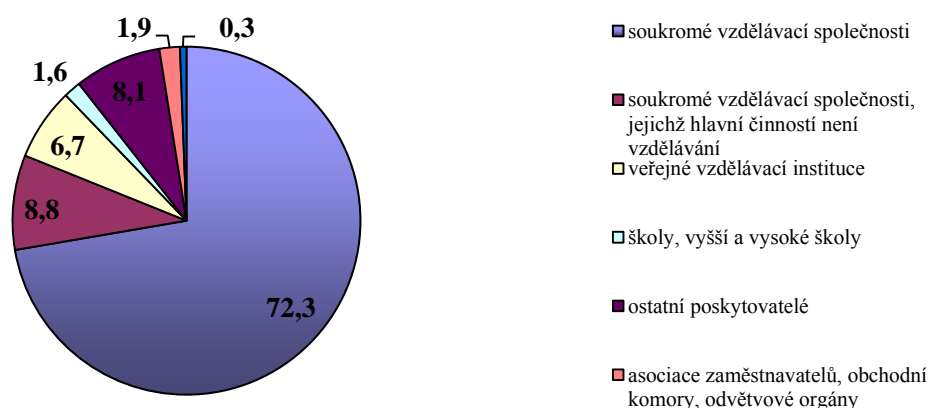
Kurzy DOV jsou považovány za základní formu vzdělávání zaměstnaných osob. Jedná se o činnosti, jejichž cílem je odborné vzdávání a trénink zaměstnaných osob a které se konají pod vedením zkušených učitelů, lektorů či konzultantů, realizovaných povinně či v podobě dobrovolné, nepovinné, ale pro podnik potřebné. Mohou mít podobu **interní či externí**, přičemž pro žádnou z těchto dvou úrovní realizace není rozhodující konání v podniku či mimo něj. Interní kurzy si v zásadě plánuje a řídí podnik sám, velmi často jsou tyto kurzy organizovány a řízeny k tomu účelu určeným interním vzdělávacím útvarem podniku. Externí kurzy plánuje a řídí na základě

objednávky podniku vzdělávací instituce, která není součástí podnikové organizační struktury.

Většina kurzů DOV má dle šetření **externí charakter**, jedná se o 64,1%. Interní formou bylo zajišťováno zbývajících 35,9 % kurz. Tato zpráva je znázorněna v tabulce 9 a na grafu 3. Pozitivně se jeví skutečnosti, že z celkového souboru 31 340 podniků poskytujících DOV jich 8 907 (28,4 %) připravuje písemné vzdělávací plány či programy a 14 151 (45,2 %) účelově vyčleňuje finanční prostředky na poskytování DOV v rámci svých rozpočtovaných prostředků na příslušný rok. Z tohoto vyplývá, že necelé tři čtvrtiny těchto podniků, konkrétně 73,6 % využívá k uskutečňování DOV alespoň jednu z uvedených možností.

Naprostou převahu externích poskytovatelů vzdělávacích kurzů tvoří zastoupení soukromých vzdělávacích společností (72,3 %), dále pak soukromé společnosti, jejichž hlavní činností není vzdělávání (8,8%), ostatní poskytovatelé (8,1 %) a veřejné vzdělávací instituce (6,7 %). Nejmenší zastoupení bylo zjištěno u odborových organizací, a to jen 0,6 %. Zbývajících dvě skupiny poskytovatelů vzdělávání činil jejich podíl na celku od 1,6 % do 1,9 %. Překvapivé zjištění je, že k uvedenému údaji, druhé nejnižší zastoupení bylo zjištěno u škol (vč. vyšších odborných a vysokých) a to 1,6 %. Zjištěné údaje jsou znázorněny v následujícím grafu č. 3.

Graf 3: Podíl pracovní doby strávené na externích kurzech podle skupin poskytovatelů v %



Zdroj: Výzkum - ČSÚ

Do této problematiky je žádoucí zahrnout otázku provozování vzdělávacích středisek, které se rozhodujícím způsobem týká zajišťování interních kurzů DOV. Převažovala odpověď „NE“ – 86,4% poskytujících DOV, což činí 31 340 podniků. Z tohoto vyplývá, že vlastní vzdělávací středisko (případně provozované s jinými podniky) si mohou dovolit jen větší podniky s vyšším finančním zázemím. Tento fakt je důsledkem odklonu od interní formy zajišťování kurzů k její externí formě, což představuje zásadní rozdíl oproti zjištěním získaným v rámci minulého šetření CVTS 3. Pravděpodobnou příčinou této situace jsou poměrně vysoké náklady spojené s komplexním provozem vlastního vzdělávacího střediska.

Vyplývá zajímavá otázka, zda podnik má útvar či alespoň zodpovědnou osobu za organizování DOV. Vyšší počet odpovědí (40,9%) byl zaznamenán ve vztahu k počtu podniků poskytujících DOV. Kladné odpovědi se týkaly zásadně podniků vyšších velikostí. V podnicích nižší velikostní kategorie, zejména 10 – 19 a 20 – 49 zaměstnaných osob, je určení osoby odpovědné za uskutečňování DOV spíše vzácnou výjimkou.

Důležitá otázka je úroveň vzdělávací politiky v podnicích poskytujících některou z forem DOV, která nedosáhla, jak ze šetření vyplývá, potřebné výše. Celkem cca 41% podniků uvedlo, že v podniku působily osoby či organizační útvar odpovědné za organizování DOV a zhruba 28% podniků, že sestavovaly vzdělávací plány či programy, ale rovněž na druhé straně jen cca **10 %** uvedlo, že **hodnotily efektivitu všech vzdělávacích akcí** a s nimi spojenou spokojenost účastníků s jejich průběhem a výsledkem, jejich dopad na změny v chování respektive na výkon účastníků po absolvování DOV. Doplňující a důležitá informace je, že zhruba 27% podniků hodnotilo efektivitu jen některých vzdělávacích aktivit a zbývajících **cca 63% podniků nehodnotilo efektivitu vzdělávacích aktivit vůbec** a spokojilo se pouze s dokladem o účasti na nich.

Nejvíce podniků neposkytujících DOV svým zaměstnaným osobám uvedlo jako hlavní důvod neposkytování, že stávající kvalifikace, dovednosti a schopnosti zaměstnaných osob odpovídaly současných potřebám podniku. Další důvodem byla skutečnost, že podnik upřednostňoval získávání osob s požadovanou kvalifikací, dovednostmi a schopnostmi. Vysoké náklady na kurzy DOV se objevily na třetím místě uváděných důvodů, ale překvapivě s podstatně nižším zastoupením ve škále možných

devíti důvodů. Poslední tři příčky patřily (od nejnižšího zastoupení): **obtíže s identifikací potřeb** DOV, nedostatek vhodných nabídek kurzů DOV a **upřednostňování POV** před DOV.

Inovační procesy se v podnicích realizovaly v poměrně malé míře. Jednalo se v průměru o cca **10,5% podniků**, které zavedlo v roce 2010 nové nebo významně zlepšené výrobky, výrobní či distribuční metody. V odvětví, kde se zjistilo nejvyšší zavedení inovací, byla oblast nemovitostí, výzkumu a vývoje, reklamy a průzkumu trhu, knihoven, archivů, muzeí aj., velkoobchodu, kromě motorových vozidel a výroby počítačů, elektronických a elektronických přístrojů a zařízení, strojů a zařízení aj. V těchto třech odvětvích, z celkových 20 odvětví, se realizovalo cca 43% všech inovačních procesů.

Závěry tohoto výzkumu ukazují rostoucí význam DOV a také trend realizovat DOV pomocí interních lektorů. U větších firem (nad 500 zam.) už je to více než 50 procent. Ve vyspělých firmách je tento stav již dnes ještě výraznější. Jan Mühlfeit uvádí, že Microsoft realizoval dodavatelským způsobem pouze 20 % vzdělávacích aktivit zaměstnanců, 80 % vzdělávacích aktivit řešil vlastními silami. Pokud se sníží dotace z ESF, budou organizace měnit svou politiku a počet interních kurzů DOV bude pravděpodobně narůstat.

2.2 Role interního lektora

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, firmy realizují interně dosud 40% DOV. Tento stav je pravděpodobně dán tím, že je DOV výrazně financováno ze zdrojů Evropských sociálních fondů (dále ESF). Tyto jsou zaměřeny na realizaci DOV systémem externích dodavatelů. Mnoho firem však již z ESF nečerpá a po roce 2020, kdy dojde ke změně financování, se pravděpodobně firmy budou stále více spoléhat na vlastní zdroje. Proto se dá předpokládat vzrůstající vliv interních lektorů.

Pracovníci firem jsou dnes víc než kdy jindy nuceni k vyšším výkonům a efektivitě. Firmy dnes pečlivě zvažují, do jakých forem vzdělávání investovat, aby jim to přinášelo co nejvyšší efektivitu, tzn. co nejlepší výsledky. Stále více firem má interní tým lektorů, kteří se starají o firemní vzdělávání. Ti ideálně působí v různých rolích – trenér, kouč, mentor, konzultant.

Výhody interních lektorů

- ✓ rozšíření role a obohacení práce zkušených pracovníků;

- ✓ vzdělávání ušité na míru konkrétním firemním podmínkám;
- ✓ nižší náklady na vzdělávání;
- ✓ podpora řízení znalostí v organizaci.

Také je stále více přítomno samostatné distanční (online) vzdělávání pracovníků. Výhodou je, že pracovník si sám určí, kdy a kde bude studovat a jakým tempem. Navíc díky internetu má přístup k mnohem více informacím, než jen např. v případě školení. Firmy také upouštějí od náhodného a nepromyšleného vzdělávání a stále více požadují vzdělávání ušité jim přímo na míru. Přes všechny zmíněné skutečnosti (anebo právě kvůli nim) role externích lektorů neklesá. Jsou to totiž právě oni, odborníci na teorii vzdělávání, kteří pracovníkům firem poskytují potřebné know-how ke kvalitnímu rozvoji pracovníků, plánování vzdělávání a jeho následnému hodnocení. Jakmile si tyto znalosti a dovednosti firemní pracovníci osvojí, začnou být za vzdělávání přímo zodpovědní a lektory se stávají oni sami.

Nejprve se pokusme specifikovat roli lektora DOV. Lektora lze vnímat v mnohem širším měřítku než jen jako učitele na kurzu. V ideálním případě prostupuje lektor procesem vzdělávání od definování potřeby vzdělávání přes doručení konkrétního vzdělávání dané cílové skupině až po vyhodnocení výsledků vzdělávání a navržení dalších kroků k podpoře naučeného do praxe.

Otázku, kdo je to lektor, nebo kdo se může stát lektorem, je možné zodpovědět dvěma navzájem rovnocennými způsoby. První způsob spočívá ve stanovení toho, jaký má být. Druhý způsob spočívá v určení toho, co by měl dělat a proč by to měl dělat.

Lektorem je nebo se může stát každý, kdo:

- ✓ má odbornou kvalifikaci v určité vědní, technické, výrobní nebo zájmové oblasti,
- ✓ je andragogicky způsobilý,
- ✓ má požadované osobnostní předpoklady a kvality,
- ✓ má dobrou pověst (image),
- ✓ má dobrý zdravotní stav.

Lektorem se člověk stává většinou proto, že je považován za **odborníka v určitém** oboru. Pojem lektor lze používat pro označení odborníka řídicího proces učení dospělého účastníka. V současných vědách o řízení učení – didaktice nebo androdidaktice – je proces řízení chápán velmi široce. Na jedné straně pomyslného

kontinua způsobů řízení učení může být velmi těsný a soustavný proces výuky, při níž lektor a účastník tváří v tvář dosahují cílů učení společnou didaktickou aktivitou, a na druhé straně učení se jedince pomocí eLearningového programu umístěného na webu, který byl připraven pro obecného uživatele a konkrétního účastníka dokonce nemusí jeho tvůrce – často i v roli tutora – ani nikdy spatřit. (Malach, 2003)

Tabulka 1: Kontinua způsobů řízení učení dospělého

prezenční výuka zaměřená na osvojování vědomostí	prezenční výuka zaměřená na osvojování dovedností a návyků	výuka založená na studiu studijních opor pro distanční studium	výuka založená na usměrňová ní pomocí osobního příkladu a vedení učícího se v podmínk ách výkonu práce	výuka založená na sebevzdělá vání s možností konzultací (atestační studium, vědecká příprava)	výuka založená na studiu eLearning ových programů, knih; je stanoven cíl, kontroluje se pouze výstup
lektor přednášející vyučující	trénér cvičitel instruktor	tutor mentor	kouč uvádějící pracovník	konzultan, poradce	monitor, examináto r
usměrňovaný		řízené		učení řízené	
paralelní proces		samostatné		pouze cílem	
vyučování – učení se		učení		a kontrolou	

Zdroj: Malach (2003)

Bennett definuje pět klíčových rolí lektora takto (zpracováno dle R. Buckley a J. Caple, 2004):

- ✓ Lektor, tedy ten, kdo skutečně provádí školení. Tj. pomáhá účastníkům se učit, používá k tomu různé podpůrné metody, přijímá a pracuje se zpětnou vazbou apod.
- ✓ Poskytovatel, který má na starosti hlubší navrhování, aktualizaci a předávání školicích programů, příp. vzdělávání dalších lektorů.
- ✓ Poradce, který spolu vedoucími pracovních oddělení a/nebo pracovníky firemního vzdělávání pomáhá určit cíle vzdělávání a navrhnout konkrétní podobu a rozsah vzdělávání.
- ✓ Zlepšovatel, který napomáhá tomu, aby školení přispívalo v instituci (firmě) k žádoucí změně. Jedná se o takovou změnu, která vede ke zlepšení pracovního výkonu. V této roli spolupracuje zejména se středním managementem a staršími manažery.
- ✓ Manažer vzdělávání. V této roli se zajímá hlavně o plánování, organizaci, kontrolu a vývoj funkce školení. Nastavuje konkrétní cíle, časový harmonogram a návaznost školení, dohlíží na správné vykonávání školení a doručení žádoucích výstupů. V neposlední řadě podporuje zavádění poznatků vzdělávání do praxe.

Přitom ve všech rolích i fázích vzdělávání je to vždy zadavatel (firma), kdo má hlavní a konečné slovo v otázce konkrétní podoby vzdělávání. Lektora lze v širším měřítku vnímat jako trenéra, facilitátora, moderátora, konzultanta, kouče, mentora. Z toho je patrné, že lektor může mít ve firemním vzdělávání široké pole působnosti, a že i ono samotné pole vzdělávání zahrnuje mnohem širší oblast rozvoje než jen známá školení.

Role lektora v širším kontextu vzdělávání dospělých

- ✓ Trenér, lektor rozvíjí pracovníky formou školení, workshopů a podobných forem organizovaného skupinového vzdělávání, které se uskutečňuje mimo pracoviště. Ze všech čtyř zmíněných metod je nejvíce formální.
- ✓ Mentor, rádce, poradce, školitel, vychovatel. V rámci mentoringu svému svěřenci radí, motivuje jej, usměrňuje a předává mu své zkušenosti. V německy mluvících zemích používáno v distančním vzdělávání místo pojmu tutor.
- ✓ Kouč rozvíjí pracovníka průběžně při pracovním výkonu formou usměrňování činnosti. Podstatou je hledání možností k odstraňování postojových bariér,

zvyšování motivace a proaktivity. Koučování je celková péče o člověka s ohledem na jeho cíle, očekávání a jejich realizaci v pracovním i osobním životě. Výhodou je, že školený pracovník je soustavně informován o hodnocení své činnosti, bezprostředně spolupracuje se školitelem, vzdělávání je individuální, většinou cílené podle určené kariérové dráhy.

- ✓ Poradce (konzultant) poskytuje účastníkům vzdělávací aktivity vysvětlení, rady, doporučení a návody týkající se především náročnějších částí studia, doplnění zjištěných poznatkových nedostatků, poskytuje návody k samostudiu, způsoby řešení určitých problémů atp. Mohou být stanoveny formálně (semináře, setkání, studijní soustředění, individuální diskuse apod.) nebo neformálně (podle potřeby studujícího). Konzultace mohou být individuální nebo skupinové (kolektivní), prezenční i písemné (korespondenční), mohou být organizovány i telefonicky.

Pro tuto práci je nejpodstatnější členění podle Mužíka (2010, s. 219):

Lektoři podnikatelé. Výkon lektorského povolání upravuje § 25 živnostenského zákona a příloha nařízení vlády č. 140/2000 Sb., kterým se stanoví seznam oborů živností volných, ve znění nařízení vlády č. 492/2004 Sb. a nařízení vlády č. 100/2005 Sb. (s účinností od 1. dubna 2005). Mužík provedl v rámci studie pro Národní ústav odborného vzdělávání a CEDEFOP šetření na základě údajů Českého statistického úřadu a výběrových údajů živnostenských odborů úřadů veřejné správy v roce 2005. Ve sledovaném období mělo živnosti spojené s lektorskou činností téměř 148 000 lidí.

Lektoři zaměstnanci se dále člení se do dvou významných skupin.

1. realizuje svou lektorskou činnost jako zaměstnanci institucí dalšího vzdělávání. Většinou se jedná o soukromé privátní firmy, které lektory zaměstnávají. Tyto instituce dodávají podstatnou část kurzu dalšího odborného vzdělávání, jak již bylo zmíněno v dřívějším textu. Vzhledem k tomu, že první skupina – lektoři podnikatelé, jsou velmi často najímání vzdělávacími institucemi, a ne všichni jsou ve vzdělávacích institucích v zaměstnaneckém poměru, je velmi těžké určit přesný počet a nejspíše se bude prolínat s již zmíněným údajem.
2. Druhá skupina lektorů zaměstnanců pracuje přímo v organizacích a lektoři zaměstnanci mají ve svém popisu práce lektorskou činnost. Ta je buď převažující, nebo alespoň velmi významná. Většinou tito lektoři jsou začleněni

buď do personálních útvarů, které mají (DOV) na starosti, nebo jsou součástí klíčových útvarů, které provádějí konkrétní vzdělávací a rozvojové aktivity u zaměstnanců tzn. útvary bezpečnosti práce, útvary obchodu a marketingu, útvary technologie a výroby. Většinou se jedná o zkušené lektory, kteří v organizacích působili například v předešlých časech jako externí lektori a následně se stali lektory interními. Vnímáme v rámci dizertační práce, že se jedná o skutečné profesionální lektory.

Manažeři a specialisté jako lektori

Další kategorii lektorů popisuje Mužík (2010) jako manažery a specialisty, kteří vzdělávací činnost provádějí jako součást své profesní náplně nebo vedle ní. Takto profilovaní lektori se vyskytují zejména v těch odvětvích a v těch podnicích, které zajišťují vzdělávací činnosti hlavně interním způsobem. Také tato kategorie lektorů není statisticky sledována. Nicméně Mužík provedl kvalifikovaný odhad vycházející ze statistického šetření CVTS 2.

Tabulka 2: Lektori dospělých z řad manažerů a specialistů v českých podnicích

Počet podniků	31 530
Počet výukových hodin celkem	24 454 285
Podíl interního vzdělávání	50,6 %
Podíl dalšího vzdělávání a zaškolování na interním vzdělávání	70,0 %
Počet lektorů v interním vzdělávání (1 lektor a 20 výukových hodin)	433 085

Zdroj: Mužík (2010, s. 220)

Je možno předpokládat, že 70 % veškeré této činnosti, tj. další odborné vzdělávání a zaškolování pracovníků, je přímo závislých na lektorském působení na rozdíl od ostatních sledovaných činností (rotace, studijní kroužky, sebevzdělávání). Dále je možno na základě zkušeností z praxe vyslovit tezi, že jeden lektor v podnikové praxi „funguje“ v průměrném rozsahu 20 vyučovacími hodinami. V závislosti na výše uvedených statistických údajích a přijatých předpokladech docházíme k odhadu, že v podnikové sféře působí kolem 433 tisíc lektorů, což je téměř trojnásobně více než lektorů podnikatelů. (Mužík, 2010 s. 220)

3 PSYCHOLOGICKÉ A METODOLOGICKÉ ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Psychologické aspekty učení dospělých

Než se začneme zabývat otázkou kompetencí interních lektorů, je důležité si uvědomit, co by měli svými kompetencemi naplnit. Jak se člověk v procesu vzdělávání chová? Jak fungují kognitivní funkce? Psychologie učení dospělých zkoumá procesy a podmínky učení v různých situacích lidského života. Psychologie učení dospělých se zabývá tím, jak jsou dospělí motivováni k učení, jaké postoje k učení zaujímají, které subjektivní podmínky usnadňují či naopak ztěžují učení dospělých, do jaké míry jsou dospělí schopni regulovat své vlastní učení, jak jsou schopni aplikovat naučené vědomosti a dovednosti ve své praxi aj. Podle některých psychologů se v učení dospělých projevují určité zvláštnosti, jež je nutno v jejich vzdělávání respektovat, například nižší míra flexibility u starších dospělých je kompenzována jejich rozsáhlejšími zkušenostmi a vyšší motivací k učení apod. Specifické psychologické problémy týkající se vzdělávání seniorů a učení osob ve vyšším věku. (Průcha, a další, 2014)

Psychologické aspekty vzdělávání dospělých charakterizuje M. Vacínová (Veteška, a další, 2011) Zaměřuje se na schopnosti učit se v dospělosti. Předpokládá se, že ve schopnosti učit se je obsaženo pět základních faktorů:

1. Kapacita schopnosti učit se – kolik materiálu může být individuem přijato a zpracováno.
2. Lehkost učení – rychlé nebo pomalé přijetí.
3. Trvalost – hloubka nebo povrchnost, tenacita, schopnost vybavení.
4. Intenzita učení
5. Zájem o učení – motivace učení, odpovědnost, povinnost, nutnost učit se.

Vacínová (2011) uvádí, že pro pochopení motivace učební činnosti je dobré v první řadě ujasnit si dva pojmy, které souvisí s výchovně vzdělávacím procesem, a to:

- ✓ vyučování – vnější proces, který má navozovat, řídit a organizovat, ale především aktivovat proces učení

- ✓ učení – proces, který je vnitřní aktivitou jedince, vnitřní činností, která může mít rozmanité formy a obsahy. Tato aktivita formuje a je formována složkami: kognitivní, emocionální, volní.

Z hlediska vzdělávání definuje čtyři oblasti motivace:

Tabulka 3: Oblasti motivace

získávání nových znalostí, vědomostí a dovedností	→ poznávací potřeby
emocionální a citové stavy v průběhu procesu učení	→ citové potřeby
obtížnost úkolů a problémů, které má jedinec řešit	→ výkonové potřeby
sociálních vztahů aktérů pedagogických situací	→ sociální potřeby

Zdroj: Veteška, a další (2011)

Základním předpokladem optimálního motivačního působení lektora na aktivity dospělých ve výuce je potřebné znát, které potřeby jsou v subjektivní hierarchii jedince prioritní – tedy determinující aktivity. (Vacínová, 2011)

3.2 Problematika učení

Problematika učení dospělých, vnímání informací, jejich vybavování, uplatnění naučeného a souvisejícího je velmi obsáhlá. Pedagogika se do značné míry prolíná s psychologíí, neurovědou a podobnými vědními disciplínami. Učení, vnímání, zapamatování, vybavení si a použití informací závisí na tom, kolik a jak si je zapamatujeme. Protože paměť a práce s ní tvoří velkou část učení (se), zmíníme v následujícím textu o paměti několik základních faktů.

Obrázek 1: Fáze paměťového procesu



Zdroj: vlastní zpracování

Kódování informace

Vkládání informací

- ✓ informace můžeme kódovat mechanickou nebo logickou pamětí
 - mechanická paměť
 - učení se nazpaměť, bez souvislostí
 - využívá se např. při učení jazyků
 - např. přečtení jedné kapitoly několikrát za sebou a snažení si ji tak vštípit do hlavy
 - logická paměť
 - ukládání informací do větších celků a souvislostí
 - využívá tzv. paměťové strategie, které pomáhají dlouhodobějšímu vložení, uchování a vybavení informace
 - např. zběžné přečtení jedné kapitoly a následná snaha o pochopení pomocí otázek, třídění textu, hledání souvislostí apod. (více viz metoda PQRSST)

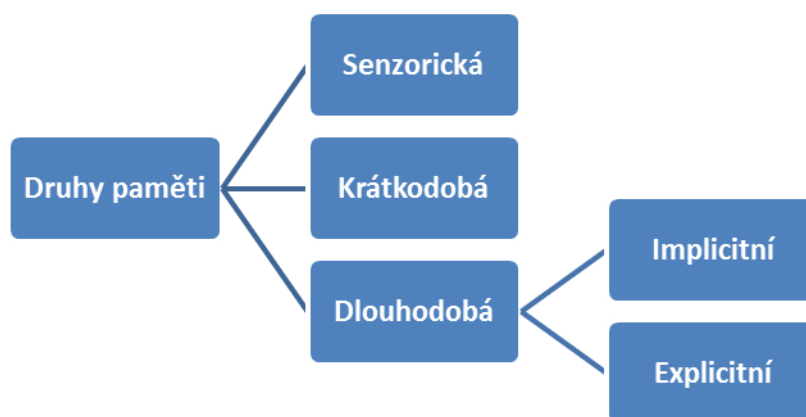
Uchovávání informace

- ✓ skladování informace
- ✓ snáze uchováváme informace, které mají pro nás význam (tj. máme motivaci si je pamatovat, potřebujeme je, nebo je máme spojené s citovým prožitkem) - např. datum vaší svatby

Vybavení

- ✓ reprodukce vzpomínky
- ✓ mohou být zkreslené, ovlivněné jiným poznáním, doplněny o jiné podněty apod. (např. "to za našich dob nebývalo")
- ✓ může být ovlivněno i současným emocionálním stavem (např. úzkost bráníci vybavit si informací)

Obrázek 2: Druhy paměti



Zdroj: vlastní zpracování

Senzorická paměť

- ✓ vnímání prvotní informace smysly
- ✓ informace jsou podrženy po nezbytně krátkou dobu, během které mozek vyhodnotí, zda jsou užitečné k dalšímu zpracování; pokud ano, pokračuje informace ke krátkodobé a dlouhodobé paměti

Krátkodobá (pracovní) paměť

- ✓ slouží k aktuálnímu řešení situace (např. počítání příkladu, čtení článku, zavázání si tkaniček u bot)
- ✓ zpracovává informace dodané senzorickou pamětí a nevědomou dlouhodobou pamětí
- ✓ uchová 7 ± 2 prvky (dle výzkumu G. A. Millera z roku 1956), záleží však dost na jejich povaze; jejich zapamatování lze podpořit např. shlukováním (např. rozdělení devítimístného telefonního čísla do trojčíslí, zapamatování rodného čísla jako shluků dvojčísel apod.)

Dlouhodobá paměť

- ✓ informace se do dlouhodobé paměti ukládají buď záměrně (učení se nazpaměť) nebo bezděčně
- ✓ nové informace doplňují, příp. přepisují stávající informace - těmito kombinacemi pak může docházet ke zkreslování vzpomínek (viz vybavovací fáze paměti výše)

- implicitní paměť
 - obsahuje dovednosti, postupy a návyky (např. jízda na kole)
 - ovlivňuje vnímání nových informací – dáváme přednost podnětům, které známe, i v obměněné podobě, z dřívějšíka
- explicitní paměť
 - uchovává fakta a vzpomínky (vědomě si chceme vzpomenout na minulost)
 - patří sem např. znalost Pythagorovy věty, vybavení si znění Máchova Máje (u takových vzpomínek necítíme žádné zvláštní emoční zabarvení), ale také vzpomínky na vlastní život (konkrétní události s konkrétními lidmi na určitém místě – podpořené emocemi)

Jestliže chceme, aby aktivita vzdělávání práce interního lektora byla co nejefektivnější, je nezbytné vycházet ze závěru psychologie tak, abychom vzdělávaným co nejvíce usnadnili proces učení tak, aby byl pro ně co nejpřirozenější a přinášel jim požadovaný efekt. Proto je důležité v první řadě se věnovat kvalitě zlepšování paměti. Jednou z neznámějších technik pro zlepšení zapamatování učení je metoda PQRS (Atkinson, 2003). Je zaměřena na zlepšení schopností vzdělávaných studovat a zapamatovat si co největší objem znalostí. Autoři Thomas a Robinson (1982) tento název odvodili z počátečních písmen pěti kroků, které vedou k efektivnímu využívání paměti.

Preview (přehled), Question (otázka), Read (čtení), Self-recitation (opakování) a Test (zkouška).

Preview. V první fázi si student kapitulu jen zběžně projde. Pozornost věnuje úvodnímu souhrnu, tedy vysvětlení a shrnutí toho hlavního, o čem kapitola je a na co se zaměřit. Další pozornost věnuje dílčímu členění a podnadpisům. Proto je důležité, aby tvůrci textu učebnice (skript, studijních materiálů) věnovali zvláštní pozornost úvodu do kapitoly a jednotlivým nadpisům. Ty by měly stručně a výstižně informovat o obsahu jednotlivých částí. Tato fáze slouží studentům k rychlé orientaci a přípravě na práci s textem a jeho členění.

Question. Otázka pomáhá studentovi pochopit text, hledat souvislosti a zasadit informace do širších souvislostí. Jde o to, že student si přetvoří jednotlivé podnadpisy do podoby otázky. Na tu pak hledá v textu odpověď. Tak se snaží hledat informace a

významy, ne jen memorovat text. Tuto fázi mohou samozřejmě podpořit sami tvůrci učebních materiálů, když podnadpisy tvoří jako otázky.

Read V této fázi hledají studenti odpověď na svou otázku tak, že si čtou k danému oddílu text v učebnici. Samozřejmě, že je možné čtení nahradit výkladem.

Self-recitation V této fázi student vlastními slovy (ideálně nahlas) reprodukuje hlavní myšlenky, resp. odpověď na svou otázku (tedy přetvořený nadpis dané části).

Části Question, Read a Self-recitation jsou bezprostředně navázány jedna na druhou a opakují se u všech dílčích částí. Tzn., pokud má kapitola osm dílčích částí, opakuje se tento cyklus osm krát. Zatímco části Question a Read slouží studentovi k analýze a kódování informace, část Self-recitation procvičuje její vybavování.

Test. Zkouška slouží k souhrnnému opakování a vybavení si hlavních myšlenek. Student zde opět svými hlavními slovy reprodukuje nosné části textu, tentokrát z celé kapitoly.

Jestliže Thomas a Robinson provedli výzkum této metody a prokázalo se, že je to metoda, která paměti a schopnosti zapamatovat si znalosti pomáhá, je optimální se této struktury držet, pokud lektor potřebuje předat vzdělávaným určité znalosti. Tato metoda pouze může ovlivnit zlepšení zapamatovatelnosti znalostí.

3.3 Smysluplné učení

Měli bychom se však zamyslet nad psychologií učení ještě šířeji a hlouběji. Tak jak uvádí Čáp a Mareš (Čáp, a další, 2001), je optimální držet se zásad smysluplného učení. Jeho tradice jistě můžeme najít už v Pedagogice u Komenského, ale samotný termín smysluplného učení bývá spojován s psychologem D. P. Ausubelem, který jej nadefinoval v šedesátých letech. Charakteristiky smysluplného učení, tak jak byly dále rozpracovány Decortem 1996, Schuelem a Moranem 1996 jsou definovány takto:

1. **Aktivnost učení.** Je žádoucí, aby se vzdělávaný naladil na učení a byl motivován se učit a měl chuť vyvinout potřebné úsilí a toto úsilí by mělo být pokud možno dobrovolné a chtěné ze strany vzdělávaného.
2. **Konstruktivnost učení.** Nestačí mít pouze encyklopedické znalosti, ale měli bychom vycházet a interpretovat poznatky z osobní zkušenosti a vycházet z individuálních zájmů vzdělávaných tak, aby byl schopen si je každý aktivně zpracovávat a konstruovat k vlastní potřebě.

3. **Kumulativnost učení.** Nové učení by mělo být postaveno na dosavadních znalostech vzdělávaných a mělo by na již získané znalosti navazovat, což znamená, že by lektor měl předcházející úroveň vždy před vzdělávací aktivitou zmapovat, aby k této kumulativnosti mohlo dojít.
4. **Autoregulativnost učení.** Tady je důležité vést vzdělávané k tomu, aby sami aktivně rozhodovali o tom, jakým způsobem se dál vzdělávat, co dělat pro to, aby poznatky bylo možné použít v jeho běžné praxi.
5. **Zacílenost vzdělávání.** Vzdělávání by mělo být vždy sladěno s očekáváním a zjištěnými potřebami vzdělávaných.
6. **Situovanost učení.** Nemělo by se jednat nikdy o sólovou aktivitu, i když vzdělávaný se individuálně něco naučí, měl by být schopen použít získané poznatky v kontextu kultury a souvislostí svého reálného prostředí. Učení není jen zpracování informací.
7. **Individuální odlišení.** Neustále respektovat individualitu vzdělávaných a přizpůsobování jednotlivých postupů k individualitě vzdělávaného účastníka.

Důležité pro **smysluplné učení** je dodržet složky učení definované T. J. Schuelem 1992. Autor sice mluví podle názoru Mareše (Čáp, a další, 2001) nepřesně o funkcích učení, ale je to výčet velmi užitečný. Obsahuje dvanáct složek smysluplného učení.

Očekávání. Efektivita je možné dosáhnout tehdy, když vzdělávaný má přesnou představu o tom, co jej ve vzdělávací aktivitě očekává a tomuto očekávání se naladí a přizpůsobí své požadavky a představy.

Motivování. Má-li dojít k efektivnímu učení, vzdělávaný by měl najít osobní motivy k přínosu a smysluplnosti, které mu může vzdělávání přinést. Aktivování dosavadních znalostí. K aktivování by mělo dojít pomocí jednoduchých evaluačních metod tak, aby si jak účastník vzdělávání, tak lektor byli schopni uvědomit výchozí úroveň znalostí, dovedností a ty následně rozvíjet.

Pozornost. Je velmi důležité vytvořit takové podmínky, aby pozornost a koncentrace vzdělávaných byla co nejméně rušena a byli schopni svou pozornost maximálně koncentrovat a pokud možno ji minimálně dělit.

Překódování. Pokud má být probíraná látka přesunuta z krátkodobé paměti do dlouhodobé, je nutné, aby vzdělávání dalo novým poznatkům osobní smysl, vzdělávaný

si uvědomil důležitost, kterou pro něho mají a vytvořil tak předpoklad pro to, aby si tyto nové poznatky byl schopen zapamatovat.

Srovnávání. Je nesmírně důležité neustále vést vzdělávané k tomu, aby porovnávali své dosavadní znalosti a zkušenosti s nově získanými a cíleně pátrali po shodách nebo případných rozdílech a uvědomovali si tyto souvislosti. Díky tomu pochopí, co je podstatné a co je pouze okrajové.

Generování hypotéz. Měli bychom vést vzdělávané k definování, co se stane když... Tyto úvahy vedou k tomu, aby bylo možné nalézt alternativní postupy a řešení konkrétních problémů.

Opakování. Mělo by docházet po určitých etapách k shrnování a opakování tak, aby bylo možné si získávané znalosti si fixovat a dávat do souvislostí.

Zpětná vazba. Pro poskytnutí zpětné vazby je nesmírně důležité, aby byl vytvořen aktivní rámec k podávání zpětné vazby mezi účastníky vzdělávání, lektorem a nejlépe i zadavateli. Přímými nadřizenými, např. vzdělávacích aktivit tak, aby všechny zainteresované strany věděly jak, vzdělávací aktivita probíhá a kam směřuje.

Hodnocení. Je nesmírně důležité. Bez nastavených jednoznačných evaluačních nástrojů, které vedou k naprosto jasnému kritériálnímu hodnocení, nemá zpětná vazba hlubší význam a zůstává pouze v rovině spokojenosti. Je důležité proto provádět jak sumativní hodnocení, tak formativní hodnocení.

Monitorování rozvojové aktivity vzdělávání probíhá v určitém čase, a proto je důležité monitorovat následnou schopnost získané znalosti aplikovat, používat ve své běžné praxi.

Kombinování, integrování, syntéza. Optimální je střídat a kombinovat několik stylů: samostudium, workshopy, práci nebo on job training vzdělávání na pracovišti tak, aby se získané poznatky co nejvíce propojily s běžnou praxí vzdělávaných.

3.4 Androdidaktický proces

Výuku považujeme za systém. Tím rozumíme účelně definovaný soubor prvků, mezi nimiž existují vzájemné vazby. Andragogický slovník definuje vyučovací proces jako: „*Soustavnou, cílevědomou a plánovanou činnost pedagoga (učitele, lektora), jeho jednotlivé aktivity a projevy chování, kterými navozuje, usměrňuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu studujícího.*“ (Palán, 2002)

Andragogická didaktika je vymezena jako teorie výuky dospělých, tj. vyučování na straně lektora a učení na straně účastníka. Výuka je komplexní proces, který tvoří synergický efekt vyučování a učení včetně působení různých vnějších vlivů, jako je prostředí, organizace vzdělávání a zpětná vazba účastníků s lektorem. Základní východisko andragogické didaktiky tvoří vymezení cílů a obsahu výuky. Cíl výuky zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět. Učební cíl pak popisuje ne to, co lektori chtějí nebo mohou dělat, nýbrž konečné chování účastníka. Pouze pomocí cílů lze vzdělávání cílevědomě připravit, provést a kontrolovat jeho efektivitu. Andragogická didaktika je vymezena jako teorie výuky dospělých, tj. vyučování na straně lektora a učení na straně účastníka. Výuka je komplexní proces, který tvoří synergický efekt vyučování a učení včetně působení různých vnějších vlivů, jako je prostředí, organizace vzdělávání a zpětná vazba účastníků s lektorem.

Základní východisko andragogické didaktiky tvoří vymezení cílů a obsahu výuky. Cíl výuky zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět. Učební cíl pak popisuje ne to, co lektori chtějí nebo mohou dělat, nýbrž konečné chování účastníka. Pouze pomocí cílů lze vzdělávání cílevědomě připravit, provést a kontrolovat jeho efektivitu. (Mužik, 2010)

Další perspektivu nám ukazuje Malcolm S. Knowles (1913-1997). Je považován za průkopníka vzdělávání dospělých. Představuje šest oblastí, v nichž vidí specifika vzdělávání dospělých oproti vzdělávání dětí.

1. Učící se dospělý potřebuje mít náhled na edukační situaci, tedy mít jasno ohledně účelu, cíle a prostředků vzdělávacího procesu, do nějž má vstoupit.
2. Učící se dospělý vykazuje větší potřebu a míru autonomie a sebeřízení.
3. Učící se dospělý přichází do edukačního procesu s množstvím zkušeností a myšlenkových komplexů, které tvoří základ pro další vzdělávací činnosti.
4. Dospělý je mnohem ochotnější se učit, pokud jsou výstupy edukačních procesů prakticky propojitelné s reálným životem a pokud edukační výstupy odpovídají jeho potřebám.
5. Dospělý jedinec preferuje kontextualizované, na konkrétní situaci zaměřené učení.
6. Motivace učícího se dospělého je vnitřní; dospělý chápe účelnost vzdělávání (upraveno dle Knowles et al., 2005).

Problémem je fakt, že ne každý dospělý vykazuje takovou míru celkové samostatnosti, jakou mu Knowles přisuzuje, obzvláště má-li před sebou vzdělávací cíle zcela nové povahy. (Šlangal, 2011)

Proces učení dospělého podle Mužíka (2004) musí být organizován tak, že dospělý účastník výuky by měl vědět, jak se učí a jak může přispět ke zlepšení tohoto procesu. Rozvoj schopností znamená učit se, rozhodovat a jednat lépe.

Východiskem teorie učení dospělých jsou poznatky O'Connora Seymoura (1996), rozdělující proces učení do čtyř fází:

1. Nevědomá neznalost (nevím, že to nevím)
2. Vědomá neznalost (vím, že to nevím)
3. Vědomá znalost (vím, že to vím)
4. Nevědomá znalost (nevím, že to vím)

Glaserfeld (1998) vyšel z těchto čtyř fází procesu učení a formuloval strategii učení nazývanou re-presentation, tj. zpřítomňování existující, ale nevědomé schopnosti, kompetence.

Strategie má čtyři části:

1. Co víme? Víme to?
2. Co nevíme?
3. Co potřebujeme vědět?
4. Odkud se to dozvíme?

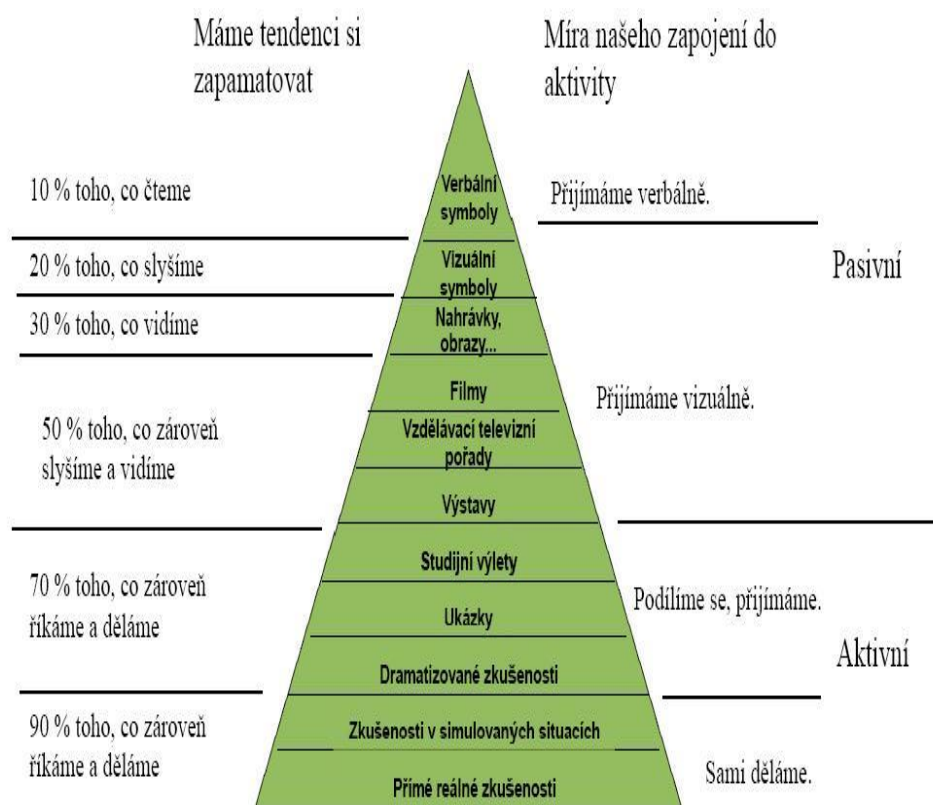
Všechny uvedené systémy a struktury mohou praktikujícímu lektorovi usnadňovat cestu k dosahování vzdělávacích cílů. Potřeba je se v této problematice orientovat a mít potřebné znalosti, což může být kritické místo efektivity kompetencí interních lektorů.

3.5 Zkušenostní učení

Protože cílem práce interních lektorů je převážně posílit rozvoj konkrétních kompetencí spolupracovníků směřujících k zvládnání konkrétních pracovních situací je potřebné zvládnout metody zkušenostního učení. John Dewey rozvinul myšlenku, **že existuje těsný a nezbytný vztah mezi zkušeností z praktické činnosti a efektivním vzděláváním.**

Edgar Dale v roce 1946 v návaznosti na Deweyovu teorii vytvořil tzv. **kužel zkušenosti**, který zobrazuje vzájemný vztah užitých vyučovací metod a efektivnost vyučování.

Obrázek 3: Kužel zkušenosti (podle Dale, 1946)



Zdroj⁸

Vyučovací metoda je tím účinnější, čím více se přibližuje skutečnému životu, proto by studenti měli získávat:

- ✓ bohaté aktivní zkušenosti,
- ✓ zkušenosti „z první ruky“,
- ✓ zkušenosti, které umožňují zapojit všechny smysly.

Dewey zdůrazňoval, že **zkušenost se nezískává na základě jakékoliv činnosti, ale jen té, v níž konáme něco nového a přitom navazujeme na to, co už známe.**

⁸ http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Ku%C5%BEel_zku%C5%A1enosti

Tato myšlenka inspirovala D.A.Kolba k vytvoření jednoho z nejznámějších modelů zkušenostního učení – tzv. **Kolbova cyklu učení** (1984), viz obr. č. 4. Východiskem učení je bezprostřední konkrétní zkušenost studenta se světem i se sebou. Vnímá ji, pozoruje ji a přemýšlí o ní i o sobě z různých hledisek. Výsledkem reflexe je konceptualizace problému v abstraktní úrovni, tvoření pojmů, teorií a hypotéz. Následuje aktivní experimentování, jež přináší novou zkušenost, která je opět podrobena reflexi a tak pořád dál. Proces utváření znalostí studentů tedy není lineárním procesem, ale procesem cyklickým. (Rohlíková, a další, 2012)

Podle tohoto autora probíhá proces učení dospělého v cyklu, kde na sebe navazuje konkrétní zkušenost, záměrné a cílené pozorování, vytváření představ různého stupně abstrakce a aktivní experimentování v rámci výuky i mimo ni (většinou v profesní praxi) učícího se. (Mužik, 2005)

Kolbův cyklus učení je popsán ve čtyřech fázích. (Armstrong, 2007 s. 455)

- 1. Konkrétní zkušenost (zážitek)**
- 2. Reflektivní pozorování**
- 3. Abstraktní vytváření pojetí (vytváření teorií)**
- 4. Aktivní experimentování**

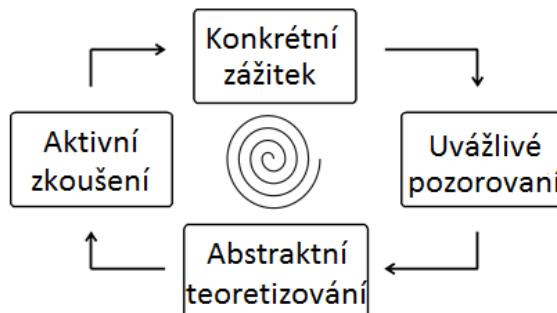
Ad1) Lidé už mají nějakou zkušenost. Něco znají, něco si vyzkoušeli, umějí formulovat dobrou i špatnou praxi. Lektor by se měl na počátku učebního cyklu s tímto seznámit. Není nic horšího než učit lidi, co už umí. Každý umí něco a je dobré využít potenciál účastníků k aktivnímu zapojení do rozvojové aktivity.

Ad2) Pokud se chce člověk něco naučit, je nutné mu ukázat ty nejlepší příklady. Ty by měl pochopit a hlavně najít rozdíly v tom, jak to dosud dělal a jak to dělají ti nejlepší a najít motivaci ke zlepšení.

Ad3) Jsou-li si účastníci R.A. vědomi, co chtějí zlepšit, musí se v této fázi cyklu soustředit na hledání cesty. Vytvořit návody a postupy, jak změny dosáhnout.

Ad4) Poslední fáze cyklu má ukázat, zda zvolené postupy fungují. Účastníci si musí ověřit, že zlepšení je možné. Je důležité zažít úspěch, který je navede na další cestu zlepšení úrovně. Kolbův cyklus se musí proměnit ve spirálu růstu.

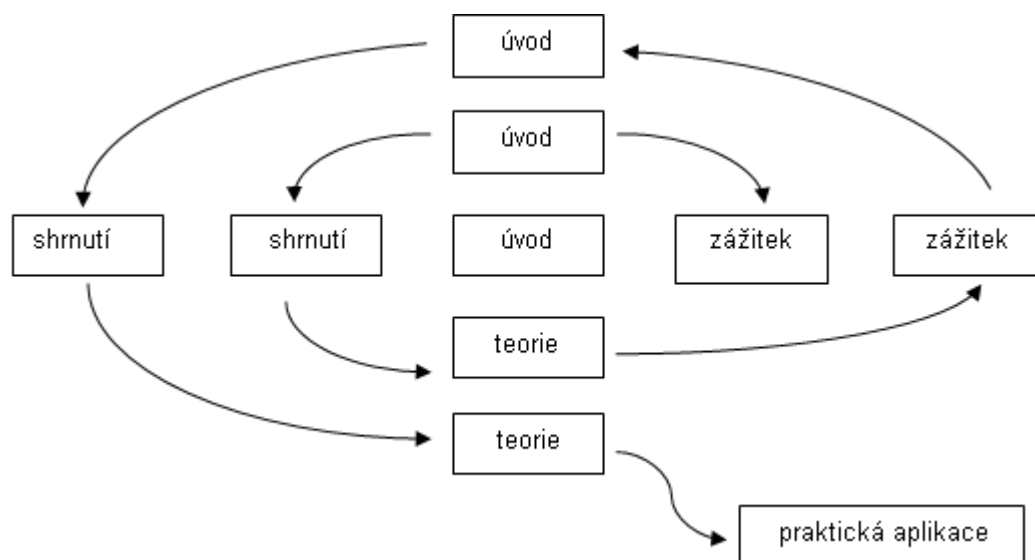
Obrázek 4: Kolbův učební cyklus



Zdroj: Seidlerová (2006)

Podle interpretace Plamínka lektor shromažďuje a třídí získané poznatky. Výsledky prezentuje ve formě shrnutí poznatků a jejich zobecnění. V následující části lektor konfrontuje poznatky s teorií. Výsledkem je zpravidla nějaká „kuchařka“, návod, jak se chovat v určité situaci. Návod je třeba vyzkoušet a tím vstupuje znovu do zážitkového segmentu. Následuje další diskuse o výsledcích aplikace, shrnutí zjištěných poznatků a případné doplnění další nezbytné teorie. Výsledkem je „definitivní“ metodický návod. (Plamínek, 2010, s. 206 a násl.)

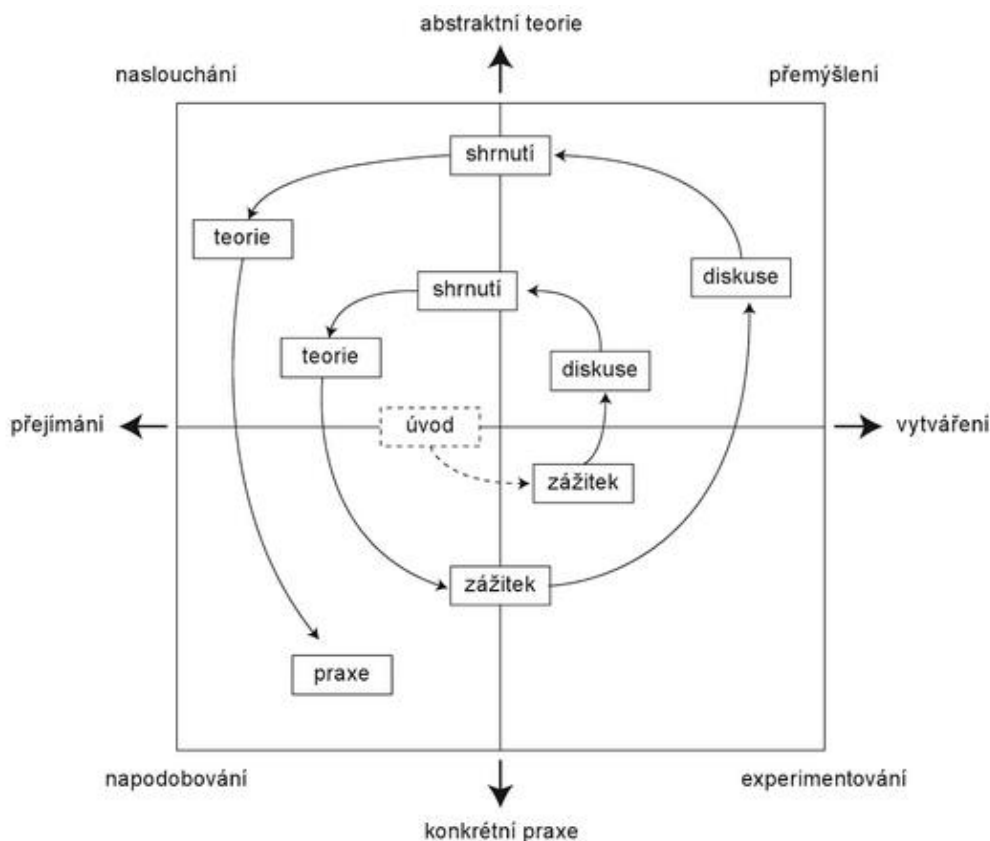
Obrázek 5: Schéma prožitkového interaktivního učení



Zdroj: Plamínek (2010)

Na obrázku č. 6 je vkreslena spirála PIU do diagramu způsobů osvojování novinek. Spirála PIU kombinuje výhody obou tréninkových stylů. Křivka mezi zážitky a shrnutími odpovídá zvyklostem participativního učení („testuj a vyhodnocuj“), ale je v každém cyklu následována protipohybem tradičního stříhu („poslouchej a procvičuj“).

Obrázek 6: PIU v diagramu způsobů učení



Zdroj: Plamínek (2010)

3.6 Metody učení vhodné pro rozvoj lidí v organizacích

Před zvolením metody učení je dobré pojmenovat učební styly. Po Davidu A. Kolbem rozpracovali jeho teorii následovníci Peter Honey a Alan Mumford (Armstrong, 2007). Ti pojmenovali čtyři typy studentů, kteří preferují určité styly ve svém učení:

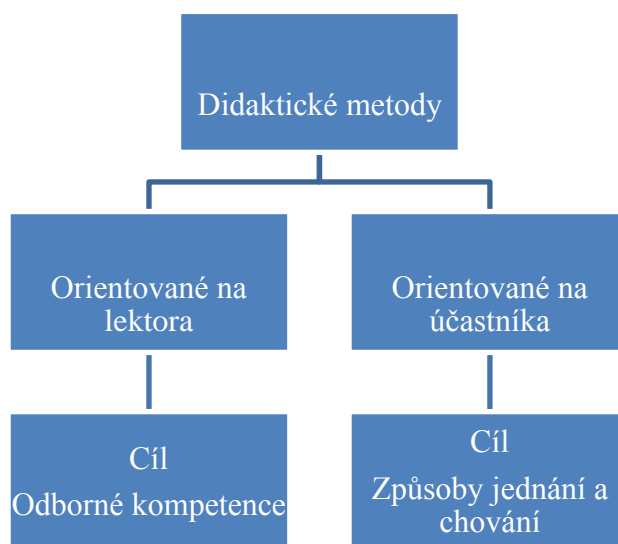
1. **Pragmatik** – zajímá ho nejvíce praktické využití poznatků. Kde a jak to funguje v praxi? Zajímá ho, jak může získané kompetence použít k vyřešení konkrétních problémů.
2. **Aktivist** – chce si vše vyzkoušet. Má rád akční učení, nejlépe v reálných situacích.
3. **Teoretik** – potřebuje věci přijít na kloub. Vše důkladně prostudovat a pochopit. Rád sumarizuje a vyvozuje závěry. Dokáže vytvářet a dobře chápat algoritmus postupů a dějů.

4. **Reflektor** – preferuje pozorování. Dívá se na vše z různých pohledů a dokáže pozorováním dobře odhalit a přijmout požadované postupy a ty následně zopakovat.

K jednotlivým stylům je vhodné volit odpovídající metody. Didaktické metody představují základ interakce mezi lektorem a účastníkem výuky (Mužik, 2010) viz příloha A.

Didaktická metoda spočívá ve vytvoření souboru přístupů, kterými lektor předává poznatky a formuje dovednosti, případně návyky účastníků. Stejně tak lze do didaktické metody zahrnout postupy účastníka, kterými si osvojuje vědomosti, dovednosti či návyky.

Obrázek 7: Klasifikace didaktických metod

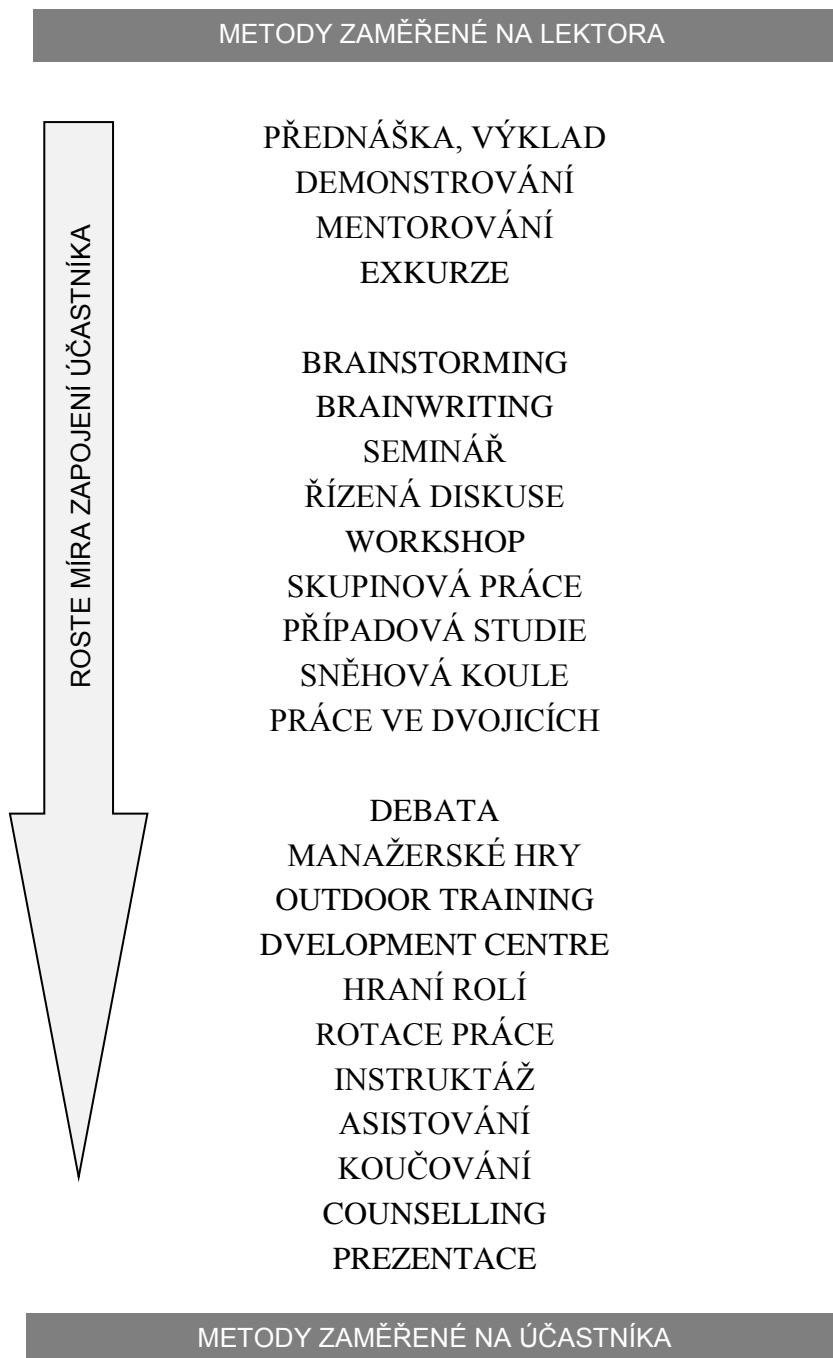


Zdroj: Mužik (2010, s. 89)

Inspirativní, byť v Česku nepříliš užívaná, je **klasifikace podle zaměření metod** (srov. Jarvis, 2010, s.148 a násl.), která rozlišuje:

- ✓ **metody zaměřené na lektora,**
- ✓ **metody zaměřené na účastníka.**

Obrázek 8: Klasifikace metod podle zaměření na lektora a účastníka



Zdroj: Langer (2016 s. 153)

Podle místa realizace metod rozlišujeme na obr. č. 7 (Koubek, 2001, s. 250 a násl.):

- ✓ **metody vzdělávání mimo pracoviště** (off-the-job training)

✓ **metody vzdělávání na pracovišti** (on-the-job training)

Obrázek 9: Rozdělení metod

METODY VZDĚLÁVÁNÍ MIMO PRACOVIŠTĚ	METODY VZDĚLÁVÁNÍ NA PRACOVIŠTI
PŘEDNÁŠKA, S DISKUSÍ	INSTRUKTÁŽ
DEMONSTROVÁNÍ	KOUCOVÁNÍ
PŘÍPADOVÉ STUDIE	MENTOROVÁNÍ
WORKSHOP, HRANÍ ROLÍ	COUNSELLING
BRAINSTORMING, AC/DC	ASISTOVÁNÍ
OUTDOOR TRAINING	ROTACE, STÁŽ, EXKURZE

Zdroj: Koubek (2001, s. 250)

Pro práci interních lektorů jsou uvedeny pouze vybrané metody, umožňující realizovat všechny učební styly:

- ✓ **Monologické metody** – lektor prezentuje informace, poznatky a zkušenosti formou výkladu (přednášky)
- ✓ **Diskuzní metody** – základem je rozhovor. Klíčové je, aby lektor pokládal srozumitelné otázky, které vedou účastníky k dialogu. Když mají účastníci pocit, že jsou zkoušeni, není jim jasné, na co jsou tázáni, nebo se nabízí příliš mnoho variant odpovědí, pak většinou k dialogu nedochází. U dialogových metod je nutné dbát na zapojení všech účastníků, což je bez zavedení skupinové práce časově velmi náročné.
- ✓ **Případové metody (studie)** - pomocí případových studií je možné řešit konkrétní situace (úspěšná a problémová praxe), se kterými se účastníci běžně setkávají. Může se zde projevit nejen znalostní úroveň účastníků, ale i jejich míra zkušeností, kreativity, intuice a dalších požadovaných schopností.
- ✓ **Inscenační metody** - také se používá termín „hraní rolí“. Optimální použití těchto metod vede účastníky k reálnému prožitku řešení určené situace. Nemělo by se jednat o hraní nacvičených scének. Naopak, cílem je navodit co

nejreálnější situaci, kdy se pouze vymezí zadání a účastníci si přirozeně zkoušejí rozvojové techniky, nebo řešení modelových, z reality vycházejících situací.

- ✓ **Obrácení rolí** - nejefektivnější metoda učení je „když učím ostatní“. Metoda dělá z posluchačů vyučující. Nikdy se neúčastní lidé, kteří o tématu vůbec nic nevědí. Největší nebezpečí pro lektora je pocit posluchačů, že „toto už slyšeli“. Okamžitě se začnou nudit a koncentrace prudce klesá. Aktivní zapojení účastníků přinese lektorovi možnost se jim individuálně věnovat a usměrňovat je. Ověří si komunikační dispozice a otevře se mu přirozená diskuse. A získá zájem o téma. Nemusí dlouze vysvětlovat, ale pouze doplní, co skupina nezná. Lektor si jasně ověří jejich znalostní úroveň a uvidí, jak účastníci komunikovali ve skupině. Zjistí míru souladu používání teorie v jejich praxi.
- ✓ **Případová studie** - případová studie (angl. case study) učí účastníky pomocí řešení vzorové optimální nebo problémové situace z minulosti. Situace jsou zpracovávány na základě skutečných událostí. Případová studie je založena na prostém faktu, že lidé obecně velmi rádi někomu radí. Na účastnících je, aby pojmenovali dobrý postup nebo chyby, které v případové studii jsou, a navrhli správná řešení. Když zadá lektor téma situace do skupin, účastníci na příklady řešení přijdou, vzájemně si je popíší a pak už v diskuzi hledají příčiny a navrhnou optimální řešení. (viz příloha B)
- ✓ **Brainstorming** - (angl. brain = mozek, storm = bouře) je metoda pro hledání řešení skupinovou diskuzí. Pro praktické využití ji upravil A. F. Osborn ve 30. letech 20. století. Vyšel z premisy, že pravděpodobnost nalezení řešení je přímo závislá na množství nápadů, které jsou k dispozici. Využívá i skupinové práce (vzájemná inspirace, snaha uplatnit se). (Kazík, 2008 s 43-49) Metoda je vhodná pro zapojování všech účastníků. Zapojení všech účastníků je velmi intenzivní. V trojici se většinou prosadí i velmi introvertní lidé, kteří ve větším týmu nemají příliš šancí. Po třech minutách brainstormingu pak vybírají skupiny ze svých seznamů a lektor postupně zapisuje nápady do společné myšlenkové mapy.

4 KOMPETENCE LEKTORŮ

4.1 Význam pojmu kompetence

V Andragogice ani ve vědách o edukaci není pojem kompetence žádné novum, i když většina literatury k tématu vzniká až od devadesátých let 20. století. Existovaly jednotlivé pokusy zaměřit edukaci na kompetence, např. u Habermase v jeho teorii rozvoje komunikačních kompetencí v rámci snahy podporovat jakési komunikační společenství. (Beneš, 2011)

Zásadní problém je již samotná definice kompetencí. Andragogové mnohdy vidí v kompetencích módní pojem, všeobsahující, mlžící, nejasný, kladoucí nároky a zapřísahající. Geissler a Orthey mluví o pojmu „*sloužícímu k zžitkování neurčitého*“ (2002, s. 69; srovnej také Beneš, 2001, s. 52 - 53).

Určité směry motivační psychologie přebírají biologické pojetí kompetencí. Pod kompetencí se pak rozumí zaměřená a specializovaná schopnost organismu reagovat na nějaký impulz. Kompetence slouží k tomu, „se přizpůsobit světu vyznačujícímu se změnami, komplexitou a vzájemnou závislostí“ (OECD, 2005, s. 9). Jde o schopnost se přizpůsobit a držet krok s vývojem. (Veteška, 2011)

Legislativně je uznávání odborných kvalifikací a vzdělávání dospělých v ČR upraveno zejména v rámci dvou zákonů:

a) zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace

b) zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání upravuje oblast uznávání tzv. dílčích a úplných kvalifikací, tedy kvalifikací, které nebyly získány ve formálním školském systému. (Veteška, 2011)

Evropská organizace CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training (Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy) pracuje na rozsáhlé studii týkající se úloh a funkcí kvalifikací a demokratické evropské společnosti. Je referenčním střediskem pro odborné vzdělávání Evropské unie. Zjištění jsou relevantní k probíhající reformě kvalifikačních systémů na národní i evropské úrovni. Smyslem Národní soustavy kvalifikací je podrobný popis požadavků na jednotlivé kvalifikace umožňující jejich uznávání podle již zmíněného zákona č. 179/2006 Sb. (Veteška, 2011)

V České republice roste význam kompetencí ve vzdělávání a zejména v oblasti rozvoje a řízení lidských zdrojů. Svědčí o tom řada teoreticky a metodologicky propracovaných textů, ale i nepřehledné množství příkladů z podnikatelské praxe, kde se ujalo zavádění kompetenčních modelů a profilů (a měření kompetencí). O tom vypovídají i nároky zaměstnavatelů, které byly v rámci několika výzkumů sledovány. (Veteška, 2011)

Mezi požadavky zaměstnavatelů v roce 2009 v oblasti znalostí, dovedností, schopností a osobních vlastností, které společně vytvářejí žádoucí charakteristiku profesních a generických kompetencí, patří podle Vetešky (2010) především odpovídající vzdělání (86%), získaná praxe, zkušenost (82%), znalosti cizího jazyka (67%) a manažerské schopnosti (45%). Za zcela nezbytnou kompetenci považovali zaměstnavatelé komunikační schopnosti a dovednosti (77%), schopnost rozhodovat se (69%), schopnost řešit problémy (64%), schopnost nést zodpovědnost (60%) a schopnost motivovat a vést druhé (56%). Nově se objevují např. loajalita, profesionální chování a vystupování a dodržování etických zásad. (Veteška, 2011)

KOMPETENCE podle Miloslava Kodýma jsou takové vlastnosti osobnosti (1), zejména však schopnosti (2) a jim odpovídající vědomosti a dovednosti (3), které ve svém komplexu (4) umožňují jejich nositeli (5) vykonávat úspěšně (6) náročnou činnost (7) v podmínkách často i nepředvídatelně se měnících situací a obtížných problémů (8) a tím i zastávat větší počet pracovních a sociálních pozic (9) a rolí (10) v průběhu životní cesty (kariéry) průběžně zdokonalovat (11) svou osobnost i činnost.

Stručný předběžný výklad definice:

1. vlastnosti osobnosti – latentní determinanty jednání (včetně zkušeností), které se v případě potřeby aktualizují;
2. schopnosti – ty vlastnosti osobnosti, které spoluurčují výkon v určité činnosti;
3. vědomosti a dovednosti – konkrétní projevy schopností, aktuální činnostní projevy;
4. ve svém komplexu – kompetence nejsou izolované prvky (vlastnosti), ale vždy tvoří jejich víceméně složitou strukturu, komplex prvků (vlastností); tento komplex vlastností vyjadřuje (umožňuje) způsobilost optimálně jednat;
5. nositel – subjekt činností, např. manažer, učitel, který si osvojil příslušné kompetence;

6. úspěšné zvládnutí – kompetence jsou spojené jen s úspěšným výkonem, se subjektem blížícím se dokonalosti;
7. situace, problémy – různé cíle, úkoly, podmínky a předpoklady složitější a náročnější povahy související s vykonávanou činností;
8. činnost – je míněná činnost různého druhu a úrovně, např. pedagogická činnost, zpracování a přednesení přednášky. Kompetence jsou více účelové; každá kompetence se může uplatnit dle kontextu v různých činnostech;
9. sociální pozice, status – místo, které subjekt zastává v sociálním a pracovním prostředí; místo subjektu v systému společenských funkcí;
10. sociální role – očekávané chování, resp. jednání subjektu v dané pozici;

Toto pojetí umožňuje chápat kompetence:

- ✓ v širším smyslu – kompetence zahrnuje více vlastností osobnosti, které se uplatňují v adekvátním jednání při podávání výkonu,
- ✓ v užším smyslu – kompetence zahrnuje schopnosti a z nich vyplývající vědomosti, dovednosti a návyky. (Kodým, in Veteška 2011, s. 75-76)

Existují různé možnosti pro identifikaci a diagnostiku kompetencí. Podrobněji viz práce J. Vetešky (2010). V souladu s uplatňováním kompetenčního přístupu v neformálním vzdělávání, respektive v profesním vzdělávání dospělých, které je úzce spojeno s celoevropskými snahami o vytvoření národních soustav kvalifikací, jež by umožňovaly vzájemnou srovnatelnost a uznatelnost kvalifikací na sjednocujícím se evropském trhu práce. Srovnej též s Návrhem Doporučení Evropského parlamentu a Rady o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání. KOM (2006) 479 v konečném znění, 2006/0163 (COD). (Veteška, 2011, s. 101)

Koncept výsledků učení logicky operuje i s pojmem kompetence. Obecně lze říci, že se jedná o účinný nástroj jak při identifikaci a diagnostice vzdělávacích potřeb, tak i při tvorbě edukačních projektů a následném hodnocení jejich efektivity. (Veteška, 2011, s. 105) Ke klíčovým výsledkům pro vytvoření struktury kompetencí nezbytných pro úspěšné uplatnění jedince na trhu práce jsme došli ve výzkumném týmu projektu Kompetence pro trh práce. Projekt, který probíhal v letech 2005 až 2008 v Moravskoslezském kraji, se zaměřil na definování potřebných kompetencí zaměstnavateli, následně stanovení jejich úrovně a systém jejich rozvoje ve všech

úrovních vzdělávání. Kompetence z tohoto výzkumu se staly převážně součástí „měkkých kompetencí“ Národní soustavy povolání.

4.2 Členění lektorských kompetencí

Aktuálním přístupem pro popis kvalifikačních předpokladů je přístup přes kompetence, který se projevuje jak u lektorů vzdělávání dospělých, tak u jiných profesí. Výše zmíněnou lektorskou výbavu lze v této souvislosti označit jako model klíčových kompetencí lektora. Je patrné, že problematika klíčových kompetencí stále poutá velkou pozornost v andragogické a pedagogické teorii.

Být kompetentní znamená vyrovnat se s kritickými, spletitými, nepřehlednými a nepředvídatelnými situacemi (Palán, 2002). Jinou definicí je kompetence jako „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle*“ (Hroník, 2007, s. 61) nebo kompetence jako „*jedinečná schopnost 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). Kompetencemi a jejich vymezením se zabývají také další autoři, např. Kubeš, Malach, Matulčík či Medlíková.

Jaké mají být požadavky na lektora? Na tuto otázku jsme hledali odpověď s týmem rozsáhlého národního projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jehož řešitelem byl Národní ústav odborného vzdělávání „**Koncept dalšího vzdělávání**“⁹ (2009 -2012) Projekt Koncept je prvním projektem po r. 1990, který řeší problematiku dalšího vzdělávání komplexně, jeho cílem bylo navrhnout systémové prostředí pro oblast DV, a to v následujících oblastech:

- ✓ uznávání výsledků dalšího vzdělávání;
- ✓ stimulace poptávky po dalším vzdělávání jednotlivců i podniků;
- ✓ sladění vzdělávací nabídky s potřebami trhu práce;
- ✓ podpora nabídky dalšího vzdělávání;
- ✓ kvalita dalšího vzdělávání;
- ✓ podpora vzdělávání zaměstnanců malých a středních podniků;
- ✓ monitoring dalšího vzdělávání;

⁹ <http://www.nuov.cz/koncept>

- ✓ informační a poradenská podpora dalšího vzdělávání.

Projekt Koncept vytvořil koncepci dalšího vzdělávání, která nastavila parametry prostředí dalšího vzdělávání, jenž umožní účastníkům dalšího vzdělávání pohybovat se v prostředí kvalitních vzdělávacích kurzů, se systémem ratingu kvality a se zaměřením podle potřeb trhu práce. Koncept byl tedy určen především pro všechny potenciální účastníky dalšího vzdělávání, vzdělávací instituce a zaměstnavatele, kteří chtějí podporovat vzdělávání svých zaměstnanců.

Charakteristice lektora byla v projektu věnována velká pozornost a bylo obtížné najít mezi odborníky projektového týmu shodu. Podle závěrů projektu, je lektor do značné míry renesanční osobností. Pojmenujeme pouze některé znalosti a dovednosti, které by měly být každému kvalitnímu lektorovi vlastní.

- ✓ **Odborné znalosti.** Aby byl lektor věrohodný, musí dokázat odborné znalosti a praxi v oblasti, kterou rozvíjí u účastníků vzdělávání. To platí zejména v případech klasického školení, o něco méně už u ostatních rozvojových metod jako např. koučování. U něj lektor (kouč) nemusí být odborníkem v oblasti, kterou koučovaný řeší. Stále však platí, že lektor (kouč) musí přesně znát metodiku koučování a vědět, kdy, jak a proč danou metodu použít.
- ✓ **Znalosti psychologie, sociologie, andragogiky.** Protože lektor neustále pracuje s různými typy lidí, je nutné, aby chápal a dovedl pracovat s různými osobnostními typy, věděl, jak pracovat se skupinami, jak zvládnout problémové účastníky vzdělávání, jak číst a využívat řeč těla apod. Nutná je orientace v metodách a formách vzdělávání, styly učení, způsoby jak vzdělávání navrhnout, vyhodnotit a propojit s praxí apod.
- ✓ **Zájem o druhé a jejich rozvoj.** Jde o to, aby lektor chápal svou roli zodpovědnost na rozvoji a posunu účastníků vzdělávání. Proto musí být schopen vcítit se do ostatních, reagovat na jejich přístupy a nálady a přitom si nenechat příliš nabourat plán vzdělávání, pokud to není nezbytně nutné. Lektorovi musí záležet na tom, jaké pokroky jsou vidět u účastníků jeho vzdělávání.
- ✓ **Chápání fungování organizačních systémů.** Odborný výcvik pracovníků je navrhován tak, aby zapadal do celkové firemní strategie a firemních procesů.

Proto musí mít lektor povědomí o tom, jak fungují organizační struktury či chápat, jaká ve firmě (či instituci) panuje kultura.

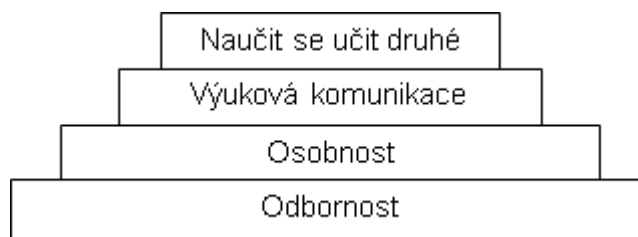
- ✓ **Organizační dovednosti, řízení času, orientace na výsledky.** Lektor často působí jako konzultant vzdělávání, jeho vykonavatel i manažer, který hlídá organizaci vzdělávání a dosahování výsledků. Proto on sám musí mít určité manažerské schopnosti, chápat logické návaznosti, určovat priority, hlídat dosahování stanovených cílů apod.
- ✓ **Zvládání zátěže.** Podobně jako práce učitelů ve školách, i práce lektora je psychicky náročná a vyčerpávající. Proto musí být lektor vyzrálou osobností schopnou empatie na jedné straně a určení odstupu na straně druhé, aby předešel svému pracovnímu vyčerpání.
- ✓ **Kreativita.** Tvořivost a nápaditost využívá lektor nejen při navrhování konkrétního vzdělávacího programu a metod, ale také při nenadálých reakcích účastníků na kurzu apod.
- ✓ **Orientace na řešení problému a flexibilita.** Při navrhování a realizaci vzdělávání se musí lektor neustále přizpůsobovat specifickým podmínkám různých firem, nenadálým změnám, vysokým požadavkům na výsledky vzdělávání a velmi omezeným rozpočtům apod. Proto je nutné, aby se vždy hledaly způsoby a ne důvody, proč něco nejde a při tom měl stále na mysli kvalitu poskytovaného vzdělávání.
- ✓ **Ochota ke spolupráci.** Jde o spolupráci a ochotu se dohodnout zadavatelem při plánování, realizaci a hodnocení vzdělání.

Zajímavé je porovnání pohledu na Kompetence lektora jak jsou rozděleny podle Belze a Siegrista:

- ✓ Odborné kompetence
- ✓ Metodické kompetence
- ✓ Osobnostní kompetence.

Shrnující pohled na kompetence v definovaném modelu uvádí Mužík. Model je složen z odbornosti, osobnosti, výukové komunikace a schopnosti naučit učít druhé (Mužík, 2010, s. 230.)

Obrázek 10: Model kompetencí lektorů



Zdroj: Mužík (2010, s. 230)

První oblastí kompetence lektora je určitě jeho odbornost, tj. určitá úroveň znalostí, nabytí zkušeností i pracovní výsledky v oblasti, v níž lektor působí. Tato podle názoru Mužíka (2010) důležitá komponenta lektorské činnosti je v praxi často do jisté míry „potlačována“. Také druhá složka v kompetencích lektora je do jisté míry diskutabilní. Nikdo nezpochybňuje osobnostní předpoklady k výkonu pozice lektora. Ty lze dokonce v osobnostním profilu stanovit, ať již se jedná o intelekt, temperament, charakterové vlastnosti či motivaci.

Určitým vrcholem kompetence lektorů by měla být oblast „naučit se učit druhé“.

Kompetence uvedené v **Národní soustavě povolání pro kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání**. Profesní standard kvalifikace „lektor dalšího vzdělávání“ byl schválen MŠMT na samém konci roku 2012¹⁰ současně s hodnotícím standardem, který obsahuje kritéria a způsoby hodnocení¹¹, a je platný od 1. 2. 2013.

Sektorová rada pro veřejné služby a správu, jako gestor uvedeného povolání, začlenila povolání lektor dalšího vzdělávání do odborného směru Výchova a vzdělávání a zveřejnila, v srpnu 2012 popis této profese.¹²

¹⁰ Kvalifikační standard Profesní kvalifikace 75-001-T Lektor dalšího vzdělávání. MŠMT ČR, 2012.

¹¹ Hodnotící standard Profesní kvalifikace 75-001-T Lektor dalšího vzdělávání. MŠMT ČR, 2012.

¹² http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195

Je strukturován do následujících bodů: ¹³

- ✓ **PRACOVNÍ ČINNOSTI**
- ✓ **KVALIFIKAČNÍ POŽADAVKY**
- ✓ **MĚKKÉ KOMPETENCE**
 1. **EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE**¹⁴
 2. **KOOPERACE (spolupráce)**
 3. **KREATIVITA**
 4. **FLEXIBILITA**
 5. **USPOKOJOVÁNÍ ZÁKAZNICKÝCH POTŘEB**
 6. **VÝKONNOST**
 7. **SAMOSTATNOST**
 8. **ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ**
 9. **PLÁNOVÁNÍ A ORGANIZOVÁNÍ PRÁCE**
 10. **CELOŽIVOTNÍ UČENÍ**
 11. **AKTIVNÍ PŘÍSTUP**
 12. **ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE**
 13. **OBJEVOVÁNÍ A ORIENTACE V INFORMACÍCH**
 14. **VEDENÍ LIDÍ (Leadership)**
 15. **OVLIVŇOVÁNÍ OSTATNÍCH**
- ✓ **U OBECNÝCH DOVEDNOSTÍ**
- ✓ **ODBORNÉ ZNALOSTI**
- ✓ **ODBORNÉ DOVEDNOSTI**

Jsou dále specifikovány pro možnost tyto kompetence evaluovat do hodnotících kritérií pro profesní kvalifikaci **Lektor dalšího vzdělávání v Národní soustavě kvalifikací**¹⁵.

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

¹³ Příloha CH

¹⁴ <http://kompetence.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx>

¹⁵ https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani

- 2. Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky**
- 3. Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu**
- 4. Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozbory příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek**
- 5. Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou**
- 6. Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu**
- 7. Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí**

Pro tuto práci je zajímavé provést porovnání s dalšími přístupy ke kompetencím a následně zvolit minimální výběr, který mohou zvládnout interní lektori.

Zajímavou úvahu můžeme najít u Malacha (Malach in Prusáková, 2014 s 45-46) Uvádí zásadní argumenty pro ustavení a definování andragogické profesiologie v několika bodech:

1. Lektor je chápán jako klíčový faktor kvality vzdělávání dospělých a jeho působení má zásadní vliv na výstupy vzdělávání.
2. Může být použita paralela s pedeutologií jako vědou o učitelských profesích, která je jako subdisciplína v rámci pedagogických věd uznávána jako významná a náležitě pěstována.
3. Probíhají procesy „profesionalizace“ v oblasti vzdělávání dospělých (viz např. Beneš, 2008, Mužík, 2010, monotematické číslo „Vzdělávat dospělé“ 2012 (Evans, Pejatoviü, Milana, Skypnyk, Despotovic), Egetenmeyer, K pplinger, 2011), studie *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe A study of the current situation, trends and issues 2008. Buiskool et al., 2010. Key competences for adult learning professionals.*

4. Současně probíhá proces „standardizace“ v oblasti vzdělavatelů dospělých (dále budou představeny profesní, kvalifikační, vzdělávací, hodnotící, sebehodnotící i etické standardy.)
5. Vycházejí příručky lektora (např. Barták, 2008, Malach, 2003a, 2003b, Medlíková, 2010, Kazík, 2008 aj.)
6. Disciplína již koncentruje příslušnou odbornou komunitu na prioritní výzvy a zadání – viz např. již samotné nosné téma zaměřené na lektora konference Edukácia dospělých 2014.

Mohou být vzneseny také určité argumenty proti:

1. Problematika lektorů nebo širě vzdělavatelů dospělých je již řešena v rámci obecné andragogiky (Beneš, 2008) nebo v rámci andragogické didaktiky (Mužík, 2010, Turos, 1999) a není tak zapotřebí vydělovat tuto problematiku z předmětu zájmu těchto věd.
2. Pro tuto oblast není dostatečně velká specializovaná odborná komunita a její vydělení by jen tříštilo síly stávající (nepříliš početné) andragogické komunity.
3. Paralela s pedeutologií pokulhává, protože jen část lektorů (podle typologie Mužíka, 2010) jsou úplní profesionálové (např. OSVČ) a další tři skupiny – lektoři zaměstnanci z větší části úvazku se věnující vzdělávání (lektor jako pracovní pozice), lektoři manažeři a specialisté a lektoři v neziskové sféře (lektor jak role) – vykonávají lektorskou činnost jen jako paralelní, doplňkovou nebo vedlejší činnost.
4. Vzdělavatelé dospělých, a mezi nimi i lektoři, tvoří z hlediska odbornosti, volby vzdělávacích strategií a technologií, cílových skupin a úrovně přípravy nebo míry kompetencí velmi nesourodou skupinu, a není tak zapotřebí jim věnovat univerzální badatelskou pozornost ve smyslu základních funkcí každé z věd o edukaci.

Malach (2014) se dále zamýšlí nad postupem standardizace Lektora. Vymezuje následující druhy standardů související s výkonem lektorských aktivit s doklady nebo příklady jejich formálního nebo obsahového zpracování, a to standardy:

1. Profesní – (Národní soustava povolání - Lektor dalšího vzdělávání, 2012; ALPINE 2008)

2. Kvalifikační – (Buiskool a kol., 2010; Národní soustava kvalifikací – Lektor dalšího vzdělávání, 2013; wykladowca na kursach PL)
3. Vzdělávací (Curriculum globALE, 2012)
4. Hodnotící (Lektor dalšího vzdělávání, 2013; VALIDPACK, 2010)
5. Sebehodnotící (Marylandský standard pro sebehodnocení učitelů vzdělávacích dospělých, 2008)
6. Etické (Desatero kvalitního lektora, Etický kodex, AIVD)

Malach (Malach in Prusáková, 2014) uvádí pro porovnání s kvalifikačními standardy NSP a NSK příklad kvalifikačního standardu nedávno zpracovaného kompetenční modelu vzdělavatelů dospělých.

Obrázek 11: Model souboru klíčových kompetencí profesionálů vzdělávajících dospělé



Zdroj: BUISKOOL, B. J. a kol. (2010, s. 11)

Model, který má svými náročnými požadavky velmi blízko k širě pojaté profesi andragoga, obsahuje v překladu tyto kompetence:

Obecné (generické)

A1 Personální kompetence: být plně samostatným účastníkem celoživotního učení

A2 Interpersonální kompetence: být komunikativním a týmovým hráčem

A3 Profesionální kompetence: být odpovědným za další rozvoj vzdělávání dospělých

A4 Odborné znalosti (teoretické i praktické znalosti)

A5 Didaktické kompetence

A6 Kompetence v posilování učících se dospělých

A7 Kompetence v jednání s různými lidmi a skupinami

a specifické (6 přímo spojených s učebním procesem – B1-B6 a 6 podporujících učební proces - B7-B12)

B1 Kompetence hodnotit předcházející zkušenosti, zjišťovat vzdělávací potřeby, požadavky, motivaci a přání učících se dospělých

B2 Kompetence v projektování procesu učení se dospělých

B3 Kompetence facilitace učení se dospělých účastníků

B4 Kompetence nepřetržitého monitorování a vyhodnocování procesu učení se dospělých za účelem zkvalitňování učebního procesu

B5 Kompetence v kariérovém poradenství, životním poradenství, vzdělávacím poradenství a v možné profesionální pomoci

B6 Kompetence navrhování tvorby studijních programů

B7 Kompetence v řízení finančních zdrojů a finančních toků v institucích vzdělávajících dospělé

B8 Kompetence personálního řízení, vedení lidí a řízení lidských zdrojů

B9 Kompetence v oblasti řízení kvality a rozvoje poslání

B10 Kompetence marketingové a působení na veřejnost

B11 Kompetence v řešení administrativních problémů a v informování a podpoře jiných

B12 Kompetence facilitovat a podporovat učební prostředí založené na ICT

Porovnáním zvláštností počátečního vzdělávání a vzdělávání dospělých autoři zjistili, že pro vzdělavatele dospělých jsou zvláště důležité kompetence požadující schopnosti jednat s různými lidmi a skupinami (A7), motivovat je k učení (A6)

posilovat jejich učení, používat různé učební metody, styly a techniky (A5, B2, B3 a B6), realizovat poradenské činnosti (B5) a využívat odborných zkušeností a osobních vlastností učících se dospělých (A4).

Další zajímavá konfrontace proběhla ve výzkumu Žeravíkové (in Prusáková, 2014). Výchozí používaný model kompetencí dle V. Prusákové (2005) byl porovnán s výsledky empirického výzkumu. Zvolený přístup byl primárně založen na analýze pracovních činností. Přístup sledovat profesní chování lektora a vzájemné souvislosti profesního chování.

Podle autorky obecně lektori vykonávají tyto základní činnosti:

- ✓ **Analýza**
- ✓ **Design, návrh, projekt (projektování)**
- ✓ **Realizace**
- ✓ **Evaluace – vyhodnocení/hodnocení**

Na základě výsledků zjištěných v šetření doporučuje autorka pro kompetenční model lektora použít tyto kompetence:

- ✓ andragogická kompetence
- ✓ sociální kompetence
- ✓ didaktická kompetence
- ✓ kognitivní kompetence
- ✓ osobnostní kompetence

Obsahem andragogické kompetence by měly být vědomosti (a z nich vyplývající způsobilosti) o vzdělávání dospělých (vznik, rozvoj, současný stav vzdělávání dospělých, základní pojmy, andragogika jako věda, funkce, struktura andragogiky, institucionalizace, organizace vzdělávání dospělých, dospělý v andragogice, cílové skupiny ve vzdělávání dospělých, profesionalizace andragogického působení).

Obsahem sociální kompetence by měly být vědomosti (a z nich vyplývající způsobilosti) o komunikaci jako verbálním a neverbálním procesu, jeho součástech, kontextu, komunikační styly, komunikační techniky, aktivní naslouchání, vědomosti o poskytování a přijímání zpětné vazby, o výuce jako komunikačním procesu. Kromě těchto vědomostí by to měly být vědomosti o práci s učební skupinou, o řízení skupinové dynamiky, o zásadách kooperace, facilitaci, motivaci apod.

Obsahem didaktické kompetence by měly být vědomosti (a z nich vyplývající způsobilosti) o didaktické teorii vyučování dospělých, cíle, učební atmosféra, příprava lektora, struktura vyučovací jednotky, kontrola a hodnocení výsledků výuky, didaktické principy, formy, metody, učební pomůcky a didaktická technika, učební texty apod.

Obsahem kognitivní kompetence by měly být vědomosti (a z nich vyplývající způsobilosti) o základech kognitivních procesů, o psychologické a fyziologické podstatě fungování lidského mozku, získávání, zpracování, odevzdávání informací apod.

Obsahem osobnostní kompetence by měly být vědomosti (a z nich vyplývající způsobilosti) o sebehodnocení, autoregulaci a sebepoznávání a seberozvoji. (Žeravíková in Prusáková, 2014, s. 197)

Na otázku, jaké kompetence a osobnost by měl mít lektor vzdělávání dospělých, odpovídá Malach (2003), podle kterého se lektorem může stát každý, kdo má odbornou kvalifikaci v určité vědní, technické, výrobní nebo zájmové oblasti; je andragogicky, způsobilý; má požadované osobnostní předpoklady a kvality; má dobrou pověst (image) a má dobrý zdravotní stav. Z osobnostních předpokladů pro lektorskou činnost autor zdůrazňuje široký rozhled, etické vlastnosti a hodnotovou orientaci, optimismus, takt a klid, rozhodnost, spravedlnost, tvořivost, flexibilitu reaktivnost a možná i smysl pro humor. Pro praktickou lektorskou činnost je nutná jistá dávka pedagogického mistrovství, které podle Palána (2003) pramení ze zkušenosti a znalosti v přednášeném oboru, zvládnutí psychologie osobnosti, andragogiky a didaktiky dospělých, komunikační, rétorické a organizační dovednosti a umění motivace. Dle Bočkové (2000, s. 18) by odbornost lektora měla spočívat zejména v „*širokých a hlubokých vědomostech, doplněných dovednostmi a vlastními zkušenostmi z daného oboru a erudicí i v mezioborovém přístupu*“. Další zajímavý pohled na osobu lektora poskytuje Medlíková (2010, s. 20), která jej charakterizuje jako „*kompetentní osobu, ideálně s praxí, se schopností zaujmout lidi a naučit je potřebné penzum znalostí či dovedností, a osobnostní*“. Obdobně pojímá lektorské kompetence také např. Matulčík (2009), který člení požadavky na lektora do tří skupin, a to na požadavky odborné, andragogické a osobnostní, k čemuž se přiklání také další autoři. Podle Šeráka (2009) představují odborné kompetence vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti z oboru, ve kterém lektor vzdělává účastníky. Matulčík (2009) pod odbornými kompetencemi rozumí zejména orientaci v oboru, který lektor vyučuje, a dostatečné zkušenosti v dané oblasti.

Dále u lektora předpokládá schopnost osvojovat si nové poznatky, inovovat dosavadní vědomosti a schopnost své poznatky uspořádat a didakticky podat tak, aby bylo učivo srozumitelné pro účastníka vzdělávání. Patří zde i přiměřené všeobecné vzdělání a kulturní rozhled. Šerák (2009) dále zdůrazňuje schopnost mezioborového přístupu, neboť lektor nemůže být izolovaně zaměřený jen na svou oblast výuky, ale musí mít všeobecný přehled. Andragogické kompetence řadí někteří autoři (např. Jíra, 2004) mezi odborné kompetence, většina autorů je vymezuje jako samostatnou skupinu. Matulčík (2009) navíc člení andragogické kompetence na odborné kompetence z teorie vzdělávání a učení se dospělých a metodické kompetence, pod kterými chápe „*didaktické schopnosti zprostředkovat učivo účastníkům vzdělávání, organizovat, usměrňovat a ulehčovat jejich učební činnost s adekvátním využitím širokého spektra didaktických prostředků*“ (Matulčík, 2009, s. 7). Osobnost vyzdvihují jako důležitý předpoklad pro výkon lektorské profese Svatoš a Lebeda (2005), kteří tvrdí, že úspěch každého programu stojí právě na osobnosti konkrétního lektora. Matulčík (2009) mezi osobnostní kompetence řadí sociální a komunikační kompetence, u nichž upozorňuje zejména na odlišnost andragogického prostředí od pedagogického prostředí a na riziko, že si tuto diferenci lektor nemusí dostatečně uvědomovat. Beneš (2003) zařazuje mezi osobnostní kompetence také tzv. sebekompetenci, schopnost lektora reflektovat vlastní jednání a učit se ze svých zkušeností.

Odlišně vytváří kompetenční model Plamínek či Mužík. Plamínek (2010) rozděluje klíčové kompetence na oblasti: osobnost, znalosti, dovednosti a návyky, vzdělání, postoje a výkony. Mužík (2010) vytváří kompetenční model ze čtyř typů lektorských kompetencí neboli schopností zastávat a úspěšně vykonávat pozici lektora: odbornost, osobnost, výuková komunikace, naučit se učit druhé. Osobnost považuje Mužík za diskutabilní. Jako příklad uvádí výzkumy Urklina na Univerzitě v St. Petěrburgu v Rusku a výzkumy firmy Artur Anderson. Výzkumy Urklina jako nejdůležitější podmínku úspěchu lektora ve vzdělávání shledaly jeho charisma. Charisma neboli kouzlo osobnosti nelze naučit. Buď ho lektor již v sobě má, nebo ne. Výzkumy firmy Artur Anderson ukazují, že u účastníků profesního vzdělávání jsou oblíbeni lektoři „šoumeni“, což lze komplikovaně naučit nebo „okoukat“. V rámci výukové komunikace Mužík (2010) zdůrazňuje interaktivitu a také další prvky verbální a neverbální

komunikace. Kompetence naučit druhé učit druhé pak zahrnuje poznatkovou základnu z andragogiky, didaktiky dospělých, psychologie učení a sociální psychologie.

Poslední pohled na otázku kompetencí bere přes vnímání studentů andragogiky. Průzkum provedli Malach a Chmura (in Prusáková, 2014). Cílem bylo zjistit, jaký význam přikládají studenti andragogiky jednotlivým kompetencím a osobním vlastnostem lektora (vycházelo se z kompetenčního modelu lektora podle Malacha 2003).

Respondenti vnímali největší problém v oblasti kompetence motivační, didaktické a expresivní. Kladně hodnotili organizační, diagnostické, evaluační a perceptivní. Nejvýraznější rozdíl mezi tím, co od lektora požadují, a co se jim dostává, bylo z osobních vlastností spravedlnost a taktní jednání a klid. Poměrně spokojeni byli s didaktickou angažovaností, rozhodností, etickými vlastnostmi či optimismem lektorů. V oblasti profesní odbornosti lektorů byli respondenti spokojeni. Z výsledných dat bylo zjištěno, že respondenti u lektorů nejvíce postrádají motivační kompetenci, tedy umění podněcovat zájem účastníků o samotné učení, o vlastní seberozvoj a podporu studijního úsilí. Dále bylo zjištěno, že lektorům chybí didaktická kompetence, která se vyznačuje uměním lektora správně zacílit vzdělávací modul, stanovit jeho vhodný obsah, vybrat optimální metody a také didaktické pomůcky. Respondenti u lektorů očekávají také lepší způsob podání látky, prezentace učiva, formulace požadavků na účastníky vzdělávací akce, což jsou prvky expresivní kompetence.

Z uvedeného je možné provést shrnutí. V jednotlivých pojetích není výrazný nesoulad. Uvedení autoři přinášejí zajímavé pohledy na problematiku kompetencí. Důležité je, že autoři kompetenčního modelu, který je definován v NSP a NSK, se nijak podstatně nerozcházejí s ostatními zde uvedenými modely. Systém popisu a hodnocení standardů je velmi podrobný, a náročný. Při zvládnutí umožňuje dosažení kvality a efektivity procesu rozvoje lidí v dalším odborném vzdělávání.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ANALÝZA KOMPETENCÍ INTERNÍCH LEKTORŮ

V poslední době se vybuďovala vzdělavací centra v mnohých organizacích a ta realizují různé systémy firemních akademií, kde již povětšinou rozvojové aktivity vedou interní lektori.

Tento stav je v několika ohledech velmi pozitivní:

- ✓ interní lektori jsou většinou (a tak by to mělo být správně) odborníci, specialisté, praktici, kteří velmi dobře ovládají danou problematiku, a tu se snaží předat svým kolegům, ať už nově nastupujícím do organizace nebo v rámci různých periodických a rozvojových aktivit stálým zaměstnancům.
- ✓ zapojování interních lektorů znamená pro organizaci výrazný rozvoj znalostního potenciálu, minimálně těch, kteří vzdělávání realizují jako lektori, protože – jak bylo prokázáno nejefektivnější způsob učení je – když učím ostatní.
- ✓ v neposlední řadě může používání interních lektorů znamenat pro organizaci také ekonomickou úsporu. Ta je, jak vyplyne i z dalšího textu, problematická.

Nevýhodou zavedení interních lektorů může být velmi důležitý fakt. V oblasti dalšího vzdělávání se v posledních letech učinily velmi důležité kroky, aby se výrazně zlepšila a zefektivnila forma i metody vzdělavacích aktivit. Toto snažení však bylo zaměřováno převážně na profesionální lektory. Schopnost vzdělávat je složena z několika důležitých kompetencí a ty, pokud – ostatně stejně jako u jiných aktivit – nejsou-li člověkem pravidelně používány, velmi problematicky se v nich může zlepšovat a často může nastávat problém s kvalitou. Organizace se snaží své interní lektory vzdělávat. Je realizováno velké množství kurzů pro interní lektory. Ty však většinou vycházejí z kurzů, které byly určeny pro profesionální lektory, kteří mají možnost se vzdělávání věnovat takřka denně nebo minimálně velmi pravidelně a tudíž své schopnosti, znalosti, dovednosti, prostě kompetence neustále zlepšovat a poměrně komplikovanou dovednost – „vzdělávat“ fixovat ve svém podvědomí tak, aby ji dokázali poměrně bravurně používat. Pro interní lektory je absolvování

akreditovaného¹⁶ náročného kurzu, který obsahuje všechny náležitosti a vychází (což by mělo dnes být povinností) z národní soustavy kvalifikací „profesní kvalifikace lektor dalšího vzdělávání“ a z hodnotících kritérií, které tato kvalifikace vyžaduje, pak je zvládnutí takového kurzu docela obtížné, ale hlavně bez pravidelné opakované realizace vzdělávání se tyto návyky komplikovaně zvládají.

Profesní kvalifikace „lektor dalšího vzdělávání“ je již několik let používaná k certifikaci lektorů. Cílem bylo si výzkumem ověřit na vzorku interních lektorů, jakým způsobem naplňují hodnotící kritéria kvality. Jak realizují své vzdělávací aktivity. Zda jsou kompetence, definované v národní soustavě povolání, odpovídající požadavkům na kvalitu interních lektorů, a následně jestli jejich vzdělávací aktivity odpovídají kritériím hodnocení lektora dalšího vzdělávání, jak moc jsou schopni tato kritéria naplňovat. Optimální by samozřejmě bylo, aby každý interní lektor zvládal požadavky, které jsou v národní soustavě definovány a minimálně ti, kteří se opravdu vzdělávání ve firmách věnují pravidelně, periodicky, by měli tato kritéria zvládnout a naplňovat v realizaci vzdělávacích aktivit. K tomuto byl směřován výzkum této práce.

5.1 Popis výzkumných metod

Mezi základní složky andragogického terénu Průcha (2014) řadí:

- ✓ **prostředí**, v nichž probíhají edukační procesy dospělých subjektů;
- ✓ **subjekty**, které se edukačních procesů účastní;
- ✓ **vstupní determinanty**, tj. vlastnosti realizace konkrétních edukačních procesů;
- ✓ **produkty edukačních procesů**, projevující se jako výsledky a efekty edukace.

V tomto kontextu vymezil M. Kopecký (2007) předmět andragogického výzkumu. Vychází z práce dánského odborníka H. S. Olesana, který charakterizoval následující čtyři hlavní témata výzkumu:

1. **Učící se subjekt**, schopnost učit se a provázanost učení s vytvářením osobnosti. Za vhodnou metodu se zde považuje výzkum životní historie¹⁷ (life history and biography). V souvislosti s tím také zkoumání „nerovnoměrné distribuce

¹⁶ Akreditované kurzy musí odpovídat požadavkům dílčí kvalifikace NSK

¹⁷ Výzkumy životní historie využívají prospektivní a retrospektivní přístup.

schopnosti učit se“ a „příležitosti k učení“ jako činitelů tvorby sociálních nerovností.

2. **Místa**, v nichž se vzdělávání a učení odehrávají. Jsou tím myšleny sociální instituce, tj. zaměstnavatelské organizace, školy, sféra občanského života (občanské vzdělávání).
3. **Obsahy učení**, tj. zkoumání toho, jaké znalosti si dospělí osvojují, relevantnost obsahů učení aj., jak se projevují v studijních programech a v kurzech pro dospělé.
4. **Kritický rozbor** politických a ideologických koncepcí o celoživotním učení a znalostní společnost či společnosti vědění (pojem knowledge society použil P. Drucker v roce 1969) či učící se společnosti (termín learning society použil D. Schön v roce 1973).

Jak je patrné, pro andragogický výzkum je charakteristický poměrně široký tematický záběr. Jeho cíle jsou dány hlavními tématy a aktuálním kontextem teorie a praxe učení se a vzdělávání dospělých, které ovlivňují či vytvářejí sami potřebami státu či vzdělávací politikou. Ojedinele najdeme požadavky evropských orgánů na dílčí zkoumání vybraných ukazatelů edukační reality dospělých. Systematickým výzkumem v oblasti odborného vzdělávání v rámci EU se zabývá CEDEFOP.¹⁸ (Veteška, 2016, 240 – 241)

KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Kvalitativní výzkum hledá porozumění, které je založeno na různých metodologických tradicích zkoumání sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách (Creswell, 1998, in Hendl, 2008).

Kvalitativní výzkum nemá na začátku stanovené hypotézy, tak jako to má kvantitativní výzkum. U tohoto druhu výzkumu se stanovují výzkumné otázky. Projekt není fixní, ale flexibilní. Stanoví se základní osa celé výzkumné práce, která se dále rozvíjí a umožňuje zohlednění vniklých změn. Stále je ovšem nezbytné sledovat

¹⁸ CEDEFOP je Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání – více viz www.cedefop.europa.eu/.

stanovený cíl výzkumu. V poslední době velmi často v praxi nacházíme kombinaci jak hypotéz, tak výzkumných otázek (zejména v rámci smíšeného výzkumu). Kvalitativní výzkum je výzkum na relativně malém vzorku přinášející množství individuálních dat, kvantitativní výzkum probíhá na velkém vzorku a přináší velký počet dat řazených do malého počtu předem definovaných skupin. Zatímco kvalitativní výzkum lze dělat i na velkém vzorku, kvantitativní výzkum na malém vzorku v podstatě dělat nelze (Průcha, 2014, in Veteška, 2016).

Vybereme třeba jen jednu, typickou firmu a v malé skupině několika zaměstnanců pomocí hloubkových rozhovorů budeme důkladně zjišťovat, jak oni vnímají a prožívají firemní vzdělávání, zda k němu přistupují z vlastního rozhodnutí, nebo pod tlakem vedení, jaké osobní překážky přitom mají, jaká očekávání s tímto vzděláváním spojují apod. Můžeme se také přímo zúčastnit vzdělávací akce a pozorovat její reálný průběh, podmínky a klíčové situace. Zároveň ovšem se naše poznatky budou vztahovat jen na dané subjekty a nějaké zobecňování našich závěrů na širší populaci zaměstnanců vzdělávajících se v českých firmách bude nemožné (Průcha, 2014, s. 106 – 107).

Smíšený výzkum (mixed methods research) je kombinovaná aplikace jak kvantitativních, tak kvalitativních metod v jednom výzkumu. Typicky je to takový výzkum, v němž se například nejprve identifikují vlastnosti velkého souboru osob či jevů, popíší se jejich kvantitativní charakteristiky a potom se z tohoto souboru vyberou jednotlivé případy, které se důkladně zkoumají po stránce kvalitativní (Průcha, 2014)

Výzkum realizovaný v dizertační práci využil dvě metody:

- ✓ První metoda bylo vyhodnocení dotazníků. Jednalo se o vyhodnocení dotazníků, které pomocí otevřených otázek zjišťovaly vnímání lektorů klíčových kompetencí pro lektorskou práci. Dotazníky byly zaměřeny na zjištění vnímaných nedostatků lektory a potřebu se vzdělávat a rozvíjet klíčové kompetence.
- ✓ Druhou metodou byla zvolena metoda pozorování. Pro pozorování byla použita video studie. Byl proveden video záznam konkrétních kurzů realizovaných interními lektory a tyto záznamy byly následně hodnoceny pomocí strukturovaných hodnotících kritérií a byly porovnány mezi sebou včetně specifikace toho, co by zaznamenané lektorské výkony potřebovaly následně

rozvíjet, přičemž návrh rozvoje kompetencí je klíčovým cílem této dizertační práce.

5.2 Cíle a organizace výzkumu

Výzkum dizertační práce měl jasně specifikovat kompetence, které potřebují interní lektori rozvíjet tak, aby byli schopni naplnit požadavky na standardizaci a kvalitu lektorských kompetencí požadovaných v národní soustavě kvalifikací a definovaných v hodnotících kritériích zkoušky Lektor dalšího vzdělávání.

Výzkum si položil tyto výzkumné otázky zaměřené na interní lektory:

- V1 - Jak definují klíčové kompetence lektora.
- V2 - V čem vnímají priority rozvoje těchto kompetencí.
- V3 - Co považují za silné stránky svých lektorských kompetencí.
- V4 - Kde naopak vidí slabé stránky.
- V5 - Jaké kompetence skutečně používají v reálných kurzech.

Pro zjištění toho, jak interní lektori své kompetence vnímají, sloužila první část výzkumu, a to vyhodnocení dotazníků. Vyhodnocení dotazníků byla součástí dvou projektů, které autor práce realizoval v letech 2006 - 2008 a 2011 - 2013. V prvním případě se jedná o vzorek 128 interních lektorů ze 17 organizací, v druhém případě to bylo 31 lektorů z 15 organizací. Lektori, kteří procházeli vzdělávacími aktivitami těchto projektů, obdrželi na začátku projektu dotazník složený z otevřených otázek, kde měli na tyto otázky odpovědět. Tyto dotazníky byly vyhodnoceny a shrnutí je uvedeno v dalším textu.

Druhá část výzkumu je zaměřena na to, jaké skutečné kompetence lektori používají v reálných kurzech, které realizují. Pro tyto účely byl zvolen rozbor 8 záznamů konkrétních kurzů lektorů z 5 organizací, ve kterých byl video záznam pořízen.

5.3 Analýza hodnotících formulářů

První skupina dotazníků byla použita z projektu „**Rozvoj a certifikace lektorů a interních školitelů s cílem zvýšení kvality a efektivity jimi poskytovaných vzdělávacích aktivit (2006-2008)**“

Počet účastníků: 128.

Počet firem: 17.¹⁹

Hlavními cíli projektu bylo:

- ✓ zvýšení kvality a přínosu poskytovaného vzdělávání lektory a konzultanty jak vzdělávacích společností, tak interfiremními lektory v podnicích malých, středních i velkých v Moravskoslezském kraji
- ✓ absolvování certifikovaného kurzu MŠMT „Školení školitelů“ s cílem zvýšení jejich znalostí a dovedností z oblasti vedení a realizace vzdělávacích kurzů a prokázání kvality jimi poskytovaných vzdělávacích služeb
- ✓ vytvoření vyučovacích materiálů, metodických návodných manuálů (teachers book), pracovních manuálů (students book) s cílem zvýšení kvality, používání jednotné metodiky, promyšlené metodiky a didaktičnosti poskytovaných vzdělávacích aktivit.

Cílovými skupinami projektu jsou:

- ✓ interfiremní lektori/školitelé/trenéři – malých, středních i velkých firem
- ✓ odborníci firem, zabývající se poradenstvím či jinou formou zaškolení odběratelů svých produktů či služeb

Vyhodnocení 128 dotazníků:

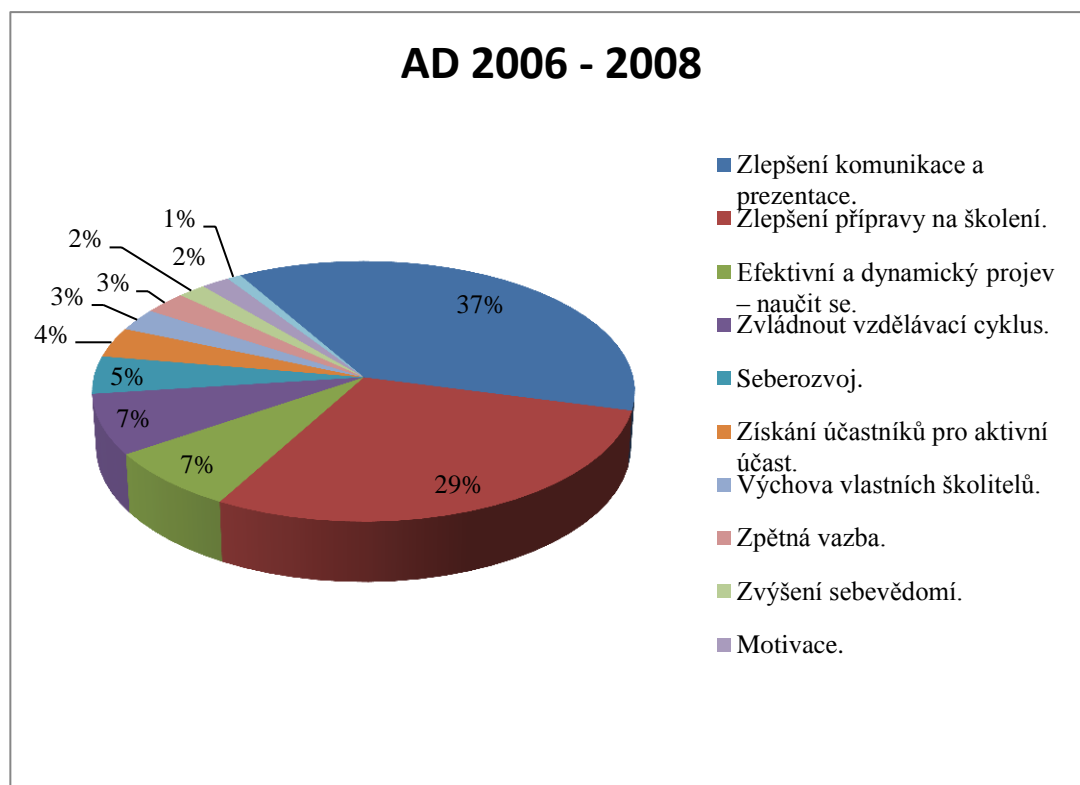
1. V čem očekáváte hlavní přínos nabízeného tréninku?

Nejvýraznější zastoupení shody v názoru:

- **40x** zlepšení komunikace a prezentace, zatraktivnění výuky,
- **31x** zlepšení přípravy na školení,
- **Méně než 10 zastoupení shody v názoru: 8x** efektivní a dynamický projev, **8x** nové informace, zvládnout vzdělávací cyklus, **5x** seberozvoj, **4x** získání účastníků pro aktivní účast, správné kladení otázek, **3x** výchova vlastních školitelů, **3x** zpětná vazba, **2x** získání a zvýšení sebevědomí, **2x** motivace, Zvládání krizových momentů. Taktika prodeje.

¹⁹ Příloha D: Operační program rozvoj lidských zdrojů

Graf 4: Analytický dotazník 2006 - 2008



Zdroj: Dotazník - Projekt „Rozvoj a certifikace lektorů a interních školitelů s cílem zvýšení kvality a efektivity jimi poskytovaných vzdělávacích aktivit (2006-2008)“

2. Ve které oblasti se chcete zlepšit?

Nejvýraznější zastoupení shody v názoru:

- **106x** komunikace,
- **103x** metodika výuky,
- **87x** práce s účastníky školení
- **83x** didaktika výuky ,
- **57x** získání zkušeností od kolegů,
- **53x** trendy ve vzdělávání dospělých,
- **Méně než 10 zastoupení shody v názoru: 2x** prezenční dovednosti, e-learning, naslouchání, naučit se říkat složité věci jednoduše, sestavení průběhu školení, zajištění pozornosti posluchačů

3. Kde vnímáte své silné stránky?

Nejvýraznější zastoupení shody v názoru:

- 53x prezentační dovednosti,
- 47x příprava na výuku – cílenost,
- 45x poskytování zpětné vazby účastníkům,
- 17x techniky práce s účastníky,
- 50x struktura a logika výuky,
- 15x práce s didaktickými pomůckami,
- 48x vizualizace sdělení
- Méně než 10 zastoupení shody v názoru: 8x správné využívání učebních stylů, 9x správné využívání interaktivních metod výuky, 9x naplnění procesu efektivního učení,

4. Kde vnímáte své slabé stránky?

Nejvýraznější zastoupení shody v názoru:

- 54x prezentační dovednosti,
- 66x správné využívání učebních stylů,
- 37x příprava na výuku – cílenost,
- 37x poskytování zpětné vazby účastníkům,
- 65x techniky práce s účastníky,
- 44x správné využívání interaktivních metod výuky,
- 29x struktura a logika výuky,
- 32x práce s didaktickými pomůckami,
- 42x naplnění procesu efektivního učení,
- 31x vizualizace sdělení

Druhá skupina dotazníků je z projektu „Vytvoření metodického nástroje a koncepce Firemní Akademie jako komplexního nástroje pro efektivní realizaci firemního vzdělávání, proškolení lektorů dalšího vzdělávání k zavádění a realizaci této koncepce ve firmách vč. vytvoření vzorové sady vzdělávacích technik.“ (2011-2013)

Hlavním cílem projektu bylo:

- ✓ vytvoření koncepce a metodiky Firemní Akademie

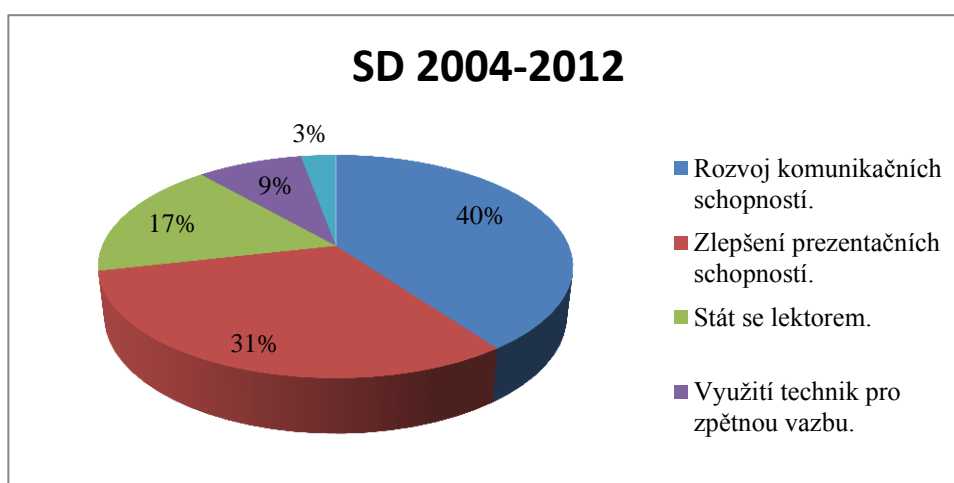
- ✓ vytvoření sady 100 vzdělávacích technik pro rozvoj klíčových kompetencí ve firmách
- ✓ proškolení lektorů dalšího vzdělávání
- ✓ proškolení 50-ti interních lektorů firem MSK do vedení aplikačních tréninků,

Vyhodnocení 31 dotazníků

1. Jaká očekávání od tréninku „Metodika zkušenostního učení II.“, dle zasláného tréninkového plánu v pozvánce máte?

- **14x** rozvoj komunikačních schopností, **11x** zlepšení prezentačních schopností, **6x** stát se lektorem, který svým výstupem zaujme a zajímavou formou předá nabyté informace dál, **3x** využití technik pro zpětnou vazbu, mapování potřeb účastníků, být přesvědčivý bez nutnosti zapojení „emocí“, pochopení a zvládnutí práce s konfliktními účastníky, dozvědět se více o aplikaci metody SPIN.

Graf 5: Sebehodnotící dotazník 2004-2012



Zdroj: Dotazník - Projekt „Rozvoj a certifikace lektorů a interních školitelů s cílem zvýšení kvality a efektivity jimi poskytovaných vzdělávacích aktivit (2006-2008)“

2. Vyjmenujte 3 největší problémy, které v kontextu s danými okruhy témat, na něž je trénink zaměřen (viz tréninkový plán), cítíte:

- **7x** práce s interaktivní tabulí, **6x** moderační techniky, **5x** komunikace, prezentace, **5x** techniky zpětné vazby, řízená diskuse (ev. Brainstorming), rozvržení času výuky, **3x** jak motivovat účastníky, **3x** motivace účastníků, pokud je téma přednášky „nezáživné“, **2x** principy efektivního učení, **2x** učební cykly a plány, **2x** nemám problém s žádným tématem, zvládnutí práce s konfliktními účastníky

3. Vyjmenujte 3 nejsilnější stránky, které v dané oblasti máte, a které byste měli zájem u sebe podpořit a rozšířit.

- **5x** asi vše, ještě jsem na tomto školení nebyl, **3x** využití vizualizace, učební testy, **2x** zaujetí posluchačů, schopnost improvizace (reakce na dotazy mimo připravený plán), prezentace většiny témat v širším kontextu, **2x** jak se chovat k účastníkovi, co nedělat, **2x** zkušenosti s přednášením pro početnější publikum, učební cyklus, učební plány, zmapování očekávání – vzdělávací potřeby, celkové vedení kurzu – udržení „dobré nálady“ a aktivity, znalost prezentační techniky (dataproyektor, NB, např. powerpoint atd.), zpětná vazba, příprava materiálů, struktura didaktiky výukového textu, příprava materiálu a zdolávání námitek.

Z vyhodnocení dotazníků vyplývá, že lektori si uvědomují a preferují pro svůj rozvoj hlavně komunikační a prezentační dovednosti. Když porovnáme požadavky na již zmíněné odborné kompetence²⁰, s tím co vyplývá z dotazníků, je zřejmý nesoulad. Proto bylo důležité realizovat pozorování pomocí videozáznamu konkrétních kurzů a ty vyhodnotit.

5.4 Rozbor záznamů rozvojových aktivit

Systém hodnocení, kritéria a parametry, metoda výzkumu úrovně hlavních dovedností. V rámci výzkumného šetření byly pořízeny záznamy osmi lektorů z několika firem, byl zastoupen průmysl textilní, automobilový, gumárenský a sociální služby. Jednalo se o kurzy převážně z oblasti bezpečnosti práce, požární ochrany. Jeden kurz byl věnován problematice výpočetní techniky, následující výrobní technologii a

²⁰ Hodnotící kritéria kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání

dále oblasti sociálních služeb. Z provedených záznamů se ukázalo, že většina lektorů (až na jednu výjimku) realizovala klasickou přednáškovou formu a proto jsem se v analýze zaměřil na kompetenci výukové komunikace (Mužík, 2010).

Interaktivní (participativní) přístup realizovala pouze jedna lektorka.

- ✓ Zaměření na objevování nových znalostí a dovedností spoluprací ve skupině
- ✓ Program je definován skupinou účastníků
- ✓ Trenér – lektor vystupuje v roli facilitátora, tedy experta na proces
- ✓ Účastníci jsou v roli spolupracovníků
- ✓ Součástí tréninků jsou modelové situace a skutečnosti, které pomáhají objevovat nové informace a získávat nové dovednosti
- ✓ V úvodu vzniká dohoda o programu a pravidlech na základě analýzy potřeb účastníků
- ✓ V závěru představa o dalším postupu.

Dalších sedm lektorů použilo takzvaný tradiční přístup:

- ✓ Zaměření na předávání existujících znalostí a dovedností
- ✓ Program je předem určen lektorem (zadavatelem)
- ✓ Lektor vystupuje v roli experta na věc
- ✓ Účastníci jsou v roli adresátů informací
- ✓ Jsou-li používány příklady, slouží k ilustraci, potvrzení a lepšímu zapamatování předávaných informací
- ✓ V úvodu prezentace programu a pravidel na základě přípravy lektora
- ✓ V závěru hodnocení kurzu

Původním záměrem bylo použít pro hodnocení záznamů kurzů hodnotící standard kvalifikace NSK – Lektor dalšího vzdělávání. Kritéria hodnocení však k použitým formám nebyla vůbec použitelná. V deseti bodové hodnotící škále dosahovaly ukázky průměrného hodnocení 0,5 bodu. Z těchto důvodů je použit hodnotící formulář, který sloužil k analýze záznamů a hodnocení klíčových dovedností lektorů, které měly k předvedeným výstupům relevanci.²¹

Kritéria hodnocení

²¹ Příloha E: Hodnotící záznamy

1. Upoutal pozornost posluchačů, vzbudil zájem, vymezil rámec a smysl tématu.

Průměrné hodnocení lektorů je 3.

Lektoři se bez úvodu pustili většinou rovnou do výkladu faktů. Nebyl definován cíl, struktura ani očekávaný přínos probíraných témat.

2. Vytvořil odpovídající atmosféru, vztah.

Průměrná známka je 3.

Lektoři většinou zůstali pouze v monologu, jakákoliv interakce zapojení účastníků práce s jejich emocemi v kurzech chyběla. Bez dialogu není možné ani ověřit úroveň atmosféry a vybudovat vztah mezi lektorem a vzdělávaným.

3. Zvládl emoce a nervozitu

Průměrná známka je 5.

U většiny interních lektorů bylo vidět, že mají s lektorováním zkušenosti. Nervozita, tréma, případně jiné projevy emocí na nich nebyly znát. Bohužel nebyla patrná ani pozitivní emoce. Až na výjimky byl projev, profesionálně chladný, nebylo cítit žádné nadšení a uspokojení z lektorské práce.

4. Pracoval s postojem publika

Průměrná známka je 4.

V tomto kritériu byl přístup většiny sledovaných lektorů naprosto stejný, nebyl specifikován cíl rozvojové aktivity, účastníci nebyli zapojeni do definování očekávání, případně do sladění potřeb s obsahem kurzu.

5. Přechod od úvodu k prezentaci tématu byl zřetelný, přirozený

Průměrná známka je 3.

Lektoři nepoužívali zřejmou a zřetelnou srozumitelnou strukturu svého kurzu. Jednalo se o plynulý tok informací, kdy logika a struktura nebyla účastníkům ani představena a ani příliš nevyplývala z celkového projevu lektora.

6. Prezentoval srozumitelně, s logickou strukturou a vazbou

Průměrná známka je 5.

Z hlediska srozumitelnosti logické stavby prezentace lektoři neměli problém, bylo jasné, že dané problematice rozumí a byli schopni ji podávat srozumitelně.

7. Prezentoval přesvědčivě a přirozeně s konkrétními příklady

Průměrná známka je 5.

Vzhledem k tomu, že se jedná o firemní vzdělávání a všechna témata měla směřovat ke zlepšení kompetencí účastníků tak, aby lépe a kvalitně zvládali jednotlivé situace v rámci jednotlivých témat, ve většině případů byla volba konkrétních situací a příkladů v pořádku.

8. Neverbální projev

Průměrná známka je 5.

V rámci nonverbální komunikace neprojevovali lektoři zásadní nešikovnosti, neměli rušivá gesta, měli zvládnutou mimiku i postoje. Určitý problém byl v nedostatečném očním kontaktu a jistém stínění – buď nebylo vidět pořádně na jejich prezentace, nebo nebyli ve středové pozici vůči poslouchajícím.

9. Verbální projev

Průměrná známka je 5

Tato kompetence byla nejsilnější stránkou většiny lektorů. Všechny složky verbálního projevu intonace, formulace a dynamika byly zvládnuty. Projev byl velmi kultivovaný bez zbytečné slovní „vaty“ a nežádoucích verbálních ruchů.

10. Zvládání negativních reakcí publika

Průměrná známka je 6

Vzhledem ke zvolené formě monologu, kdy dialog a zapojení účastníků bylo minimální, neprojevovaly se žádné negativní reakce účastníků, jejich přijímání bylo zcela pasivní, a tudíž lektoři neměli s touto kategorií žádný problém.

11. Udržování pozornosti a zaujetí

Průměrná známka je 3.

Kvalita zaujetí účastníků nebo kvalita pozornosti, když nebyli vůbec zapojeni a jednalo se o monolog a čistý výklad, předpokládám, že to účastníky příliš zaujmout nemůže.

12. Vizualizace

Průměrná známka je 4.

50 % lektorů prokázalo, že dokáží vytvořit kvalitní prezentaci, která jim byla dobrou oporou a mohla být pro účastníky zajímavou. Objevovalo se několik nešvarů – používání příliš informací a textu, méně obrazových důkazů a příkladů. Někteří lektori neměli prezentaci žádnou a spoléhali se pouze na svůj výklad.

13. Zrekapituloval klíčové body obsahu

Průměrná známka je 2.

Shrnování, rekapitulace se u prezentací výkladů lektorů takřka neobjevovaly. Vzhledem k tomu, že nebyla ani vyspecifikována struktura prezentace, lektori neuváděli ani klíčové myšlenky a body své prezentace.

14. Respektoval potřeby a očekávání publika

Průměrná známka je 2.

Vzhledem k tomu, že účastníci neměli možnost vydefinovat svá očekávání, své potřeby, ani na závěr nebylo vyhodnocováno, zda pro ně vzdělávání mělo smysl a jakým způsobem bylo jejich očekávání naplněno.

15. Reagoval na otázky přirozeně a efektivně

Průměrná známka 2.

Otázky ani ze strany lektorů, ani ze strany účastníků v podstatě nepadaly, někteří lektori uplatnili alespoň řečnické otázky, ale ke skutečnému dialogu vlastně nedocházelo.

16. Získal odpovídající zpětnou vazbu

Průměrná známka 1.

System nějaké evaluace, hodnocení nebo alespoň zpětné vazby prakticky neexistoval, až na jeden případ počítačového kurzu, kdy účastníci měli zvládnout konkrétní problém, se kterým na kurz přišli.

17. Dosáhl pozitivního závěrečného dojmu

Průměrná známka 2.

Účastníci se neměli možnost vyjádřit a neposkytovali zpětnou vazbu k úrovni spokojenosti se vzděláváním a domnívám se, že je taková forma vzdělávání nemohla příliš uspokojit.

18. Vedl účastníky k použití v praxi

Průměrná známka 2.

Lektoři pouze zahrnovali účastníky fakty, maximálně byla doplněna výuka o nějaké příklady, ale aby účastníci sami přemýšleli nad tím, co je pro ně důležité, co by mohli z probírané problematiky použít, a jakým způsobem – to se na kurzech v podstatě neobjevovalo.

19. Dodržení stanoveného času

Průměrná známka 6.

Zde lektoři neměli žádný problém, kurz byl vždy přesně vymezen a stanovený čas lektoři dodržovali. Vzhledem k tomu, že nebyl zřejmý minutový scénář, že nebylo jasné, čemu se v daném problematice chtěli jak dlouho věnovat, pak dodržování časování je komplikovaně hodnotitelné.

20. Práce s pomůckami

Průměrná známka je 4.

Lektoři používali většinou pouze PowerPoint, dataprojektor a prezentaci v PC. Ve dvou případech byly používány i konkrétní pomůcky a vizuální prostředky, které napomáhaly pochopení sdělované problematiky.

5.5 Závěry výzkumu

Z uvedeného výzkumu vyplývá, že bez absolvování akreditovaných kurzů nejsou lektoři schopni naplnit požadavky kvalifikace. K tomu je potřebné vytvořit metodiku, vzory a šablony, které by mohli používat pro tvorbu kurzů a které by je vedly k dodržování požadovaných kritérií. Nabízí se možnost propojit práci interních lektorů se specialisty na další vzdělávání – certifikovanými lektory, kteří by pomáhali tvořit kurzy podle kritérií NSK a případně realizovali náročnější formy interních školení společně, kdy interní lektor bude garantem odbornosti tematické a certifikovaný lektor garantem odbornosti lektorské. Tady se vytváří velký prostor pro symbiózu těchto dvou typů lektorů. Výraznou pomocí může být také realizace znalostní části vzdělávacího procesu pomocí distanční formy, kde by hlavně byla zapojena kvalitní evaluace, která by účastníkům i lektorům jasně ukazovala, kde jsou jejich slabá místa. Interní lektor by

pouze realizoval tutoriály směřující k jejich odstranění a případnému rozvoji dovedností přímo v provozu. Také tvorbu distančních opor by bylo vhodné nechat na odborníky znající zásady didaktiky.

Klíčové pro zlepšení stavu je důsledné zavedení evaluačního procesu. Pokud by se realizovalo pouze kritérium NSK „Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí“ a jeho součástí:

1. Nastavit kritéria hodnocení jednoznačně odpovídající naplnění vybraného vzdělávacího cíle a osvojení nové kompetence
2. Zvolit evaluační nástroj pro ověření úrovně dosažených kompetencí
3. Provádět vyhodnocení naplnění cílů, očekávání a potřeb účastníků dalšího vzdělávání a zadavatele
4. 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
5. Poskytovat výstupní hodnocení a návrh na zlepšení účastníků v návaznosti na kritéria hodnocení nastavená v rámci kritéria a)

Bez evaluace jsou vzdělávací aktivity v organizacích naprosto formální a tedy zcela neefektivní činností, která přináší organizacím prokazatelné mnohamilionové ztráty a hlavně ztrátu motivace pro účastníky vzdělávání se takových aktivit účastnit. Toto vnímám jako velkou výzvu pro odborníky na andragogiku. Je nutné této velké skupině „lektorů“ pomoci přiblížit je standardům kvality.

6 SYSTÉM ROZVOJE KOMPETENCÍ V ETAPÁCH ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

Cílem této práce je navrhnout systém rozvoje kompetencí a návrh postupů pro zvládnutí standardů kvality. Vzhledem k tomu, že manažer specialista - interní lektor nevykonává tuto činnost jako profesní, musíme pro efektivní a reálný rozvoj vybrat ty kompetence, které budou pro kvalitu a efektivitu vzdělávání nejdůležitější. V měkkých neboli sociálních kompetencích uvedených v národní soustavě povolání by mezi důležité a vybrané měly patřit:

Efektivní komunikace (a to hlavně formulování myšlenek v ústní podobě)

- ✓ Praktikování aktivního naslouchání
- ✓ Zdravé a přiměřené sebeprosazování
- ✓ Schopnost prezentovat na fóru a svým projevem dokáže druhé přesvědčit
- ✓ Dokáže od jiných získat jejich skutečné názory a pracovat s nimi
- ✓ Dokáže využívat konstruktivní konflikty
- ✓ Umí pracovat se zpětnou vazbou
- ✓ Komunikuje s jinými kulturami

Flexibilita

- ✓ Aktivně prosazuje změny ve vzdělávání
- ✓ Je iniciátorem nových myšlenek, má kreativní myšlení
- ✓ Zpochybňuje stereotypy a zavedené postupy
- ✓ Vhodně volí různé styly a metody s ohledem na ostatní kontext a situaci
- ✓ Trvale rozvíjí a obohacuje své znalosti a dovednosti

Uspokojování zákaznických potřeb

- ✓ Je vzorem vstřícného chování a vystupování vůči účastníkům rozvojové aktivity
- ✓ Systematicky buduje a udržuje vztahy, má snahu je neustále zlepšovat
- ✓ Zastává roli důvěryhodného poradce
- ✓ Umí účastníky přesvědčit a ovlivnit

Samostatnost

- ✓ Dokáže cíl rozvoje převést na kroky – úkoly potřebné k jeho dosažení
- ✓ Rychle a pružně se rozhoduje

- ✓ V případě potřeby neváhá vyhledat pomoc
- ✓ Dokáže získat potřebné zdroje (informace, apod.)

Aktivní přístup

- ✓ Předvídá situace a přijímá opatření
- ✓ Hledá řešení a dívá se dopředu, aby mohl vytvářet příležitosti
- ✓ Zapojuje ostatní

Celoživotní učení

- ✓ Aktivně pracuje na prohlubování své odbornosti a profesionality
- ✓ Dokáže rozpoznat, tj. definovat vzdělávací potřeby svého okolí
- ✓ Podporuje osobní rozvoj druhých
- ✓ Sdílí znalosti a zajišťuje znalosti, aby mohly být sdíleny (knowledge management)

Odborné dovednosti

- ✓ Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů včetně z nich vyplývajících kompetencí
- ✓ Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře včetně volby didaktických pomůcek a metod výuky
- ✓ Zjišťování úrovně dostupných kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu

Takový rozvoj je možný při zvládnutí dále uvedených kompetencí.

6.1 Kompetence v přípravě rozvojových aktivit

Každý člověk má jiný přístup k učení. Teorie popisují mnoho variant. Pokusíme se najít zjednodušení, které lektorům pomůže uspokojit styl většiny účastníků a povede lektora k sestavení plánu s akcentem na učební cyklus a styly. Dvě nejznámější kvalifikace stylů učení dospělých vytvořili David A. Kolb (1974), Peter Honey a Alan Mumford (1996).

Kolbův cyklus učení je popsán ve čtyřech fázích. (Armstrong, 2007)

1. Konkrétní zkušenost (zážitek)
2. Reflektivní pozorování
3. Abstraktní vytváření pojetí (vytváření teorií)
4. Aktivní experimentování

Ad1) Lidé už mají nějakou zkušenost. Něco znají, něco si vyzkoušeli, umějí formulovat dobrou i špatnou praxi. Lektor by se měl na počátku učebního cyklu s tímto seznámit. Není nic horšího než učit lidi, co už umí. Každý umí něco a je dobré využít potenciál účastníků k aktivnímu zapojení do rozvojové aktivity.

Ad2) Pokud se chce člověk něco naučit, je nutné mu ukázat ty nejlepší příklady. Ty by měl pochopit a hlavně najít rozdíly v tom, jak to dosud dělal a jak to dělají ti nejlepší a najít motivaci ke zlepšení.

Ad3) Jsou-li si účastníci rozvojové aktivity (dále jen R.A.) vědomi, co chtějí zlepšit, musí se v této fázi cyklu soustředit na hledání cesty. Vytvořit návody a postupy, jak změny dosáhnout.

Ad4) Poslední fáze cyklu má ukázat, zda zvolené postupy fungují. Účastníci si musí ověřit, že zlepšení je možné. Je důležité zažít úspěch, který je navede na další cestu zlepšení úrovně. Kolbův cyklus si zjednodušíme a proměníme na spirálu růstu.

Obrázek 12: Učební cyklus



Zdroj: Kazík (2017, s. 30)

Čtyři fáze cyklu nám vytvářejí čtyři fáze struktury plánu.

Důležité součásti plánu:

I. Témata – jasný obsah

- ✓ S touto částí nebude asi problém. Jen doporučení: Formulujme jednotlivá témata co nejkonkrétněji. Musí být srozumitelná a na první pohled má být jasné, že jsou odrazem problémů, které řeší účastníci.

II. Vzdělávací cíl

- ✓ Jasně a srozumitelně popišme, čeho se má v daném tématu dosáhnout. Jaký výsledek je možné očekávat. Na první přečtení by měl být jasný smysl aktivity.

III. Výstupy

- ✓ Poslední důležitou součástí plánu R.A. mohou být jasně definované výstupy. Tady musíme přemýšlet, jakou formou prokážeme, že rozvojový cíl byl naplněn. Kvalitní výstup je důkazem pro účastníky, zadavatele a personalisty, že čas, který aktivitě věnovali, byl smysluplný a měl jasný efekt (nejlépe měřitelný). Může se jednat o vyplněný znalostní test, vytvořené desatero zásad změny chování, myšlenkovou mapu, video záznam, vyřešené případové studie, akční plán, postup individuálního rozvoje atd.

Plán R.A. má být přehlednou mapou, jak dojít ke stanovenému cíli. Musí mu na první přečtení rozumět všichni zainteresovaní. Jasně definuje cíle, kterých bude dosaženo a výstupy, které to prokáží. To vše je možné zhodnotit – evaluovat. Bez hodnocení nemá žádné vzdělávání smysl. Pamatujme, že nelze změnit, co nejde změřit!!! Bez měření nejde prokázat efekt.

Tabulka 1: Vzor definování cílů pomocí učebního plánu s aplikací Kolbova cyklu

Obrázek spirály	TÉMA	CÍL – čeho bude dosaženo	VÝSTUPY
UČEBNÍ CYKLUS I. (Jak to umím, co o tom vím)	Přestavení kurzu. Představení účastníků. Ověření úrovně kompetencí.	Seznámení se, co nás čeká. Poznání motivace účasti účastníků, očekávání.	Program. Mapa motivů a očekávání účastníků.
UČEBNÍ CYKLUS II. (Kdo to umí nejlépe, jak to je správně)	Výklad teorie Samostudium Instruktážní film Případová studie	Inspirace a poznání. Rozšíření svých znalostí, uvědomění si zdrojů.	Materiály, prezentace, osobní poznámky.
UČEBNÍ CYKLUS III. (Jak to použiji, jak se zlepším)	Formulace kroků pro zlepšení	Vytvoříme si inovovaný postup, doplněný o nově získané poznatky a inspirace.	Procesní postup
UČEBNÍ CYKLUS IV. (Teď to zkouším, jaký je výsledek, daří se mi to)	Zkušební řešení	Vyzkoušení navržených postupů. Fixace dobrých postupů a eliminace chybných.	Výsledek evaluace

Zdroj: Kazík (2017, s. 32)

Učební plán je výbornou pomůckou pro lektora a účastníky k sladění očekávání a analýze potřeby. Učební plán, by měl být tvořen z pohledu účastníků a zadavatelů. Pokud ho všichni přijmou, má lektor před sebou důležitou otázku, jak takový plán co nejlépe zrealizovat. Pokud jsme plán přirovnali k mapě, pak musíme vytvořit itinerář, jak najít co nejefektivnější cestu a projít mapou ve stanoveném čase a dosáhnout cíle s minimem objížděk, slepých uliček. Velmi často se stane, že lektor a účastníci zůstanou napůl cesty. Nedosáhnou naplánovaného cíle. Z toho pak pramení nespokojenost. Problém bude, že každý volí jinou cestu. Lektor má většinou tendenci nabízet tu, která nejvíce vyhovuje jemu. Pro zjednodušení tvorby itineráře budeme vycházet z plánu R.A. Ten budeme vhodně doplňovat a hlavně si neustále odpovídat na otázku, jak takový plán co nejefektivněji naplnit. Jak nejlépe naučíme to, co jsme si naplánovali? Většina lidí preferuje určitý styl, ale nejlépe se učíme, když jsme konfrontováni se všemi. S tím by měl lektor počítat a snažit se do R.A. zařadit všechny učební styly tak, aby měl každý účastník šanci odnést si co nejvíce.

Proto je nutné do přípravy R.A. všechny styly zakomponovat. Pro každou fázi cyklu. To se špatně improvizuje na akci samotné. To je nutné promyslet v přípravě. Kompozici tvoříme v itineráři.

Pro každý styl jsou vhodné určité metody. Některé v sobě zahrnují všechny styly. Ty jsou samozřejmě pro aplikaci do R.A. nejlepší.

Příklady (Pragmatik)

Jak bylo řečeno, účastníci preferující tento učební styl chtějí především slyšet a vidět fungující a funkční praktické příklady daného tématu. Jedná se o konkrétní přirovnání k těm nejlepším. Je vhodné zajistit dostatečné množství příkladů, které dokazují, že je možno danou metodu použít i pro jejich praxi. Nejlepší je vést účastníky k hledání vhodných příkladů v jejich realitě.

Vhodné metody: živé případové studie, benchmarking – exkurze, rotace, on job training – instruktáž

Prožitky (Aktivista)

Jedná se o aktivní styl učení, kdy si chce účastník vyzkoušet danou dovednost v praxi, aby ji co nejlépe prožil. Ve vzdělávání je styl zpravidla používán v metodách, kdy

je účastník nějakým způsobem vtažen do praxe. Pro účastníka je zde důležitá zkušenost – možnost ověřování. Akčnost a zážitek je ten nejnvýraznější fixátor dovednosti. Při použití tohoto stylu bez ostatních hrozí zdlouhavost cesty poznání. Bohužel se jde často cestou pokus – omyl. U komplikovanějších záležitostí se zvyšuje riziko neúspěchu. Ten vyvolává negativní emoce, které jsou poté většinou směřovány na lektora. Fixujme tedy úspěšná řešení – a těm pomáhají další učební styly.

Vhodné metody: inscenační metody, rolové hry, případové studie, manažerské hry, development centra.

Pochopení (teoretik)

Lidé, kteří dávají tomuto učebnímu stylu přednost, se snaží o logické uspořádání informací a pochopení principu fungování. Zjištěná data se snaží zobecňovat pro širší použití. Jedná se o zjišťování příčin a důsledků. Dobrá teorie nikoho nezabije. A když ji poskytneme k prozkoumání a interpretování lidem s orientací na tento učební styl, budou spokojeni. Akční hrdinové to vydrží.

Vhodné metody: výklad, samostudium, diskuzní metody, e-learning, testování

Pozorování (reflektor)

Učební styl je, již podle svého názvu, založen na principu pozorování – získávání informací reflexí. Také se mu říká reflektivní. V tomto stylu účastník různou formou pozorování dostává potřebné informace a vyhodnocuje si jejich přínos. V každé skupině je dost jedinců, kteří se příliš nezapojují, ale se zájmem sledují své kolegy. Zpozorní, když se pustí výukový film. Potřebují mít od dění určitý odstup. Když je pak lektor nechá věci předvést, zvládají úkoly jako ostatní.

Vhodné metody: instruktážní filmy, rozbor ukázek, pozorování a rozbor inscenačních metod, obrázky, prezentace, exkurze.

Vzor itineráře v příloze.²²

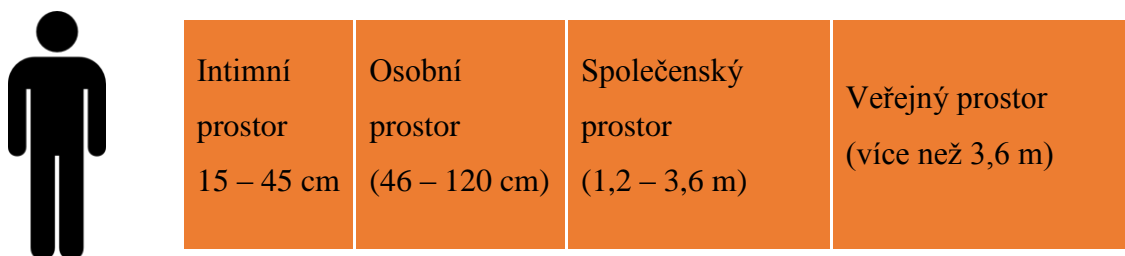
²² Příloha G: Itinerář královská bábovka

6.2 Kompetence pro komunikaci s účastníky v rámci rozvojových aktivit

Úprava prostředí

Největšími nepřáteli koncentrace jsou ruchy, které způsobuje hluk, špatné světlo, vzduch a celkový prostor. Účastníci prostě musí velmi dobře vidět vše, co jim chceme ukázat. Protože nejdůležitější pro získání (ztráty) pozornosti je osoba lektora, je nutné nejlépe vidět na něj. Měl by být vždy ve středové pozici. Od nejbližších sedících účastníků mít odstup minimálně 1,2 m a od nejvzdálenějších 3,6 m. To je tzv. společenský prostor, který je pro vzájemnou komunikaci optimální. Proto je nejhodnější uspořádání stolů do tvaru U. To umožňuje lektorovi tuto vzdálenost dodržovat. Pokud chceme přejít ze společenské komunikace do osobní, stačí se k člověku přiblížit na 50-120 cm. Pozor, nesmíme nikdy překročit intimní prostor, který začíná pod touto hranicí. Důležité je, nemít mezi sebou a účastníky žádné nebo minimum bariér. Neschováváme se za stoly, židle, řečnické pulty...

Obrázek 13: Osobní prostorové vzdálenosti



Zdroj: Pease, a další (2008 s. 183)

Kromě lektora je důležité vidět na obrazovou podporu. Tou může být tabule, ať již klasická, či (dnes i ve firmách hojně rozšířená) interaktivní, nebo flipchart s blokem papírů. Další formou je projekční technika. Plátno nebo obrazovka. Účastníci by měli mít dostatek prostoru pro psaní i odložení manuálů apod., a také místo pro odsunutí židle. Přestože bývá zpravidla zadáno přesné rozmístění školící místnosti, lektor by měl mít před začátkem školení dostatek času pro zkontrolování rozmístění stolů, židlí, tabule plátna apod. Mnohokrát se stane, že stoly jsou sice dobře postaveny, ale místnost je připravena pro dvojnásobný počet účastníků, a ti se potom necítí příliš dobře – stejně

tak i ve stísněném prostoru. Místnost musí být dostatečně osvětlena, má mít možnost větrání či klimatizace a neměl by být slyšet hluk zvenčí.

Vizuální podpora

Prezentace z PC

Nejčastější chybou je, že si lektor více „povídá“ s obrazovou podporou než s účastníky. K obrázku se otáčíme pouze, když chceme něco ukázat. Jinak je důležité stále koncentrovat pozornost na sebe, proto je dobré obraz občas zatemnit. Záměrně zdůrazňuji slovo obraz. Často jsou prezentace přeplněny slovy. Důležité pravidlo je 5x5. Pět slov v řádku a 5 řádků na snímku prezentace. Pokud se nám podaří nahradit slova obrázky, vyvoláme jimi násobně větší pozornost, asociaci a mozek je rychleji zpracovává. Dopravní značky také nejsou tvořeny textem. Obrázkem je samozřejmě i graf. Optimální je obrázek, který vyvolává co nejvíce asociací. Výborně vám v tom pomůže internetový vyhledávač (Google). Zdejte slovo - pojem a podívejte se, co ukazuje oddíl obrázků. Vyberte si nejsrozumitelnější a ten použijte. Pozor jen na autorská práva. Když už píšeme text, je nesmírně důležitá jeho velikost. Při přípravě v PC zvolte pro běžný text velikost písma minimálně 24 a pro nadpisy minimálně 32. Pamatujme si, že pokud účastník nevidí dobře, ztrácí koncentraci. I špatně viditelný obrázek oko dekóduje lépe než písmo. Písmu musíme vždy pomoci vysokým rozdílem kontrastu podkladu a písma. Ideální u světelných podkladů černé pozadí a svítící bílé písmo (negativ formát). Uvědomme si, že to, co vypadá báječně na obrazovce počítače, bude při projekci obvykle mnohem méně kontrastní. Volbou výrazného kontrastu a velikosti eliminujete riziko. Pozornost klesá a nespokojenost roste, když účastníci nemají čas text si pořádně přečíst a grafům, či obrázkům porozumět. Proto pořád myslíme na nedělenou pozornost. Pokud chcete koncentrovat účastníky na projekci, mlčte. Když ji chcete opět soustředit na sebe, vše vypněte. Poslední riziko ruchů je stínit projekci. Mohou vzniknout i velmi komické situace, když vám nějaká část obrázku svítí uprostřed čela. To se pak soustředí skutečně málokdo na váš výklad...

Tabule

Dále jsou tu prostředky pro ruční psaní, které umožňují pružně zachytit okamžité reakce, nápady a vše důležité. U ručního psaní dodržujeme velikost písmene minimálně 5 cm. Optimální je používat maximálně tři barvy a vždy dodržet zásady čitelnosti. Jedná

se o nejjednodušší didaktickou pomůcku, která se běžně používá. U klasické tabule je velký problém pomíjivosti. Co se napíše a smaže, to už nelze použít. V mnohých organizacích se již nahrazuje klasická tabule interaktivní tabulí. U té je možné jednotlivé stránky ukládat, vracet se k nim, případně po akci poznámky rozeslat účastníkům. Skvělá je kombinace s prezentací, kterou doplňujeme akčními poznámkami.

Flipchart

Jednoduchou a přenosnou formou je flipchart – stojan na velký papírový blok. Flipchart má stále nezastupitelnou roli pro svou interaktivitu, jednoduchost. Příprava flipchartu je jednoduchá. Vyzkoušíme si, zda je možné jej rozložit a zda drží ve všech spojích (častokrát se stává, že špatně utáhnutá noha stojanu způsobí jeho pád) a zda se s ním dobře pracuje. Některé typy jsou složitější na obsluhu – výměna papíru, nastavení výšky apod. Výhodou ručního psaní na flipchart bloky je možnost rozvěšení jednotlivých papírů po místnosti, a tím se k nim neustále vracet a fixovat jejich obsah. To je vhodné hlavně u kreativních workshopů. Využívejte přikrývání, postupné odkrývání apod. Lidé zpozorní, když je pro ně něco tajemstvím. Písmo musí být viditelné i z nejbzdálenějšího místa místnosti, což si před začátkem zkontrolujte. V rámci přípravy můžeme některé flipy předepsat, ale nikdy ne úplně. Jakmile flip účastníkům ukážeme, je třeba s ním ještě pracovat, byť alespoň v oblasti odrážek či podtrhování důležitých slov. Jestliže jej necháme bez našich vstupů, stává se pro účastníky nezajímavým a nesoustředí se na něj.

Slovní projev

Často je uváděno tvrzení profesora chicagské univerzity Alberta Mehrabiana, že účinek vyslaného poselství závisí z 55 % na signálech řeči těla, z 38 % na barvě a melodii (intonaci) hlasu a jen ze 7 % na obsahu mluveného slova (Špačková, 2006 s. 52), velmi mě to překvapilo. Určitě je ale důležité věnovat pozornost všem složkám. Většinou se soustředíme více na slovní projev. To „CO“ ještě většinou docela hlídáme. „JAK“ bývá již pod menší kontrolou. Prostě chceme něco sdělit, tak si promyslíme obsah a ten přirozeně, jak jsme zvyklí, řekneme. Problém je v tom, že podle zmíněné studie má z hlediska vnímání to, jakým způsobem věci sdělujeme, třikrát větší význam, než obsah sdělení. Důkaz můžeme hledat ve vývoji člověka. Desetitisíce let trval vývoj

řeči a pro komunikaci člověka byly zvuky důležitou formou. Až později se proměnily ve slova.

Jedná-li se o obsah projevu, je nutno jej přesně zaměřit na cílovou skupinu – ať jde o používání cizích slov, či zkratk, anekdot, aj. Všem by měli účastníci bez problémů rozumět. Pozor na parazitizmy (často se opakující slova: tak, takže, asi, prostě, jako, samozřejmě, jakoby apod.).

Mnohdy si lektori (i jiní řečníci) vypomáhají poznámkami, aby na něco ze svého projevu nezapomněli. Zde bych doporučil, nepsat si celý projev slovo od slova. V takovém textu se snadno ztratíte, velmi těžce se udržuje oční kontakt a ve chvíli hledání části, kde jste skončili, se objevují odmlky. Celkově je potom projev rozpačitý, působí nejistě. Účastníci rychle ztrácejí koncentraci.

Mnohem lepší jsou poznámky ve formě nejdůležitějších bodů – struktury, které napomáhají pochopení a koncentraci posluchačů a nám jen připomenou, o čem chceme mluvit, a obsah vlastními slovy převyprávíme. Můžeme se tak více věnovat posluchačům. Někteří si píšou tzv. řečnické kartičky, kde mají jednotlivé myšlenky zvlášť na kartách a postupně je odkládají. Zde je nevýhoda, že se mohou snadno pomíchat či ztratit. Pokud máme připravenou prezentaci, je ideální si vytisknout 6 snímků na papír A4. Nemusím se dívat na projekci, protože vím, co bude následovat, kde se právě nacházím a co mám říkat.

Důležitá pro vnímání „Jak“ je intonace a dynamika řeči. Jsou velmi ovlivňovány emočním nastavením – náladou řečníka. I obsahově velmi neutrální věta může v příjemci vyvolat negativní vnímání. Pokud se budeme více soustředit na formu verbálního projevu, je dobré si uvědomit, co ji nejvíce ovlivňuje. K projevu slouží náš hlas. Co posluchač vnímá? Je to výška, zvučnost, síla, barva a modulace. I neškolený hlas má rozsah minimálně osmi tonů. Víme, že vysoké tony používáme, když si chceme vynutit pozornost, případně jsme v konfliktu. Hlubší tóny vyslovujeme, když projevujeme pozitivní vztah. Mělo by nás být dobře slyšet, ale hlučnost není příjemná. Důležitý je přízvuk, který může určit celkový význam slov. Vnímáme taky tempo a plynulost. Jednoduchá rada pro efektivní komunikaci: Přizpůsobte formu svého projevu stylu komunikačních partnerů. Pro zlepšení formální složky verbálního projevu je ideální akustický trénink. Vašemu řečnickému stylu se někdo naposledy systematicky věnoval možná na základní škole. Je to dovednost jako každá jiná a dá se dobře

trénovat. Pokud nechcete chodit do recitačního či rétorického kurzu, stačí individuální autotréning. Důležité je se slyšet. Bez záznamu to není možné. Pořídte si záznam třeba na svůj mobilní telefon. Pokud možno v přirozených situacích. Už samotný poslech vás poučí a určitě budete překvapeni nejen formou, ale i obsahem. Je dobré si zkusit výrazové čtení. Můžete nějakému dítěti číst pohádky? Skvělý trénink! Nebo stačí jedna věta a tu zkusit říci v několika náladách. Význam se dramaticky mění.

Řeč těla – neverbální komunikace

Vývoj komunikačních forem u lidí byl velmi dlouhý. Desítky tisíc let se člověk dorozumíval gesty, primitivní mluvou a písemné památky nejsou starší 5ti tisíc let. Vývoj komunikačních forem je z hlediska času velmi pomalý. Na rozdíl od toho nárůst množství informací, které člověk získává a musí zpracovávat, je velmi dynamický. Nemluvě o technických prostředcích, které způsobily revoluci v získávání a přenosu informací (internet, mobilní telefony, e-maily apod.). Zatímco lidské schopnosti komunikovat, z hlediska dlouhodobého, jsou téměř neměnné, úkoly, které musí řešit, jsou nesouměřitelné. S tím se musíme vyrovnat. Využít maximum z dlouhodobě tvořených instinktů v kombinaci s novými dovednostmi. Řeč těla se vyvíjela desetitisíce let a je zakořeněna hluboko v podvědomí. Je to jazyk, kterým všichni „mluvíme“, ale málokdo mu rozumí (vždyť prý jenom ve tváři lze identifikovat 275 tisíc různých výrazů). V kterémkoliv okamžiku může váš mozek zaujmout určitý postoj a komunikovat jej různou částí těla, která automaticky reaguje specifickým činem nebo výrazem. Interpretovat správně řeč těla jiného člověka není jednoduché a vyžaduje určité znalosti a trénink. Je to ale proveditelné. Lze si pak ověřit, zda lidé, se kterými komunikujete, lžou, souhlasí, nudí se, sympatizují s vámi, jsou nejistí, rozzlobení, mají obavy apod. To vám pak umožňuje zvolit správnou taktiku při komunikaci. Řeči těla je možné a výhodné rozumět. Možná ještě důležitější je řeč těla ovládat. Pokud se naučíte základní znalosti v této oblasti a učiníte analýzu vlastního projevu, máte šanci svou řeč těla usměrnit. Uvědomme si, že se jedná většinou o gesta podvědomá. Pro analýzu je potřeba vytvořit obrazový záznam. Následně uvidíte své nonverbální tiky i poselství. Zvláště před důležitým projevem nebo jednáním je dobré si stoupnout alespoň před zrcadlo, ale videokamera prozradí víc. Uvidíte, že uvědomělé tiky se dají velmi dobře ohlídat. Nesmíme samozřejmě působit příliš strnule, ale největších ruchů se zbavíme, a něco je možné nacvičit. Projev bude přesvědčivější a efektivnější. Důkaz toho, že je

možné rozumět beze slov, nám podali herci němé éry filmu. Prostředky neverbální komunikace byly totiž jedinými, které měli k dispozici. (Pease, a další, 2008 s 9) Chaplinovi rozuměl každý.

Tato stránka komunikace má nejvýraznější vliv na úspěch či pochopení běžného projevu. Neverbálních projevů si účastníci nejvíce všimají a nejrychleji je také hodnotí.

Mezi nejdůležitější neverbální projevy patří:

Oční kontakt

Je to způsob, jak udržet koncentraci posluchačů a zároveň bedlivě sledovat, jak na ně školení působí a případně vše korigovat. Oční kontakt není dívání se do očí. To může dokonce pozornost rušit. Pokud se spojíte s pohledem jednoho, okamžitě hledejte oči dalšího. Takto musíme „lovit“ neustále. Stojí to za to. Dokud se lidé s vámi kontaktují pohledem, vnímají váš projev.

Postoj

Pokud možno, co nejvíce přirozený a uvolněný. Největší problém nám mohou působit ruce, které nejvíce prozrazují podvědomé emoční signály (Pease, a další, 2008 s 90). Vrcholem sebevědomí a uvolněnosti jsou volně spuštěné paže. Vstřícná gesta dlaní nahoru jsou známkou jistoty a otevřenosti. Ruce v kapse, překřížené paže nebo nohy – to je nejistota, obavy, odtažitost apod. Tyto signály lidé vnímají a utvářejí si podle nich názor na lektora. Také nervózní hraní si s propiskou či fixem, popotahování oděvu apod. nepůsobí příjemně. Ideální je ruce zafixovat. Buď je jemně spojit nad pasem, nebo držet v levé poznámky v pevné složce a pravou lehce gestikulovat. Takto nadefinované očekávání dává lektorovi jistotu, že své svěřence dovede k jejich naplnění, a tudíž k velké spokojenosti s absolvovaným vzděláváním.

Sladění – vykročit společně v jednom směru

Naprosto klíčové však je v úvodu vyladit se skupinou jejich očekávání. Přesto, že máme potřeby školené skupiny zmapovány (dodržením postupů z kapitoly 1 a 2), je nutné si je na začátku semináře ověřit. Každý je totiž vnímá, a tudíž interpretuje jinak. Pro lektora je důležité si základní směřování potvrdit a zachytit i náladu – emoční hladinu, se kterou bude pracovat.

Přístup lektora k očekávání je výbornou technikou rozpoznání jeho úrovně. Amatér se na to ani nezeptá. Maximálně definuje očekávání jako svůj předpoklad. Poloprofesionál nechá účastníky definovat očekávání již v úvodním představovacím

kolečku. Tady však hrozí, že zacílení skupiny bude velmi roztržité. Pokud totiž očekávání definuje účastník z názvu kurzu, umožňuje mu to velmi širokou škálu závěrů. Většinou více než název nezná, přesto, že jim byl zaslán program a v něm podrobný plán R.A. Ověřte si, jak to vnímá. Je proto velmi rozumné lidem před otázkou: „jaké je vaše očekávání?“, připomenout cíle z plánu R.A. Když přijdete do restaurace, také se vás personál neptá, na co máte chuť, ale co si vyberete z jídelního lístku. Vaše menu je v plánu, přesvědčte se, na co z toho mají největší chuť, a toho jim taky dejte největší porci.

Optimální postup je ukryt ve třech otázkách:

1. Jaký je aktuální problém spojený s tématem naší R.A?
2. Který z cílů uvedených v programu (plánu R.A.) je pro vás nejzajímavější?
3. Jak zní váš osobní cíl (nejlépe měřitelný), který chcete během naší R.A. naplnit?

Z odpovědí na tyto otázky vytvoříme tři záznamy. Pravděpodobně se budou výroky opakovat. Zdůrazníme, že nejde o originalitu, ale nalezení bodů zájmu. Jasně vyznačíme počty hlasů pro vyjmenované problémy, body programu, a cíle. To co převažuje, je určená priorita, jak se věcem věnovat z hlediska rozsahu, hloubky a času.

6.3 Kompetence pro analýzu výchozí úrovně kompetence účastníků

Jaká je vstupní úroveň znalostí, dovedností a postojů?

V první fázi cyklu použití zkušenostního učení v rozvojové aktivitě potřebujeme jasně nadefinovat vstupní úroveň kompetence. Nejjednodušší bude stanovit úroveň znalostí, tam můžeme použít některé z metod, které jsme si prozradili v kapitole 3. 4. 3. Nejvhodnější jsou různé testovací metody. Ideální je, když se nám podařilo zrealizovat test s účastníky již před kurzem – formou learning management systému nebo pomocí googlovských aplikací. Pokud to možné nebylo, udělejme jednoduchý test přímo na R.A., nemělo by to zabrat více než pět minut. A optimální je, aby se jednalo o takový test, jehož zvládnutí očekáváme na konci kurzu na požadované úrovni, která je nutná třeba k udělení certifikátu o absolvování daného školení nebo rozvojové aktivity. Důležité je, že testování nemá vést k tomu, abychom účastníky uvedli do rozpaků, anebo dokazovali, kolik toho neznají. Právě naopak. Musíme účastníkům vysvětlit, že

nám jde o to zjistit, co už znají a věnovat se v rámci rozvojové aktivity jen tomu, co potřebují doplnit.

Další technikou, která nám ukáže, jak lidé věci dovedou, je případová studie. Pokud obsahuje konkrétní situace, které účastníci mohou znát ze své pracovní náplně, studie je vede k tomu, aby nacházeli použití znalostí k vyřešení modelových případů a otázek, které v sobě případová studie obsahuje, je to ideální forma.

Velmi dobrou technikou k prokazování dovedností je řešení modelových situací. Nejlépe pokud se jedná o rozvojovou aktivitu, kdy je možné přímo simulovat určité situace, které v pracovní pozici, v pracovním procesu, účastníci běžně zažívají. Ideální je, když v úvodu předvedou, jak v takových situacích reagují, jak je řeší. Tyto situace můžeme dopředu nadefinovat. Lektor by měl zvládnout roli sparing partnera, a je velmi výhodné tyto modelové situace zaznamenat (natočit). Tento záznam pak může sloužit k dobré reflexi v další fázi cyklu „Jak to dělají ti nejlepší“. Můžeme vybrat ty nejlepší z dané skupiny, a všechny ostatní posouvat na úroveň toho nejlepšího. Pokud to zvládne někdo ze skupiny na úrovni, která je postačující, je to nejreálnější cesta, že to zvládnou i ostatní.

Důležité je, aby výsledky původního testování byly dobře měřitelné. Účastníci by si měli stanovit vstupní úroveň a provést hodnocení, na jaké úrovni vnímají sami své znalosti dané problematiky, jak jsou na tom s dovednostmi. Přestože jsme se již věnovali postojům v předcházející kapitole, měli by účastníci vydefinovat postoje v měřítku. Na škále postojů od plus 10 do mínus 10, tj. pak značí mínus 10 velkou obavu, nechť něco vykonávat a plus 10 je pak vyjádřením „nemám s tím problém, zvládám to, nemám žádnou obavu“. Tyto tři hodnoty by si účastníci měli na konci této fáze poznamenat do učebních manuálů a na kurzu pak tyto údaje porovnáme s aktuálním hodnocením, které provedeme. Optimální je, ukázat účastníkům, že v daném čase realizace rozvojové aktivity došlo u nich k prokazatelnému zlepšení jak znalostí, tak i dovedností

R.A. Bezpečnost práce – 180 min – 4 výukové jednotky

Tabulka 2: Vzor plánu učební cyklus I - 12 účastníků ze všech oddělení

Obrázek spirály	TÉMA	CÍL – čeho bude dosaženo	VÝSTUPY
UČEBNÍ CYKLUS I. (Jak to umím, co o tom vím)	Představení kurzu – co dnes bude jinak? Představení účastníků – v čem vnímáte problém z hlediska BOZP? Zkušební vyplnění testu.	Seznámení se, co nás čeká. Poznání motivace účasti účastníků, očekávání. Změření úrovně znalostí.	Program. Mapa motivů a očekávání účastníků. Test BOZP dle vyhlášky.

Zdroj: Kazík (2017, s. 86)

Tabulka 3: Vzor itineráře učební cyklus I

Čas	Uč. c.	Téma	Cíl	Metoda	Styl	Výstupy / Pomůcky
0.20 - 0.45	I.	S jakými problémy v bezpečnosti práce jste se v posledním roce setkali?	Znát, jak jednotliví účastníci vnímají bezpečnost, zda mají informace o problémech v bezpečnosti a zda si je dostatečně uvědomují.	Skupinová diskuze (2 min na individuální promýšlení, 3 minuty diskuze ve skupině trojic plus další 3 minuty diskuze skupin mezi sebou)	P. T. R.	Flipchart nebo tabule a záznam příkladů.
0.45 - 1.00	I.	TEST	Zjištění, na jaké úrovni jsou aktuální znalosti povinného testu bezpečnosti práce.	testování	P. A. T. R.	vyplněný test

1.00-...	I.	TEST- výsledky	Zpětná vazba k výsledkům testu, porovnání skóre, nalezení bodů, ve kterých se objevovalo nejvíce chybných odpovědí, a kde jsme odpovědi znali nejvíce.	diskuze	P. A T. R.	promítnutí dotazníků na dataprojektoru a zaznamenání chybných odpovědí
----------	----	-------------------	--	---------	---------------	--

Zdroj: Kazík (2017, s. 86)

6.4 Kompetence pro poznávání nejlepší praxe

Nepochybujeme, že každý, kdo vede rozvojovou aktivitu, dokáže lidem jako odborník - specialista téma vysvětlit. Pokud použije již zmíněné techniky a hlavně strukturu efektivní prezentace, takže svůj projev vhodně strukturuje, dá ho do logického rámce, pomůže si vhodnými snímky v prezentaci, může jeho výklad působit dobře. Ale měli bychom mít na paměti, že mluvené slovo má skutečně jen velmi malou schopnost v lidech znalosti zafixovat. Nebojme se jít do jiných metod, vyzkoušejme je postupně a uvidíte, že když je zvládnete, přinesou vám velké uspokojení v tom, že lidé budou do problematiky daleko více zapojeni a hlavně tím si více z rozvojové aktivity odnesou, takže budou spokojenější.

Technika obrácených rolí

První technika, kterou lze použít, je technika obrácených rolí. Pokud budete pracovat touto technikou, rozdělte si téma podle počtu skupin účastníků. Budeme se bavit o modelové situaci, máme na rozvojové aktivitě 12 účastníků, které jsme si rozdělili do 4 skupin po třech, potřebujeme probrat například téma kurzu zaměřeného na nové technologie, které máme zavádět ve výrobě. Standardní je, že si připravíte prezentaci s několika snímky, a ke každému snímku si můžete připravit komentář, který bychom běžně řekli. Raději tento komentář napíšete do učebního textu nebo tento komentář vytisknete, rozdělíte danou problematiku do 4 témat (tak, aby bylo možné si text přečíst do dvou minut – 150 slov maximálně). Rozdejte témata jednotlivým skupinám a zadejte úkol, aby si účastníci skupiny svou část promysleli a připravili krátkou prezentaci na 3 otázky – nebo v jednoduché struktuře:

1. pojmenují základní charakteristiku daného problému,
2. pojmenují, co je překvapilo, je pro ně nové,
3. pojmenují to, čemu nerozumí a potřebují to vysvětlit.

Když na tyto tři otázky ve skupinách účastníci dokážou odpovědět, připraví si krátké prezentace a maximálně ve třech minutách odprezentují svým kolegům. Účastníci z takového postupu mohou mít obavy. Nechceme účastníky přivádět do rozpaků, ale ukázat jim, že si na mnoho věcí přijdou a mnohé znají. Proto po rozdělení jednotlivých témat do skupin, v době přípravy, je třeba skupiny obejít a ujistit se o porozumění, případně napovědět, zkontrolovat, zda si se zadaným úkolem vědí rady. Pravidlo: „chytřemu napověz...“ platí velmi dobře, a když lektor účastníky navede ke správné úvaze a k dobrým odpovědím, vysvětlí případné nejasnosti, dopadají prezentace velmi dobře. Během prezentací lektor promítá snímky tak, jak je měli v jednotlivých skupinách k dispozici. Pokud se během prezentací objeví nějaké nejasnosti, nesrovnalosti, účastníci nebudou umět na dané otázky či strukturu odpovědět, zde je role lektora, který na dané otázky odpoví a nejasné vysvětlí. Efekt této techniky je v tom, že každá ze skupin se věnuje určité části, pak si to vzájemně sdělují, což je pro ně zajímavější, než kdyby celou dobu poslouchali interpretaci jedné osoby – lektora. Tato technika zapojí, a mohou se v ní realizovat všechny čtyři učební styly. Účastníci hledají konkrétní příklady ze svého života, teoretici mohou přemýšlet nad tím, v čem je zádrhel, aktivista prezentuje za skupinu, a tím se dobře učí a reflektor tím, že poslouchá a vnímá prezentaci, tak si své znalosti fixuje. Tato metoda je vysoce efektivní a účinná a zapojení účastníků je maximální, lektor jejím použitím dělá pouze korektora případných rizik.

Prezentace filmu

Další velmi dobrou technikou v případě, kdy chceme účastníky seznámit s tím, jak to dělají ti nejlepší, je použít prezentaci filmu. Buď si film sami vyrobíte, což dnes není velký problém. Mnohé firmy si takové filmy již nechaly vyrobit. Nebo v případě potřeby začněte hledat vhodný film na Youtube k vašemu tématu, většinou se vám vhodný klip, filmová ukázka podaří najít. Tato metoda je velmi vhodná pro reflektiky, a když přimějete účastníky, aby se nejen dívali, ale aby si zároveň dělali poznámky, co je zaujalo, co je pro ně nové, co by potřebovali

vysvětlit, vnímání se výrazně zvýší a účastníky to odvede od pasivního sledování k aktivnímu a efektivnímu.

Rozbor případové studie

Další vhodná technika, kterou můžeme použít, je rozbor případové studie, kterou jsme s účastníky realizovali v úvodní fázi. Ať už případové studie dokázali účastníci vyřešit lépe či hůře, můžeme nyní ukázat jejich optimální řešení. Rozdáme vhodnou literaturu, vyhlášky, předpisy, které se k danému problému vztahují, a vyzveme účastníky, aby v materiálech vyhledali k dané případové studii vysvětlení – komentář. Navedeme je k tomu, aby zkusili říct, co říká teorie, jak to je v materiálech popsáno, jak tomu rozumí, jak k tomu lze přistupovat.

Rozbor modelových situací

Poslední použitelná technika, o které se zmíníme, je rozbor modelových situací. Chceme-li s účastníky trénovat konkrétní dovednost (a opět provedli jsme to také v úvodní fázi cyklu), předvedeme vždy jednu velmi dobrou modelovou vzorovou verzi toho, jak se modelová situace měla řešit. Prostě vybereme toho nejlepšího, tuto ukázkou si pustíme a provedeme její rozbor. Přemýšlíme nad tím, co se tam povedlo, co bylo dobře, co bychom mohli následovat. Jakmile si to účastníci uvědomí, tedy rozeberou a popíší, lektor tento rozbor pouze doplní o svůj krátký a stručný komentář. Účastníci tak budou mít dobrý pocit, že tématu dobře rozumí.

Věřte, že každá z těchto technik je nesrovnatelně účinnější než když se pustíte do 15-ti minutového výkladu. Tyto techniky se během této doby dají zvládnout. Je na vás, abyste si to sami vyzkoušeli a výstupy sami porovnali. Pak vybírejte sami metody, které se vám ukáží být nejefektivnější.

R.A. Bezpečnost práce – 180 min – 4 výukové jednotky

Tabulka 4: Vzor plánu učební cyklus II- 12 účastníků ze všech oddělení

Obrázek spirály	TÉMA	CÍL – čeho bude dosaženo	VÝSTUPY
UČEBNÍ CYKLUS II. (Kdo to umí nejlépe, jak to je správně)	Novinky v předpisech. Nejvýraznější problémy Příklady nejlepší praxe	Účastníci představí v krátkých prezentacích vybrané případy problémů, které se v organizaci nejčastěji objevily v minulém období.	4 případové studie

Zdroj: Kazík (2017, s. 97)

Tabulka 5: Itinerář učební cyklus II

Čas	Uč. c.	Téma	Cíl	Metoda	Styl	Výstupy / Pomůcky
1.15-1.20	II.	Vzorové případy	Každá skupina dostane 1 nebo i více případů (podle náročnosti) toho, co se v organizaci stalo z hlediska porušení BOZP.	Samostudium, skupinová diskuse	T.	Pomůcky, případová studie, blok k poznámkám
1.20-1.25	II.	Diskuze nad případy	Uvědomit si a najít ve firemních předpisech, co vše bylo porušeno a jak přesně daný předpis zní.	Práce ve skupině	R. T.	Pomůcky, relevantní předpisy k daným případům
1.25	II.	Seznámen	Každá skupina	Prezentace skupin	P. R.	Pomůcky,

		í s případy	odprezentuje stručně, co bylo obsahem jejich případové studie, a které předpisy byly porušeny		T.	promítnutí jednotlivých studii, dataroprojekt or
--	--	-------------	--	--	----	--

Zdroj: Kazík (2017, s. 97)

6.5 Kompetence pro tvorbu postupů zlepšování

Jestliže jsme dobře zvládli předcházející fázi a účastníkům je jasné, jak vypadá optimální řešení, co říká nová poučka, co je v novém postupu, kde je možnost hledat, kam se posunout, měli bychom využít této situace a v této třetí fázi učebního cyklu pomoci nalézt cestu ke zlepšení. Přivedme účastníky k tomu, aby si dobře uvědomili, na jaké úrovni ovládali znalosti, dovednosti, případně jaké byly jejich postoje na začátku kurzu, a v čem je to, co se probíralo ve druhé fázi pro ně inspirativní. V čem je to lepší, co by oni sami u sebe mohli zlepšit tak, aby se jejich úroveň posunula směrem výš, k lepším výkonům. Prvním krokem je uvědomění si rezerv, možností ke zlepšení. Tady se skrývá nebezpečí. V okamžiku, kdy příliš zaměříme svoji pozornost na to, že nám něco nejde, může se cesta k rozvoji výrazně zpomalit a ztížit. Příčinou je totiž to, že když nám něco nejde, něco neumíme, může být důvodem to, že pro tu věc nemáme schopnosti, nemáme talent. Při posuzování mého vlastního výkonu vzhledem k nějakému vzoru je důležité přemýšlet, na co v požadované změně talent a dispozici mám, co mi tedy v úvodu velmi dobře šlo. Měl bych najít nejméně dvě schopnosti – dovednosti, které jsem prokázal a byly velmi dobré nebo výborné a k těmto dvěma jednu, která evidentně můj výkon snižovala a limitovala. Tento způsob nazýváme budováním excelence. Jak říká naše životní zkušenost - v tom, v čem jsme nadáni, k čemu máme dispozice a schopnosti, se dokážeme při dalším rozvoji, tréninku, prohlubování těchto schopností a využívání konkrétních dovedností zlepšovat o desítky procent v určitém čase. Oproti tomu, když chceme zlepšit to, v čem nadání nejsme, při stejné časové náročnosti dosáhneme posunu pouze v jednotkách procent. Úkolem je

přivést účastníky na cestě rozvoje k nalezení dvou excelentních schopností a jednoho limitu, jedné nedostatečnosti, které v dané kompetenci máme. No a pak už jen popsat v jasných srozumitelných krocích algoritmus, jak k určité změně může dojít, co můžeme znát, umět lépe. U znalostních kurzů je to jednodušší, tam prostě absolvujeme svůj vstupní test, zjistíme, co jsme slyšeli v probírané látce, přijdeme na to, že se musíme doučit bod X,Y,Z. V okamžiku, kdy tyto kroky zvládneme, můžeme si ověřit, zda již došlo k požadovanému zlepšení, čili jestli test zvládneme s lepším hodnocením, než tomu bylo na vstupu.

U rozvoje dovedností je důležité postupovat v jednotlivých krocích, uvědomit si, co tedy mám konkrétně udělat, na co se mám soustředit, abych požadovanou dovednost zvládl lépe. Důležité je nezdůrazňovat toto z pozice lektora, ale vést účastníky k tomu, aby si tuto nutnou změnu uvědomili a byli schopni tento postup jasně pojmenovat a následně se tímto postupem řídit a vyzkoušet si, zda dané kroky skutečně fungují. Lektor pouze pomáhá k tomu, ať jsou kroky změny reálné a postoj ke změně je ovlivňován dílčími úspěchy.

R.A. Bezpečnost práce – 180 min – 4 výukové jednotky

Tabulka 6: Vzor plánu učební cyklus III - 12 účastníků ze všech oddělení

Obrázek spirály	TÉMA	CÍL – čeho bude dosaženo	VÝSTUPY
UČEBNÍ CYKLUS III. (Jak to použiji, jak se zlepším)	V čem vnímáme největší rizika BOZP?	Jak se mohu poučit z probraných případů v konkrétních situacích na svém pracovišti? Tvorba případových studií.	Návrh postupu pro zlepšení

Zdroj: Kazík (2017, s. 106)

Tabulka 7: Itinerář učební cyklus III

Čas	Uč.c.	Téma	Cíl	Metoda	Styl	Výstupy / Pomůcky
0.00-0.15	III.	Jak se poučit?	Co z probíraného může nastat na našem pracovišti?	Diskuze	P.A.T.R.	Témata
0.15-0.30	III.	Případová studie	Vytvořit znění případové studie (k probíraným problémům bezpečnosti práce, studie vychází z reálných pracovišť účastníků)	Skupinová práce	P.A.T.R.	Vytvoření případové studie

Zdroj: Kazík (2017, s. 106)

6.6 Kompetence pro ověřování schopností aplikovat poznatky v praxi

Čtvrtá fáze cyklu má zahájit cestu k tomu, aby si účastníci získané znalosti, postupy, algoritmy dokázali převést do běžného využívání v každodenní praxi. Pro každého lektora by mohla být návodná definice úrovně vědění:

1. Úroveň vědění – NEVÍM, ŽE NEVÍM – takovým lidem se žije nejlépe, možná i takoví přišli na začátek kurzu, proto jsme si v první fázi dali takovou práci, otevřít jim oči, abychom jim ukázali, že něco neví, nebo že to neví dostatečně.
2. Úroveň vědění – VÍM, ŽE NEVÍM – když si účastníci uvědomí, své nedostatky, své mezery, limity - mohou získat chuť naučit se něco nového.
3. Úroveň vědění – VÍM, ŽE VÍM - na tomto stupni je nesmírně důležité, prokázat, že se změnila úroveň znalostí, uvědomit si, že jsem se skutečně něco naučil, což většině účastníků udělá radost. Ale následně je překvapí, že přesto, že vědí, jak se mají chovat, jak se mají změnit, stále se chovají stejně.
4. Úroveň vědění – NEVÍM, ŽE VÍM – vytvoření podvědomé znalosti, podvědomého návyku tím, že požadované kroky a úkony dělám zcela automaticky a nemusím nad nimi nijak přemýšlet.

Určitě se tady nejlépe nabízí jednoduchý příklad dovednosti řídit auto, všichni víme, že na začátku před autoškolou jsme byli v první úrovni vědění - NEVÍM, ŽE NEVÍM – nevěděli jsme, co z předpisů je nám neznámé a jaká rizika na nás na cestách čekají. A přesto, že jsme poté získali řidičské oprávnění a prokázali jsme zkouškou, že vše ovládáme, trvalo nám nejméně 10 tisíc ujetých kilometrů, než jsme přestali přemýšlet nad tím, jak zařadit jedničku, dvojku atd. No a ti z nás, kteří mají najeto víc než 100 tisíc kilometrů – pokud možno bez nehody, teprve dokáží řídit auto zcela automaticky, podvědomě. Je možné říci, že teprve v okamžiku, kdy jsou pohyby dostatečně zautomatizované, je řízení auta bezpečnější, než když začneme své řízení příliš korigovat racionálním vědomím.

Cesta od znalosti k dovednosti je nesmírně dlouhá a velmi obtížná a komplikovaná. A proto je důležité v poslední fázi učebního cyklu vybírat jenom určité fragmenty a nemít ambice, že po jednom krátkodobém kurzu člověk změní zcela své dovednosti a návyky. Na druhou stranu, pokud dělá věci pod výraznější sebekontrolou případně ještě s pomocí a s korekcí lektorů, případně svých kolegů, dokáže se zmobilizovanou sebekontrolou přimět k tomu, že opravdu dokáže věci dělat nově a jinak, a to je důležité. Dokažme účastníkům, že změna je možná, je možné dělat věci jinak. Samozřejmě, toto by mělo nastartovat chuť účastníků na sobě pracovat a postupně pozvolna získávat podvědomé návyky a zvládat věci lépe tak, abychom nad nimi nemuseli už po čase přemýšlet a uměli jsme je dělat nově. Takže čtvrtá fáze cyklu má za cíl ukázat, co je možné zvládnout a jaká je cesta k tomu, aby člověk postupně zvládl třeba úplně novou kompetenci, nebo aby rozšířil své dosavadní dovednosti o několik stupňů.

Čtvrtá fáze cyklu má zahájit cestu k tomu, aby si účastníci získané znalosti, postupy, algoritmy dokázali převést do běžného využívání v každodenní praxi. Pro každého lektora by mohla být návodná definice úrovně vědění:

1. Úroveň vědění – NEVÍM, ŽE NEVÍM – takovým lidem se žije nejlépe, možná i takoví přišli na začátek kurzu, proto jsme si v první fázi dali takovou práci, otevřít jim oči, abychom jim ukázali, že něco neví, nebo že to neví dostatečně.
2. Úroveň vědění – VÍM, ŽE NEVÍM – když si účastníci uvědomí, své nedostatky, své mezery, limity - mohou získat chuť naučit se něco nového.

3. Úroveň vědění – VÍM, ŽE VÍM - na tomto stupni je nesmírně důležité, prokázat, že se změnila úroveň znalostí, uvědomit si, že jsem se skutečně něco naučil, což většině účastníků udělá radost. Ale následně je překvapí, že přesto, že vědí, jak se mají chovat, jak se mají změnit, stále se chovají stejně.
4. Úroveň vědění – NEVÍM, ŽE VÍM – vytvoření podvědomé znalosti, podvědomého návyku tím, že požadované kroky a úkony dělám zcela automaticky a nemusím nad nimi nijak přemýšlet.

Určitě se tady nejlépe nabízí jednoduchý příklad dovednosti řídit auto, všichni víme, že na začátku před autoškolou jsme byli v první úrovni vědění - NEVÍM, ŽE NEVÍM – nevěděli jsme, co z předpisů je nám neznámé a jaká rizika na nás na cestách čekají. A přesto, že jsme poté získali řidičské oprávnění a prokázali jsme zkouškou, že vše ovládáme, trvalo nám nejméně 10 tisíc ujetých kilometrů, než jsme přestali přemýšlet nad tím, jak zařadit jedničku, dvojku atd. No a ti z nás, kteří mají najeto víc než 100 tisíc kilometrů – pokud možno bez nehody, teprve dokáží řídit auto zcela automaticky, podvědomě. Je možné říci, že teprve v okamžiku, kdy jsou pohyby dostatečně zautomatizované, je řízení auta bezpečnější, než když začneme své řízení příliš korigovat racionálním vědomím.

Cesta od znalosti k dovednosti je nesmírně dlouhá a velmi obtížná a komplikovaná. A proto je důležité v poslední fázi učebního cyklu vybírat jenom určité fragmenty a nemít ambice, že po jednom krátkodobém kurzu člověk změní zcela své dovednosti a návyky. Na druhou stranu, pokud dělá věci pod výraznější sebekontrolou případně ještě s pomocí a s korekcí lektorů, případně svých kolegů, dokáže se zmobilizovanou sebekontrolou přimět k tomu, že opravdu dokáže věci dělat nově a jinak, a to je důležité. Dokažme účastníkům, že změna je možná, je možné dělat věci jinak. Samozřejmě, toto by mělo nastartovat chuť účastníků na sobě pracovat a postupně pozvolna získávat podvědomé návyky a zvládat věci lépe tak, abychom nad nimi nemuseli už po čase přemýšlet a uměli jsme je dělat nově. Takže čtvrtá fáze cyklu má za cíl ukázat, co je možné zvládnout a jaká je cesta k tomu, aby člověk postupně zvládl třeba úplně novou kompetenci, nebo aby rozšířil své dosavadní dovednosti o několik stupňů.

Bezpečnost práce – 180 min – 4 výukové jednotky

Tabulka 8: Vzor plánu učební cyklus IV - 12 účastníků ze všech oddělení

Obrázek spirály	TÉMA	CÍL – čeho bude dosaženo	VÝSTUPY
UČEBNÍ CYKLUS IV. (Teď to zkouším, jaký je výsledek, daří se mi to)	Prezentace námětů aplikace	Vzájemná konfrontace navržených postupů. Ověření znalostí.	Zvládnutí testu a řešení případových studií.

Zdroj: Kazík (2017, s. 114)

Tabulka 9: Itinerář - učební cyklus IV

Čas	Uč.c.	Téma	Cíl	Metoda	Styl	Výstupy / Pomůcky
0.30-0.45	IV.	Řešení případových studií	Týmy předloží své případové studie. Každý tým řeší případovou studii jiného týmu.	Skupinová práce	P. T. R.	Vytvořené případové studie
0.45-1.30	IV.	Prezentace řešení případových studií	Probíhá prezentace jednotlivých řešení případových studií jednotlivých týmů. Tým předvede prezentací nově naučená pravidla BOZP.	Soutěž mezi skupinami	P. T. R.	Vyřešené případové studie

Zdroj: Kazík (2017 s. 114)

6.7 Kompetence pro evaluaci výsledků rozvoje

Pokud se nám vše povedlo, skončili jsme v předcházející kapitole tím, že účastníci si ověřili, že náměty na zlepšení, nové postupy, nové poznatky pochopili, že mají šanci použít vše v praxi. Už po pár hodinách R.A., zažili možnou změnu. Měli by si toto vše ještě uvědomit ve shrnutí – v závěrečné části kurzu. Účastníci by hlavně měli prožít

velkou míru uspokojení tak, abychom je naplnili motivací. Pustit se do další části rozvoje, na kterou již nemá lektor přímý vliv, ale která je pro to, aby člověk došel ke stupni vědění „NEVÍM, ŽE VÍM“, důležitější než účast na kurzu samotném.

Povedlo se nám naplnění cílů? Pokud jsme se v úvodu kurzu snažili přivést účastníky k jasnému a přesnému pojmenování cíle rozvojové aktivity – je v tomto okamžiku důležité, abychom tyto cíle dokázali vyhodnotit. Pokud vám účastníci na začátku napíší, že se chtějí dozvědět nové informace, nebo že se chtějí poučit, jsou to velmi nejasné cíle, které z jedné strany mohou vést k pocitu, že se účastník něco nového dozvěděl, ale zároveň může být odpověď i zcela opačná: „tohle vše už jsem dávno slyšel.“ Proto bychom měli přimět účastníky k uvědomění, co se podařilo naplnit a rozvinout, případně stávající nedostatky odstranit. Ať už si z programu vybrali jeden bod, nebo například narušili definované bariéry, které jim zabraňovaly uplatňovat některé postupy. Případně také pokud si účastníci uvědomili nějaký stupeň neznalosti, nebo odstranili obavy, které byly vysloveny.

Optimální by bylo, kdyby zaznělo hodnocení cíle kritériálně, proto bychom ho měli také na začátku kritériálně pojmenovat, například:

- ✓ cítím, že jsem se zlepšil o 20 %
- ✓ myslím si, že moje schopnost zvládat jednotlivá probíraná témata, je o 30 % lepší
- ✓ vnímám, že se moje obava ze zavedení nové technologie snížila na polovinu.

Přesto, že jsou to subjektivní vyjádření pocitů, pokud k tomuto pocitu přiřadí účastník nějakou měrnou jednotku a podaří se mu formulovat změnu, uvědomí si nějaký rozdíl, který je schopen prokázat, pak spokojenost s tím, že kurz mu přinesl přidanou hodnotu, se jednoznačně zvyšuje.

Naplnění cílů je jistě důležité, ale další otázka, kterou bychom měli řešit, je otázka smysluplnosti, která všechny jednotlivě probrané záležitosti vrací do širšího kontextu. Přimějme účastníky k zamyšlení. Jaký smysl pro jejich práci či pracovní pozici probírané téma mělo? V čem je pro ně nově nabytá znalost nebo rozšířená kompetence inspirativní? Účastníci by si měli položit jednoduchou otázku: „Co z toho budu mít?“. Pokud najde účastník motivy, nejlépe ty, které jsou pro něho nejdůležitější, tj. možnost úspory času, zjednodušení práce, odstranění problémů a rizik, případně možnost uspět

či získat ocenění, pak při spojení uvědomění si motivů s rozvojovou aktivitou bude mít chuť získané znalosti a dovednosti skutečně používat.

Poslední část by měla vést k otázce použitelnosti v praxi – v běžném životě, a to nejen v životě pracovním, ale možná i v osobním. Dokonce u mnohých kurzů je velmi výhodné začít používat nabyté znalosti a dovednosti prvně v životě privátním. Tam jdou účastníci do mnohem menšího rizika, mohou si vše jednodušeji ověřit a nebát se selhání či negativních důsledků. Schopnost využít poznatky v praktickém životě není dána každému, a proto je důležité, aby na všechny otázky, které jsme si v závěrečné fázi kurzu položili, odpovídali pokud možno všichni účastníci, tedy aby se odpověďmi na ně vzájemně inspirovali. A právě proto je nutné mít na tuhle závěrečnou část dostatek času, je vhodné, aby dostal prostor na odpověď každý z účastníků. Optimální časový prostor na jednotlivou odpověď je 2-3 minuty, tj. pro všechny účastníky je to celkem cca 45 minut času, který by se měl této fázi kurzu věnovat. U kratších kurzů je možné čas adekvátně upravit, například odpovědi formulovat a vyjádřit za skupinu účastníků.

Důležité je tuto fázi nezanedbat, protože pravděpodobnost, že se k obsahu kurzu účastníci vrátí sami spontánně, a to v čase, kdy bude vše ještě živé, a budou si obsah kurzu pamatovat, je docela malá. Naopak, když tuto fázi zrealizujete vhodným způsobem a v dostatečném čase, účastníci se k závěrům kurzu vracet budou, protože pochopí, že to pro ně má smysl, že jim to usnadní jejich praktický život. A to stojí za to.

Pro tento účel je vhodné pojmenování do stránky individuálního rozvoje²³, kde si účastníci poznamenají, co pro ně bylo přínosné z probíraných témat, k čemu se chtějí vrátit, co pro ně bylo prakticky použitelné a co tím využitím mohou získat. Zároveň doplnění měřítka času, do kterého chtějí účastníci zlepšení dosáhnout, je vhodné pro případný následný koučink.

²³ Příloha F: Stránka individuálního rozvoje

ZÁVĚR

Práce měla za cíl zmapovat kompetence interních lektorů a specifikovat způsob jejich rozvoje. Další vzdělávání prožívá v posledních 20 letech obrovskou změnu a je pravděpodobné, že změna, ke které dojde v nejbližších letech, bude ještě dynamičtější. Význam interních lektorů roste každým dnem a cílem této práce bylo najít kořeny vnímání vzdělavatele, uvědomit si, že vzdělavatelem není jenom ten, který se profesi věnuje profesionálně, ale že jsou statisíce lidí, kteří v různých organizacích denně musí řešit to, aby sebe a hlavně své kolegy naučili nové znalosti, rozšířili dovednosti a hlavně měnili postoje a přizpůsobovali kompetence svých spolupracovníků neustále se měnícím podmínkám a požadavkům pracovního prostředí. Tento velký úkol, který je komplikovaný a na který je neustále menší časový prostor, ale větší tlak na nutnou změnu a na přidanou hodnotu a efekt, která má toto vzdělávání přinášet. Toto vzdělávání většinou vykonávají lidé, kteří neovládají ani základy androdidaktických postupů.

V úvodu dizertační práce byla provedena sonda do hluboké historie a ukazuje se, že to co řešil Konfucius, Sokrates a Platón a následně další uvedení autoři, nalezení adekvátní role vzdělávání a vzdělavatele vůči žákům, že tento tisíc let otevřený problém je stále velmi aktuální a mnohé věci jsou precizně popsány a teoretickými autoritami jasně definovány. Bohužel se ukazuje, že ti, ke kterým tyhle údaje mají směřovat, ti kteří se této činnosti věnují, byť ne profesionálně, mají z těchto poznatků většinou jenom velmi povrchní povědomí a i ve znalostech, ale hlavně pak v praktických dovednostech výrazně tápou.

Ve druhé kapitole byly pojmenovány a nalezeny závěry psychologie, androdidaktiky a ukázalo se, že současná literatura nabízí velké množství postupů a metod, které mohou velmi výrazně pomoci smysluplnému, aktivnímu, efektivnímu učení. Otázka je, jak tyto závěry zprostředkovat a přiblížit odborníkům, specialistům z firem, kteří mají své pracovní úkoly, je na ně kladen velký tlak, aby zvládali svoji odbornou specializaci a jako druhotný úkol je pro ně předávat svoje zkušenosti ostatním spolupracovníkům. V tomto bodě může být základní problém.

Výzkumné otázky, které chtěly potvrdit nebo vyvrátit tuto úvahu a obavu, ukázaly, že uvědomění interních lektorů o tom, jaké kompetence jsou pro ně důležité, neodpovídá svým obsahem a vlivem tomu, co se dnes legislativně vyžaduje jako

standard kvality dalšího vzdělávání. Jak bylo zmíněno v páté kapitole, interní lektoři definují jako své silné kompetence schopnost komunikovat a prezentovat. Výzkum potvrdil, potřebu lektorů zdokonalit se v metodice výuky, didaktice a práci s účastníky. To že právě tyto kompetence nezvládají, prokázaly rozborů záznamů konkrétních kurzů, které ukázaly, že zkušení firemní lektoři, kteří se této aktivitě věnují dlouhá léta, bohužel z hodnotících kritérií kvality splňují velmi malé procento. Proto byly v poslední části této dizertační práce stanoveny postupy a návody, jakým způsobem by tedy mohl interní lektor alespoň v několika vybraných kompetencích, které odpovídají a korespondují se standardy a hodnotícími kritérii kvalifikace lektor dalšího vzdělávání postupovat. Při zvládnutí metodicko-didaktických a androdidaktických postupů, které byly v práci popsány, bude schopen i interní lektor, který není odborníkem v těchto otázkách, díky těmto definovaným postupům, zefektivnit svou činnost a přiblížit se tedy požadovaným standardům.

Cíl dizertační práce byl naplněn návodem pro rozvoj klíčových lektorských kompetencí interních lektorů. V práci je popsán podrobně a s akcentem na možnost tyto postupy převzít a uplatňovat v dalším vzdělávání dospělých. Při systematickém rozvoji uvedených kompetencí mohou interní lektoři případně složit kvalifikační zkoušku lektor dalšího vzdělávání.

Resumé

Dizertační práce se zabývala analýzou kompetencí interních lektorů a návrhem způsobů jejich rozvoje. V teoretické části byly popsány historická, psychologická, didaktická a andragogická východiska pro definování kompetencí. V podkapitolách bylo popsáno, z čeho požadavky na kompetence interních lektorů vycházejí a co mají naplňovat pro efektivitu a kvalitu vzdělávání.

V empirické části bylo pomocí kvalitativního výzkumu zjištěno chápání a zvládnutí požadovaných kompetencí interními lektory. V poslední kapitole byl popsán podrobný návod na rozvoj potřebných kompetencí včetně vytvořených šablon a vzorových postupů pro praktické využití závěrů práce interními lektory.

Cílem bylo navrhnout takový rozvoj kompetencí, které zaručí efektivitu a kvalitu práce interních lektorů v organizacích

Resume

The dissertation dealt with the analysis of competencies of internal trainers and with proposal of ways for their development. The historical, psychological, didactic and adults teaching basis for defining competencies are described in the theoretical part. The subchapters were focused on what the requirements for the competences of internal trainers are based on and on what they have to fulfill for the efficiency and quality of education.

I described the understanding and management of the required competencies by internal trainers, throughout a qualitative research, in the empirical part. A detailed guidance for the development of the necessary competencies, including created templates and sample procedures for the practical application of the conclusions of the thesis by the internal trainers, was described in the last chapter.

The goal was to propose such development of competencies that would guarantee the efficiency and quality of work of internal trainers in organizations.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ARMSTRONG, Michael. Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

ATKINSON, Rita L. Psychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BARTÁK, Jan. Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích. 2015. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-113-3.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. 2001. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. Andragogika, 2. aktualizované a rozšířené vydání. 2014. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.

Bible. Luk.4, 16-30.

BUCKLEY, Roger. Trénink a školení. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, xii, 288 s. ISBN 80-251-0358-7.

COHEN, William A. Staňte se úspěšným poradcem. 2005. Brno: CP Books, a.s. ISBN 80-251-0530-X.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

Častorál, Zdeněk. Management lidského faktoru. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN: 978-80-7452-038-9.

EVANGELU, Jaroslava Ester. Diagnostické metody v personalistice. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 176 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2607-6.

FOLWARCZNÁ, Ivana. Rozvoj a vzdělávání manažerů. 2010. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3067-7.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele. 2003. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

GRUBER, David. Zlatá kniha komunikace. 2005. Ostrava: Repronis. ISBN 80-7329-092-8.

HABERLEITNER, Elisabeth, DEISTLER, Elisabeth, UNGVARI, Robert. Vedení a koučování lidí v každodenní praxi. 2009. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2654-0.

HIERHOLD, Emil. Rétorika a prezentace. 2005. Praha: Grada. ISBN 80-247-0782-9.

HRONÍK, František. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. Manažer. ISBN 978-80-247-1457-8.

JAROŠOVÁ, Eva. KOMÁRKOVÁ, Růžena, Daniela PAUKNEROVÁ, Karel PAVLICA a. Trénink sociálních a manažerských (Buckley)dovedností: metodický průvodce. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2005, 267 s. ISBN 80-726-1135-6.

KABÁTEK, Aleš, LOŠŤÁKOVÁ, Olga. Obchodní a manažerská prezentace. 2010. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3344-9.

KAZÍK, Petr. Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející. Praha: Grada, 2008. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2453-9.

KAZÍK, Petr, Lenka MURINOVÁ a Miroslav KONVIČNÝ. Tvorba firemní akademie, aneb, Klíčové postupy pro kvalitní vznik firemního vzdělávání. Frýdek-Místek: AHRA - Consulting, 2012. ISBN 978-80-260-3537-4.

KOUBEK, Josef. Anglicko-český výkladový slovník personalistiky. Praha: Management Press, 2003. ISBN 80-7261-080-5.

KOUBEK, Josef. Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky, 3. vydání. 2006. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-033-3.

KRATOCHVÍL, Zdeněk. Výchova, zřejmost, vědomí. V Praze: Herrmann & synové, 1995.

KRYSTOŇ, Miroslav, ŠATÁNEK, Juraj. Analýza vzdělávacích potřeb vybraných cílových skupin. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2010. ISBN 978-80-557-0118-9.

KUČEROVÁ, Stanislava. Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy. Prešov: vl. n., 1996, ISBN 80-85668-34-3.

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

LEIRMAN, Walter. Čtyři kultury ve vzdělávání. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-784-18-4.

LEWIS, David. Tajná řeč těla. 1989. Praha: East Publishing s.r.o. ISBN 80-7219-004-0.

MALACH, Josef. Andragogika. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-936-4.

MALACH, Josef. Systémy vzdělávání dospělých. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, Ostrava 2003. ISBN 80-7042-944-5.

MEDÍKOVÁ, Olga. Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora. 2010. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3236-7.

MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80-735-7045-9.

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

MUŽÍK, Jaroslav. Profesní vzdělávání dospělých. 2012. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN 978-80-7357-738-4.

MUŽÍK, Jaroslav. Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika. Praha: Wolters Kluwer, 2010. Vzdělávání dospělých (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-581-6.

- PALÁN, Zdeněk. Výkladový slovník lidské zdroje. 2002. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PALOUŠ, Radim. Čas výchovy. Praha: SPN, 1991, s. 56. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, Radim. Heretická škola. 2008. Praha: Oikoymenh. ISBN 978-80-7298-302-5.
- PALOUŠ, Radim. K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 53. ISBN 80-04-25390-3.
- PATOČKA, Jan, SCHIFFEROVÁ, Věra (ed.). Komeniologické studie. Praha: [Institut pro středoevropskou kulturu a politiku], 1997, Oikúmené. ISBN 80-86005-52-6.
- PATOČKA, Jan a Věra SCHIFFEROVÁ. Komeniologické studie: soubor textů o J.A. Komenském. Praha: Oikoymenh, 1998, Oikúmené.
- PATOČKA, Jan, SCHIFFEROVÁ, Věra (ed.). Komeniologické studie. Praha: Oikoymenh, 2003, ISBN 80-7007-179-6.
- PATOČKA, J., I. CHVATÍK a P. KOUBA. Péče o duši. Praha: Oikoymenh, 1996, ISBN 80-86005-24-0.
- PEASE, Allan. Řeč těla: jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-582-2.
- PLAMÍNEK, Jiří, FIŠER, Roman. Řízení podle kompetencí. 2005. Praha: Grada. ISBN 80-247-1074-9.
- PLAMÍNEK, Jiří. Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. 2010. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PODLAHOVÁ, Libuše a kolektiv. Didaktika pro vysokoškolské učitele. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.
- PRICE, Geraldine, MAIER, Pat. Efektivní studijní dovednosti. Odemkněte svůj potenciál. 2010. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2527-7.

PROKUPENKO, Josef, KUBR, Milan a kolektiv. Vzdělávání a rozvoj manažerů, 1996. Praha: Grada. ISBN 80-7169-250-6.

PRŮCHA, Jan. Veteška, Jaroslav. Andragogický slovník: 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan. Pedagogický slovník. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J.: Pedagogický slovník 2. Rozš. a přeprac. vyd. Praha, Portál, 1998.

PRUSÁKOVÁ, Viera. Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých. Banská Bystrica : Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN: 978-80-557-0801-0.

ROHLÍKOVÁ, Lucie, VEJVODOVÁ, Jana. Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia. 2012. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.

SCHWANITZ, Dietrich. Vzdělanost jako živý dialog s minulostí. 2013. Praha: Prostor. ISBN 978-80-7260-256-8.

SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách. 2009. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠKODA, Jiří, DOULÍK, Pavel. Psychodidaktika Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠOFEROVÁ, Jana. Lektorské finty jak připravit a realizovat zajímavá školení. 2008. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2483-6.

ŠPAČKOVÁ, Alena. Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, c2006. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1704-2.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí, Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. 2008 Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86725-54-9.

TVRDÁ, Jana. Lektorské finty, jak připravit a realizovat zajímavá školení, 2. aktualizované a rozšířené vydání. 2011. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3675-4.

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ Hana. Pedagogika pro učitele, 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2010. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALIŠOVÁ, Alena. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.

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

VETEŠKA, Jaroslav a kolektiv autorů. Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělání. Praha: Educa Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3.

VETEŠKA, Jaroslav. Vacínová, Tereza a kol. Aktuální otázky vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.

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

VODÁK, Josef, KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2007. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1904-7.

WEBER, Helmut. Všeobecná morální teologie. Přeložil Miroslav KRATOCHVÍL. Praha: Zvon, 1998, Studium (Křesťanská akademie), sv. 89. ISBN 80-7021-292-6.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

EURYDICE, Report. Adult Education and Training in Europe, Widening Access to Learning Opportunities. 2015. Ostrava: Univerzitní knihovna Ostravské univerzity. ISBN 978-92-9201-664-7.

GRAY, David, GRIFFIN, Colin, NASTA, Tony. Training to Teach in Further and Adult Education. 2002. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd. ISBN 0-7487-3366-3.

HONEY PETER AND ALAN MUMFORD. The manual of learning styles. 3rd ed. Maidenhead: P. Honey, 1986. ISBN 9780950844473.

HORYŃ, Wojciech, MACIEJEWSKI, Jan. ANDRAGOGIKA a grupy dyspozycyjne społeczeństwa. Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2010. ISBN 978-83-229-3111-0.

LONGWORTH, Norman. Lifelong Learning in action, Transforming Education in the 21st century. 2003, Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 0-7494-4013-9.

MACHALOVÁ, Mária. Psychológia vo vzdelávaní dospelých. 2. vyd. Bratislava: Gerlach Print, 2006, ISBN 80-891-4207-9.

PACEK, Jan. Pedagogika dorosłych. 1962. Warszawa: Państwowe zakłady wydawnictw szkolnych.

University of Silesia. The New Educational Review. 2007. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. ISSN 1732-6729.

WALKLIN, L. Teaching and Learning in Further and Adult Education. 2002, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd. ISBN 0-7487-0145-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

Lektor dalšího vzdělávání. Národní soustava kvalifikací [online]. c2006-2014 [cit. 2016-11-14]. Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/.

MoodleMoot.cz 2016. Brno : PragoData Consulting, 2016.

PEŠKOVÁ, Jaroslava: Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení. Paideia, 2004. ISSN 1214-8725, [online]. Paideia, 2004, I(1) [cit. 2016-08-12]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <https://www.citacepro.com/dok/mav4ppnwDnRaoCRi>

SEZNAM ZKRATEK

DOV - Další odborné vzdělávání

AE - Adult Education

VD – Vzdělávání dospělých

CVTS - Continuing Vocational Training Survey

ČSÚ – Český statistický úřad

ESF – Evropský sociální fond

PQRST - Preview (přehled), Question (otázka), Read (čtení), Self-recitation (opakování) a Test (zkouška).

MSK – Moravskoslezský kraj

NSK – Národní soustava kvalifikací

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Fáze paměťového procesu	34
Obrázek 2: Druhy paměti.....	36
Obrázek 3: Kužel zkušenosti (podle Dale, 1946)	43
Obrázek 4: Kolbův učební cyklus.....	45
Obrázek 5: Schéma prožitkového interaktivního učení	45
Obrázek 6: PIU v diagramu způsobů učení	46
Obrázek 7: Klasifikace didaktických metod.....	47
Obrázek 8: Klasifikace metod podle zaměření na lektora a účastníka	48
Obrázek 14: Rozdělení metod.....	49
Obrázek 10: Model kompetencí lektorů	57
Obrázek 11: Model souboru klíčových kompetencí profesionálů vzdělávajících dospělé.....	61
Obrázek 15: Učební cyklus.....	85
Obrázek 13: Osobní prostorové vzdálenosti.....	89

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kontinua způsobů řízení učení dospělého	29
Tabulka 2: Lektoři dospělých z řad manažerů a specialistů v českých podnicích....	32
Tabulka 3: Oblasti motivace	34
Tabulka 4: Vzor definování cílů pomocí učebního plánu s aplikací Kolbova cyklu	89
Tabulka 5: Vzor plánu učební cyklus I - 12 účastníků ze všech oddělení.....	96
Tabulka 6: Vzor itineráře učební cyklus I	97
Tabulka 7: Vzor plánu učební cyklus II- 12 účastníků ze všech oddělení.....	100
Tabulka 8: Itinerář učební cyklus II.....	101
Tabulka 9: Vzor plánu učební cyklus III - 12 účastníků ze všech oddělení	103
Tabulka 10: Itinerář učební cyklus III	103
Tabulka 11: Vzor plánu učební cyklus IV - 12 účastníků ze všech oddělení.....	106
Tabulka 12: Itinerář - učební cyklus IV.....	106

Seznam grafů

Graf 1: Počet podniků poskytujících a neposkytujících DOV z celkového počtu podniků v %.....	21
Graf 6: Podíl počtu podniků poskytujících DOV z celkového počtu podniků v %	22
Graf 7: Podíl pracovní doby strávené na externích kurzech podle skupin poskytovatelů v %.....	25
Graf 8: Analytický dotazník 2006 – 2008	73
Graf 5: Sebehodnotící dotazník 2004-2012	75

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Didaktické metody	I
Příloha B - Příklad případové studie	II
Příloha C - Operační program rozvoj lidských zdrojů	III
Příloha D - Hodnocení záznamů	X
Příloha E - Hodnotící záznamy	XI
Příloha F- Stránka individuálního rozvoje.....	XVII
Příloha G - Itinerář královská bábovka	XVIII
Příloha H - Charakteristika povolání Lektor dalšího vzdělávání dle NSP ..	XXI
Příloha CH - Hodnotící standard Lektor dalšího vzdělávání dle NSK.....	XXVII
Příloha I - Ukázka jmenovky, na které je napsaný cíl a ukázka flipchartu, na kterém jsou vypsány cíle.....	XXXIII

METODY VZDĚLÁVÁNÍ		
NA PRACOVIŠTI	MIMO PRACOVIŠTĚ	NA ROZHRANÍ
(on-the-job)	(off-the-job)	(mezi pracovištěm a mimo pracoviště)
Instruktaž při výkonu práce plnění krátkodobých úkolů	Přednáška získávání převážně teoretických poznatků	Pracovní porady vyměňování zkušeností, pochopení širších souvislostí, problémy pracoviště, útvaru, organizace
Asistování postupné osvojování všech aspektů určitého druhu práce	Seminář aktivnější forma získávání teoretických poznatků	Samostudium, distanční vzdělávání úzce zaměřené vzdělávání do potřebné oblasti
Práce na projektu zvládnutí komplexního úkolu	Demonstrování zprostředkování znalostí a dovedností pomocí názorného vyučování	Počítačové a on-line školící programy individualizované vzdělávání a využitím interaktivních počítačových programů
Rotace práce postupné získávání komplexního přehledu a rozvíjení systémového myšlení	Workshop, případové studie týmové řešení problémů s využitím případových studií	Firemní poradenství hledání optimální varianty řešení reálných problémů v součinnosti s poradenskou firmou
Rozšiřování a obohacování pracovních úkolů, zvládnutí většího spektra pracovních úkolů s vědomím návaznosti prací	Brainstorming, brainwriting kreativní způsob hledání alternativních řešení problémů	
Koučink Vzdělávání spolupracovníků při jejich vedení, poskytování zpětné vazby na jejich výkon	Simulace aktivní způsob řešení schopností a dovedností	

1. Cíl: **Možnosti uspokojování potřeb zákazníka, o kterých on ani neví.**
2. Osnova: Situace – betonárka poptává převodové skříně 2 dopravníků pro chystanou odstávku za 6 měsíců

Problém – obchodní referent na místě zjistí, že konkurence je levnější

Reakce – nabídne službu montéra při montáži převodovky

Výsledek – zákazník má jistotu, že nedojde časem ke stejné poruše pohonu dopravníku a objednávku zasílá nám

3a. Popište možnosti chybných reakcí:

- nedostatečné pracovní nasazení
- nedostatek tvořivosti
- nepružnost
- nerozhodnost
- neřešení problémů
- nedostatek znalostí možností své firmy

3b. Popište možnosti správných kroků:

- Zájem o práci
- Tvořivost a flexibilita
- Navržení řešení na základě znalostí z praxe

4. Scénář případové studie:

Velká betonárka se poptává převodové skříně dopravníků. Potřebuje je dodat k zimní odstávce. Podle zaslaných technických podkladů nabízí Václav nové převodovky za 750 tisíc korun/kus.

Příští den jede Václav služebně do Německa a po dohodě se v betonárce zastaví.

Nákupčí ho informuje, že pošle zamítavou odpověď, protože konkurence je levnější. Cena je důležitá, exponované převodovky musí každé 3 roky měnit. Václav při prohlídce dopravníků pozná, že opotřebenění převodovek je důsledkem nepřesné montáže.

Nabídne šéfmontáž – předpoklad 1 pracovník po dobu 8 hodin. V listopadu probíhá montáž v nedalekých Tušimicích, a proto bude účtována pouze hodinová sazba montéra. Václav pak pokračuje v cestě s objednávkou za 1 505 200,- Kč.

5. Formujte otázky pro řešení případové studie:

- Které dovednosti pomohly Václavovi zvrátit zamítavé stanovisko zákazníka?
- Jaké jiné možnosti k řešení popsané situace se nabízí, když konkurence je o 10 % levnější?

6. Vytvořte optimální řešení - výsledek:

- Dodávka výrobků byla rozšířena o službu, výsledkem je poražení levnější konkurence.

Název operačního programu: Operační program rozvoj lidských zdrojů
Číslo priority: 3.3
Název priority: Rozvoj celoživotního učení
Název projektu: **Rozvoj a certifikace lektorů a interních školitelů s cílem zvýšení kvality a efektivity jimi poskytovaných vzdělávacích aktivit**

Doba trvání projektu v měsících: 24 měsíců (březen 2006 – únor 2008)

Hlavními cíli projektu jsou:

- zvýšení kvality a přínosu poskytovaného vzdělávání lektory a konzultanty jak vzdělávacích společností, tak interfirémními lektory v podnicích malých, středních i velkých Moravskoslezského kraje
- předávání – benchmarking – nejlepší praxe a zkušenosti z metodiky a didaktiky vzdělávacího procesu
- individuální poradenství pro tyto cílové skupiny s cílem zefektivnění jimi poskytovaných vzdělávacích aktivit, podpoření přínosu, didaktičnosti a zefektivnění jejich výuky
- absolvování certifikovaného kurzu MŠMT „Školení školitelů“ s cílem zvýšení jejich znalostí a dovedností z oblasti vedení a realizace vzdělávacích kurzů a prokázání kvality jimi poskytovaných vzdělávacích služeb
- vytvoření vyučovacích materiálů, metodických návodných manuálů (teachers book), pracovních manuálů (students book) s cílem zvýšení kvality, používání jednotné metodiky, promyšlené metodiky a didaktičnosti poskytovaných vzdělávacích aktivit těmito cílovými skupinami.

Cílovými skupinami projektu jsou:

- lektori, konzultanti, trenéři vzdělávacích společností, poradenských institucí, NNO zabývajících se realizací vzdělávacích aktivit
- interfirémní lektori/školitelé/trenéři – malých, středních i velkých firem
- odborníci firem, zabývajících se poradenstvím či jinou formou zaškolení odběratelů svých produktů či služeb

Klíčovými aktivitami projektu jsou:

1. absolvování certifikovaného kurzu MŠMT „Školitel, trenér“ v rozsahu 6 školících dnů po 8 vyučovacích hodinách, v rámci kterých cílové skupiny rozšíří své znalosti a dovednosti v oblasti poskytování vzdělávacích služeb a prokáží svou poskytovanou kvalitu v rámci závěrečných zkoušek, které budou v rozsahu 8 vyučovacích hodin (7.den). Certifikovaný kurz „Školitel, trenér“ byl akreditován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR dne 4. 5. 2004 a má platnost v rámci celé ČR. (celkem 7 dnů)
2. konzultace, workshopy pro cílové skupiny projektu, v rámci kterých budou moci individuálně probrat a vytvořit si své vlastní školící materiály, manuály, vytvořit obsah kurzu a použít co nejefektivnější formu svých vzdělávacích aktivit vzhledem k povaze a struktuře jejich účastníků.
3. konzultace k tvorbě systémů interfirémního vzdělávání. V průběhu rozvoje dovednosti a znalosti cílových skupin projektu budou vedeny konzultační hodiny s kompetentními osobami ve firmách, které mají koncepčně zastřešit nebo již zastřešují interfirémní

vzdělávání ve firmě. Cílem těchto konzultačních hodin bude nastavení standardů kvality ve vedení interfiremního vzdělávání a zapracování nejnovějších trendů ve vzdělávání dospělých do interfiremní praxe včetně nastavení optimální struktury systému interního a externího vzdělávání.

4. podpora e-learningového vzdělávání cílových skupin s cílem seznámení a využívání e-learningových forem v rámci realizace vzdělávacích aktivit a zvýšit tak kvalitu a rejstřík forem poskytovaného vzdělávání.
5. tvorba didaktické pomůcky - DVD film Školení školitelů

Počet účastníků: 128.

Počet firem: 17.

Seznam společností

OP RLZ 3.3

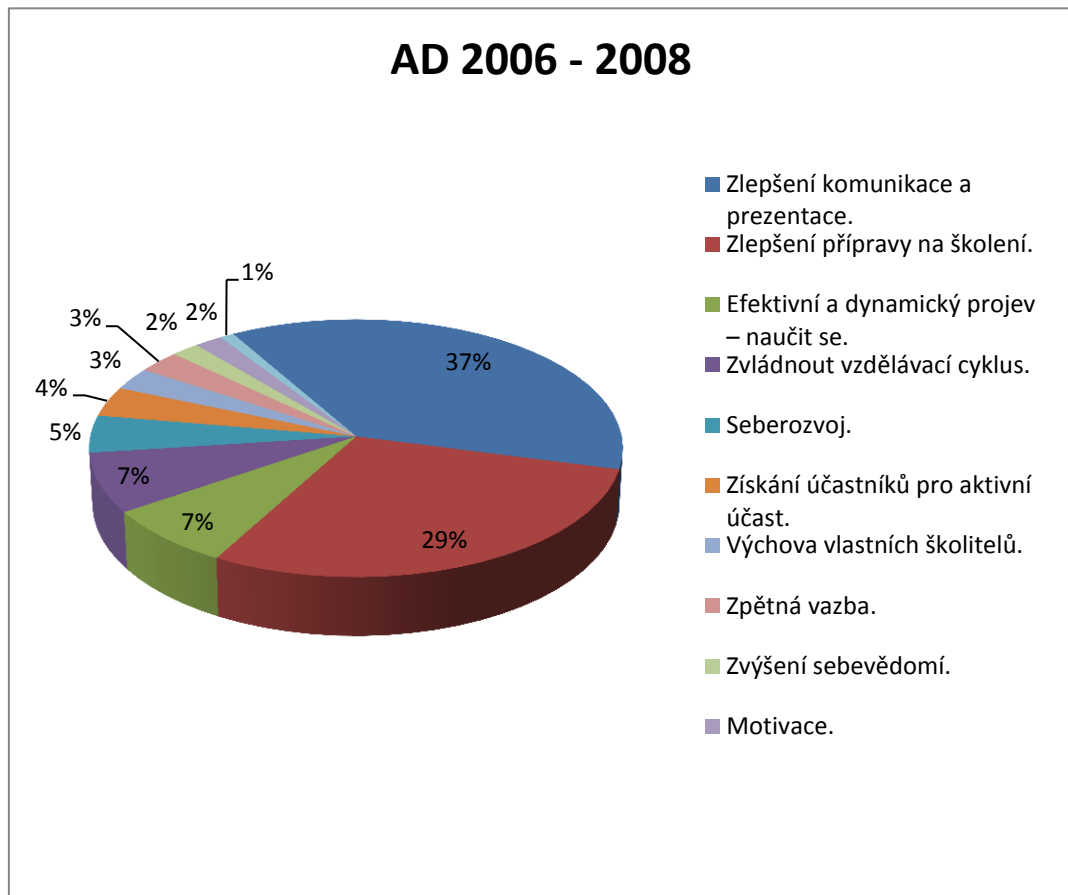
„Rozvoj a certifikace lektorů a interních školitelů“

Číslo smlouvy	Společnost	Kategorie
001/07/06	ODS-Dopravní stavby Ostrava, a.s.	V
002/07/06	OSRAM Bruntál spol.s.r.o.	V
003/07/06	Siemens Automobilové systémy, s.r.o.	V
004/07/06	Technoprojekt, a.s.	M
005/07/06	GONA Software s.r.o.	M
006/07/06	Nemocnice ve Frýdku-Místku, příspěvková organizace	V
007/07/06	Saft Ferak a.s.	V
008/07/06	OKD, Doprava, akciová společnost	V
009/07/06	AL INVEST Břidličná, a.s.	V
010/07/06	Dalkia Česká republika, a.s.	V
011/07/06	MAXI market CZ s.r.o.	M
012/07/06	Česká pošta, s.p.	V
013/07/06	ha-vel internet s.r.o.	M
014/07/06	OSTROJ a.s.	V
015/07/06	AMOS-HAVÍŘOV o.s.	NNO
016/07/06	LABYRINT, obecně prospěšná společnost	NNO
017/07/06	AIESEC OSTRAVA	NNO

DOTAZNÍK

1. V čem očekáváte hlavní přínos nabízeného tréninku? 128X

40x zlepšení komunikace a prezentace, zatraaktivnění výuky
 31x zlepšení přípravy na školení
 8x efektivní a dynamický projev
 8x nové informace, zvládnout vzdělávací cyklus
 5x seberozvoj
 4x získání účastníků pro aktivní účast, správné kladení otázek
 3x výchova vlastních školitelů
 3x zpětná vazba
 2x získání a zvýšení sebevědomí
 2x motivace
 Zvládání kriz. momentů. Taktika prodeje.



2. Ve které oblasti se chcete zlepšit?

106x komunikace

87x práce s účastníky školení

103x metodika výuky

57x získání zkušeností od kolegů

83x didaktika výuky

53x trendy ve vzdělávání dospělých

Jiné – 2x prezenční dovednosti, e-learning, naslouchání, naučit se říkat složité věci jednoduše, sestavení průběhu školení, zajištění pozornosti posluchačů

3. Kde vnímáte své silné stránky?

53x prezentační dovednosti

8x správné využívání učebních stylů

47x příprava na výuku – šílenost

45x poskytování zpětné vazby účastníkům

17x techniky práce s účastníky

9x správné využívání interaktivních metod výuky

50x struktura a logika výuky

15x práce s didaktickými pomůckami

9x naplnění procesu efektivního učení

48x vizualizace sdělení

1. Kde vnímáte své slabé stránky?

54x prezentační dovednosti

66x správné využívání učebních stylů

37x příprava na výuku – šílenost

37x poskytování zpětné vazby účastníkům

65x techniky práce s účastníky

44x správné využívání interaktivních metod výuky

29x struktura a logika výuky

32x práce s didaktickými pomůckami

42x naplnění procesu efektivního učení

31x vizualizace sdělení

2. Popište svoji současnou zkušenost s vedením školení, kurzů, tréninků (počet let lektorské praxe, s jakými cílovými skupinami pracujete, jaká témata školíte):

- ✓ školitel IS, SAP, vedení porad, zatím jen předávání informací formou prezentací bez interakce s publikem, vedení porad ekonomického směru, školení z oblasti technické kontroly, pro pracovníky jakosti výroby, školení v oblasti ŘLZ, různé cílové skupiny, málo zkušeností 2x
- ✓ interně – workshopy o motivaci, zodpovědnosti a kontrole, externě – manažerská setkání
- ✓ 1 rok praxe, školení nakládání s chemickými látkami
- ✓ 3 roky – THP – firemní dokumentace, 2 roky – noví zaměstnanci – vstupní školení řízení jakosti
- ✓ 1 rok učitel na VŠ, nyní školí proces výroby
- ✓ školí účastníky rozdílné úrovně a vzdělání bezpečnost práce, PO
- ✓ školí vedoucí středisek, dělnické profese havarijní plán, chemické látky, aj.
- ✓ 2 roky – technické pozice – systém kvality, řízení dokumentace

- ✓ školí výrobní dělníky, mistry, proces. inženýry – kvalita výroby
- ✓ 1 rok – výrobní dělníci, mistři, inženýři – technická dokumentace a prac. postupy
- ✓ 11 let, obchodní aktivity, klienti a partneři, obchodní aktivity
- ✓ 2 roky zaškolování pracovníků, plánování
- ✓ budoucí školitel využití softwaru, nově příchozí i stávající pracovníci - plánovače kvality, výroby, techniky
- ✓ zaškolování nových kolegů, nově školí statist. metody, nástroje pro řízení kvality
- ✓ 2 roky lektor kurzu „pro nové manažery projektů“, odborné přednášky na konferenc.
- ✓ 2 roky technické disciplíny, bude školit manažer. dovednosti, ekonom. řízení firmy
- ✓ podniková školení
- ✓ praxe 3 roky, školení mezd a podv. účetnictví, školím 4 roky
- ✓ 5 let, výuka výpočetní techniky, studenti
- ✓ 10 let, první pomoc za Červený kříž
- ✓ 2 roky, zákoník práce, zákl. podmínky pro podnikání, klienti z ÚP
- ✓ sesterský personál témata zaměřená na odbornost
- ✓ prezentace přednášek na seminářích
- ✓ interní školení vedoucích pracovníků k základům účetnictví a ekonom. pojmům
- ✓ vedení porad, prezentace projektů, obchodní jednání – provoz. zaměstnanci, sestry, lékaři, prim. sbor, externí firmy
- ✓ Pracuji s operátory, školím téma údržby strojů
- ✓ 5x S prací lektora nemám zkušenost
- ✓ Školení operátorů ve výrobě, THP pracovníků i manažerů firmy v oblasti
- ✓ kvality 10 let
- ✓ Zkušenost s podáváním znalostí při práci v týmu na projektu
- ✓ Jsem lektorem „Nakládání s nebezpečnými chem. látkami“ 8 let- stf. management
- ✓ Drobná školení operátorů v oblasti technologie
- ✓ Bez zkušeností. Cca 20 let školím BOZP a PO, ISO, chem. Zákon, radiační ochranu hlavně dělnické profese a střední management.
- ✓ Příležitostně – cca 4x ročně pro techniky, občasné školení strojvedoucích. 11 let praxe, strojvedoucí, technika hnacích kolejových vozidel, 1x lektorský kurz, 4 roky školení zaměstnanců (bezpečnost + předpisy). Školím 10 let, zaměstnanci – dělnické profese (bezpečnost práce v kolejišti, dopravní předpisy. 3 roky jako interní školitel, cílová skupina zaměstnanci provozu (vlakvedoucí, vedoucí posunu apod.). Jedná se o technickou část periodického školení (např. obsluha železničních vozů, problematika železničního provozu.
- ✓ oblast informatiky, právní oblast sporadicky, školení nových zaměstnanců a zákazníků, školení bezpečnosti práce (podřízených), školení analýz příčin a vzniku nehod, zatím neškolím, široké spektrum cílové skupiny
- ✓ školení informačních aplikací, aplikací IT 2x, školení je pouze na PC, malé zkušenosti, pouze prezentace na poradách 3x, školení pro uživatele manažerských inf. systému, školení v oblasti jakosti, krátké školení, školení z oblasti personalistiky, hodnocení zaměstnanců
- ✓ Žádná zkušenost se školením (7x), Zaškoluji nové zaměstnance (prodavačky i vedoucí prodejny
- ✓ 10 let školení v oblasti BOZP a PO, z toho 3 roky praxe školení normy, předpisy na úseku požární ochrany, praxe 12let, školení – odborná se zaměřením na řízenou problematiku, tj. PO a BOZP a hygiena práce, cílová skupina – vedoucí zaměstnanci na všech stupních řízení, bez větších zkušeností, 30 let školení zaměstnanců BOZP a PO, 10 let instruktor lešenářské techniky, školím již asi 10 let témata PO a BOZP, vedoucí pracovníky a ostatní zaměstnance (vstupní školení atd.), 3 roky, vedoucí zam.,

- PO+BOZP, praxe 25 let, vedoucí zaměstnanci, školení BOZP a PO, odborná příprava požárních hlídek, 15 let, vedoucí zaměstnanci, na všech stupních řízení BOZP, PO
- ✓ 2x nemám zkušenosti
 - ✓ Praxe 10 let – ISO, bezpečnost práce, vnitrofiremní legislativa
 - ✓ 4 roky práce učitele anglického jazyka na ZŠ, vedení kurzů na NH Ostrava a HL Autoškola, ve společnosti ha-vel vedu školení týkající se produktových technologií
 - ✓ školím 0,5 roku – problém udržet pozornost účastníků při větším počtu, školím bezpečnost a technologii pro svářeče a zámečníky
 - ✓ lektorské činnosti se věnuji 5 let, školím převážně THP, také dělníky, převážně práce s informačním systémem SAP a školení vstupů v oblasti kvality
 - ✓ prezentace strategie firmy, školení v oblasti používání informačních systémech, cílová skupina – THP 10 let444444
 - ✓ roky lektorské zkušenosti, vstupní školení nových zaměstnanců
 - ✓ 13 let, pedagog. praxe, lektorování kurzů
 - ✓ 3 roky - školení úředníků komunikační dovednosti, 6 let – VOŠ – výuka sociologie, psychologie
 - ✓ vzdělávání pedagogů, rekvalifikační kurzy pro asistenty
 - ✓ členové AIESEC, školení produktů, vedení obch. jednání, komunikace s obch. partnery

3. Poznámka – napište, cokoliv považujete za důležité sdělit lektorovi, který povede nabízený trénink:

- ✓ 2x přizpůsobit školení složení účastníků, zjistit jejich „realitu“
- ✓ 2x používat praktické příklady
- ✓ jak se chovat k uživateli IT, který si myslí, že ovládá PC, ale opak je pravdou, prosíme o trpělivost a shovívavost
- ✓ nepoužívat cizí slova bez vysvětlení správného významu
- ✓ chuť se učit nové věci
- ✓ potřeba si dokázat na kurzu, že je školení prováděno správně
- ✓ identifikace klíčových bodů témat, snížit časovou náročnost přípravy
- ✓ kvalitní a přínosové školení
- ✓ nezábavná, „školní“ forma výuky, potřeba změny negativního postoje účastníků
- ✓ vnést do přednášek neobvyklé prvky
- ✓ trpělivost
- ✓ kuchařku, jak rychle a snadno získat potřebné znalosti
- ✓ vstřícný a optimistický nadhled
- ✓ téma
- ✓ V případě, že mne téma silně zaujme, dost se vyptávám. Pevné nervy, tolerance, trpělivost. Ze zkušenosti vím, že posluchači mají často ostych nebo možná nezájem zapojit se aktivně do přednášek a sdělovat své názory a zkušenosti. Rád bych se dozvěděl o způsobech, jak je přinutit, aby se „odvázali“.
- ✓ zpracování konkrétních dotazníků, profesionalita nejen v lektorské práci, dovědět se více z oblasti psychologie, komunikace, posílit schopnost přesvědčit účastníka školení
- ✓ mám velkou trému před více lidmi, těším se na spolupráci, očekávám srozumitelnost a efektivitu
- ✓ Aby mě naučil komunikovat s prodavačkami i zákazníky. Těším se na příjemnou spolupráci a načerpání nových informací. Už se na Vás těším. Chtěla bych se co nejvíc uplatnit ve své práci pro své podřízené, chtěla bych jim umět rozdělit práci, ale i

odměny. Aby poznal, jaký člověk je, jakou má povahu a co od něj může očekávat.
Mějte se mnou trpělivost.

- ✓ zatím žádné
- ✓ řešení konfliktních situací
- ✓ výuka formou hry a modelových situací
- ✓ zpětná vazba, praktická cvičení
- ✓ nejasný význam některých sousloví (např. interaktivní metody, moderační techniky, atd.)

Vaše odpovědi budou zpracovány a na jejich základě bude dopracován cílený vzdělávací program.

Příloha D – Hodnocení záznamů

Zpětná vazba - KLÍČOVÉ DOVEDNOSTI LEKTORŮ									
Úvod	VýrLan	Diak	BPVIT1.	BPVIT2.	ExcTat	BPTaT	BPGum	POGum	
1. Upoutal pozornost posluchačů, vzbudil zájem, vymezil rámec a smysl tématu	6	6	3	3	3	3	2	2	3
2. Vytvořil odpovídající atmosféru, vztah	6	6	3	3	3	3	2	2	3
3. Zvládl své emoce, nervozitu	6	6	6	5	5	5	5	4	5
4. Pracoval s postojem publika (vedl základní fakta, cíl rozvojové aktivity sladil s potřebami a očekávaním účastníků, čas a průběh prezentace)	5	5	4	4	5	5	4	4	4
5. Přechod od úvodu k prezentaci tématu byl zřetelný, přirozený	4	6	2	2	4	4	3	3	3
Hodnocení úvodu	5,4	5,8	3,6	3,4	4,0	4,0	3,2	3,0	4
Prezentace tématu									
6. Prezentoval srozumitelně, s logickou strukturou a vazbou	6	6	5	5	5	5	4	3	5
7. Prezantoval přesvědčivě a přirozeně s konkrétními příklady	6	6	6	5	6	6	5	4	5
8. Neverbální projev	6	6	6	5	5	5	5	2	5
9. Verbální projev	6	6	6	5	5	6	6	4	5
10. Zvládl negativní reakce publika	6	6	6	6	6	6	6	6	6
11. Udržel pozornost a zaujetí - zapojoval účastníky	6	5	3	3	4	3	2	1	3
12. Forma a obsah vizualizace popořil prezentaci	5	5	4	4	6	5	0	1	4
Hodnocení Prezentace tématu	5,9	5,7	5,1	4,7	5,3	5,1	4,0	3,0	5
Shrnutí									
13. Zrekapituloval klíčové body obsahu	4	4	2	2	4	2	0	0	2
14. Respektoval potřeby a očekávání publika	2	4	2	2	2	2	2	2	2
15. Reagoval na otázky přirozeně a efektivně	6	6	0	0	4	1	0	0	2
16. Získal odpovídající zpětnou vazbu	2	2	0	0	5	0	0	0	1
Hodnocení Shrnutí	3,5	4,0	1,0	1,0	3,8	1,3	0,5	0,5	2
Závěr									
17. Dosáhl pozitivního závěrečného dojmu	5	5	2	2	3	1	1	1	2
18. Vedl účastníky k použití v praxi	2	2	2	2	5	1	1	1	2
Hodnocení Závěru	3,5	3,5	2,0	2,0	4,0	1,0	1,0	1,0	2
Další									
19. Dodržel čas prezentace	6	6	6	6	6	6	6	6	6
20. Zvládl práci s technickými a vizuálními prostředky	5	5	5	5	5	5	0	2	4
Hodnocení další	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	3,0	4,0	5
Hodnocení celkově	4,8	4,9	3,6	3,4	4,7	3,5	2,5	2,2	4
Škála hodnocení:									
6 ... výborný, 5 ... velmi dobrý, 4 ... dobrý, 3 ... přijatelný, 2 ... slabý, 1 ... nepřijatelný									
Připomínky celkově									
Silné stránky :									
VýrLan	vše hodnoceno 6 je výborné, zapojování všech účastníků, přehledná prezentace, zápis pojmů na flip, práce ve skupinách, použití rolových her								
Diak									
BPVIT1.	vysoká úroveň odbornosti, zaujetí problémem, velmi kvalitní vizuální podpora								
BPVIT2.	praktičnost, odbornost, zkušenost, timing, vizuální podpora								
ExcTat	odbornost, srozumitelnost a návodnost, výborné materiály								
BPTaT	zřejmá zkušenost na odbornost, příjemný projev, kvalitní podpora v prezentaci								
BPGum	přehled v problematice, výrazný projev, hodně konkrétních příkladů, umění zaujmout								
POGum	zkušenost a přehled, použití pomůcky								
Náměty na zlepšení:									
VýrLan	jasněji definovat cíl, ověřit si očekávání účastníků, vždy stát v zorném úhlu s promítanou prezentací, použít nástroj pro ověření vstupní úrovně, hledání použití v praxi								
Diak	v úvodu představit cíl kurzu, před očekáváním účastnic, uspořádat si prostor ať je dobře vidět a jsem v centru pozornosti, úkol na 10 minut je příliš dlouhý, raději zkrátit 2 + 3 min, dynamika, práci skupiny je dobré kontrolovat ať jsou výsledky co nejlepší, prezentovat výsledky postupně po skupinách, rovnou psát na flip a pouze ukázat a okomentovat, u rolových her zapojit řízenou reflexi, hodnotit kritériálně, lépe fixovat dobrou praxi								
BPVIT1.	v úvodu navázat kontakt, najít motiv pro účastníky, zapojit je do komunikace, ověřit si zkušenosti, říci cíle a smysl, zaměřit se na postoje a očekávání, klást otázky a vést k odpovědím, použít evaluační techniky k ověření efektivity								
BPVIT2.	v úvodu navázat kontakt, najít motiv pro účastníky, zapojit je do komunikace, ověřit si zkušenosti, říci cíle a smysl, zaměřit se na postoje a očekávání, klást otázky a vést k odpovědím, použít evaluační techniky k ověření efektivity								
ExcTat	základní problém je v minimální komunikaci s účastníky, zjistit jejich úroveň, postoje, a očekávání, následně vše směřovat k jejich skutečné praxi, pokusit se o uspořádání místnosti ať můžete neustále kontrolovat jejich obrazovky a mít tím zpětnou, ideální aby si každý přišel se svým problémem a ten si řešil								
BPTaT	pokud by se od monologu přešlo k dialogu, který by ještě směřoval k praktičnosti mělo by školení dobrou přidanou hodnotu, vzhledem k nezjištěné úrovni účastníků a nerealizované evaluaci nedá se určit efektivnost, ale vzhledem k použitým formám nebude víc než 20%								
POGum	nutnost je posílit prezentační dovednosti, tady se jednalo pouze o monotonní výklad, bez vizuální podpory, zapojení účastníků, zpětné vazby, motivace, struktury. Pokud by se uskutečnila evaluace prokázala by se efektivita takové formy max 10% zapamatovatelnosti.								

Příloha E – Hodnoticí záznamy

Úplné náklady práce podniků (všech a poskytujících kurzy DOV) na 1 zaměstnanou osobu v Kč						
Podle 6 velikostních skupin						
Velikostní skupina podniku	Počet podniků	Počet zaměstnaných osob	Všechny podniky		Podniky poskytující kurzy DOV	
			Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč	Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč
a	1	2	3	4	5	6
10-19	22 161	294 792	89 845 611	304 776	51 403 933	327 422
20-49	12 924	386 209	128 887 075	333 724	89 944 064	347 216
50-249	6 834	697 175	251 901 288	361 317	219 231 002	372 221
250-499	874	304 731	115 171 324	377 944	109 006 272	383 083
500-999	399	268 319	105 981 505	394 983	105 739 902	396 209
1000 a více	211	571 261	254 415 363	445 357	254 415 364	445 357
CELKEM	43 403	2 522 487	946 202 166	375 107	829 740 537	389 969

Úplné náklady práce podniků (všech a poskytujících kurzy DOV) na 1 zaměstnanou osobu v Kč						
10-19 zaměstnanců						
Název činnosti (odvětví)	Počet podniků	Počet zaměstnaných osob	Všechny podniky		Podniky poskytující kurzy DOV	
			Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč	Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč
a	1	2	3	4	5	6
Těžba a dobývání nerostných surovin	48	654	254 424	389 232	177 369	399 733
Výroba potravin, nápojů a tabáku	616	8 617	2 225 011	258 201	1 027 006	265 721
Výroba textilií, oděvů a usní	317	4 328	1 033 368	238 741	428 896	251 264
Výroba papíru, papírových výrobků, tisk	240	3 246	973 120	299 748	360 619	318 312
Výroba koksů, ropných produktů, chemických, farmaceutických, pryžových, plastových výrobků	602	8 233	2 546 619	309 320	1 685 745	326 995
Výroba a zpracování kovů, slévárenství, výroba kovových konstrukcí, kovárenství	1 112	15 368	4 638 316	301 821	2 630 157	316 386
Výroba počítačů, elektronických a elektrických přístrojů a zařízení, strojů a zařízení, opravy a instalace strojů a zařízení	1 053	14 623	4 505 489	308 110	2 662 797	309 228
Výroba motorových vozidel, přívěsů, návěsů, ostatních dopravních prostředků a zařízení	65	915	260 209	284 441	125 235	290 693
Zpracování dřeva, výrobky ze dřeva, korku aj., výroba nábytku, ostatní zpracovatelský průmysl	790	10 585	2 815 296	265 982	1 451 504	274 479
Výroba a rozvod elektřiny, plynu, tepla, zásobování vodou, odpady a sanace	326	4 440	1 724 473	388 396	1 035 246	380 484
Stavebnictví (výstavba, inženýrské sítě aj.)	3 290	44 790	13 477 725	300 913	7 919 486	322 043
Motorová vozidla : malo-velkoobchod, opravy	709	9 419	2 953 532	313 561	1 787 404	319 028
Velkoobchod (kromě motorových vozidel)	2 622	33 760	11 617 981	344 136	7 718 538	367 342
Maloobchod (kromě motorových vozidel)	2 282	29 376	7 771 804	264 560	3 390 172	274 512
Doprava (pozemní-vodní-letecká) a skladování	1 225	16 382	4 639 049	283 174	2 785 585	282 584
Ubytování, stravování a pohostinství	2 022	26 110	4 995 426	191 323	1 646 699	197 874
Informační a komunikační činnosti (vydavatelství - vč. hudebního, tvorba programů, vysílání, činnosti telekomunikací a inform. technologií)	579	8 007	3 973 283	496 210	2 412 925	526 359
Finanční zprostředkování, pojištění a penzijní fin.	49	682	486 273	712 813	398 458	711 394
Ostatní finanční činnosti (mimo uvedené)	56	740	386 954	523 183	215 605	555 447
Činnosti v oblasti nemovitostí + profesní, vědecké a technické + administrativní a podpůrné + kulturní, zábavní a rekreační + ostatní (např. opravy PC, výrob. pro domácnosti)	4 158	54 517	18 567 259	340 581	11 544 487	360 086
CELKEM	22 161	294 792	89 845 611	304 776	51 403 933	327 422

Úplné náklady práce podniků (všech a poskytujících kurzy DOV) na 1 zaměstnanou osobu v Kč						
20-49 zaměstnanců						
Název činností (odvětví)	Počet podniků	Počet zaměstnaných osob	Všechny podniky		Podniky poskytující kurzy DOV	
			Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč	Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč
a	1	2	3	4	5	6
Těžba a dobývání nerostných surovin	39	1 184	464 131	392 028	401 140	393 698
Výroba potravin, nápojů a tabáku	521	16 024	4 536 937	283 140	2 495 431	286 475
Výroba textilií, oděvů a usní	300	8 931	2 380 207	266 517	1 094 048	264 577
Výroba papíru, papírových výrobků, tisk	189	5 673	1 716 741	302 599	1 009 868	310 486
Výroba koksů, ropných produktů, chemických, farmaceutických, pryžových, plastových výrobků	526	16 130	5 229 898	324 226	3 884 705	334 353
Výroba a zpracování kovů, slévárství, výroba kovových konstrukcí, kovodělných výrobků	739	22 549	7 112 319	315 411	4 789 854	316 786
Výroba počítačů, elektronických a elektrických přístrojů a zařízení, strojů a zařízení, opravy a instalace strojů a zařízení	886	27 601	9 644 716	349 433	7 778 865	351 615
Výroba motorových vozidel, přívěsů, návěsů, ostatních dopravních prostředků a zařízení	127	3 978	1 306 353	328 389	1 116 328	336 383
Zpracování dřeva, výrobky ze dřeva, korku aj., výroba nábytku, ostatní zpracovatelský průmysl	535	16 572	5 409 233	326 405	3 817 831	335 481
Výroba a rozvod elektřiny, plynu, tepla, zásobov. vodou, odpady a sanace	316	10 472	3 988 758	380 898	3 328 565	389 227
Stavebnictví (výstavba, inženýrské sítě aj.)	1 702	48 043	14 924 357	310 647	9 914 692	303 088
Motorová vozidla : malo-velkoobchod, opravy	405	11 784	3 965 166	336 487	3 144 219	333 297
Velkoobchod (kromě motorových vozidel)	1 585	47 199	18 025 792	381 909	12 761 957	400 149
Maloobchod (kromě motorových vozidel)	735	21 684	6 252 501	288 351	3 385 049	328 605
Doprava (pozemní-vodní-letecká) a skladování	794	23 230	7 281 795	313 469	5 381 610	320 203
Ubytování, stravování a pohostinství	716	19 373	4 221 934	217 930	1 974 251	237 115
Informační a komunikační činnosti (vydavatelství - vč. hudebního, tvorba programů, vysílání, činnosti telekomunikací a inform. technologií)	388	11 461	6 592 405	575 182	4 849 855	575 267
Finanční zprostředkování, pojištění a penzijní.fin.	54	1 751	1 280 240	731 042	1 201 877	737 618
Ostatní finanční činnosti (mimo uvedené)	47	1 293	804 781	622 448	600 093	645 989
Činnosti v oblasti nemovitostí + profesní, vědecké a technické + administrativní a podpůrné + kulturní, zábavní a rekreační + ostatní (např. opravy PC, výrob.pro domácnosti)	2 320	71 277	23 748 811	333 192	17 013 826	344 748
CELKEM	12 924	71 277	128 887 075	333 724	89 944 064	347 216

Úplné náklady práce podniků (všech a poskytujících kurzy DOV) na 1 zaměstnanou osobu v Kč						
50-249 zaměstnanců						
Název činnosti (odvětví)	Počet podniků	Počet zaměstnaných osob	Všechny podniky		Podniky poskytující kurzy DOV	
			Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč	Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč
a	1	2	3	4	5	6
Těžba a dobývání nerostných surovin	27	3 150	1 405 824	446 235	1 352 713	439 052
Výroba potravin, nápojů a tabáku	357	38 902	12 058 226	309 962	10 194 737	322 435
Výroba textilií, oděvů a usní	178	18 324	4 986 334	272 126	3 800 396	279 084
Výroba papíru, papírových výrobků, tisk	129	12 863	4 286 237	333 210	3 706 303	340 725
Výroba koksů, ropných produktů, chemických, farmaceutických, pryžových, plastových výrobků	506	52 588	18 015 893	342 589	16 368 653	348 379
Výroba a zpracování kovů, slévárství, výroba kovových konstrukcí, kovodělných výrobků	577	58 861	19 583 528	332 712	15 988 838	337 985
Výroba počítačů, elektronických a elektrických přístrojů a zařízení, strojů a zařízení, opravy a instalace strojů a zařízení	769	82 527	27 302 320	330 828	25 812 416	334 061
Výroba motorových vozidel, přívěsů, návěsů, ostatních dopravních prostředků a zařízení	181	21 407	6 616 118	309 066	6 157 796	312 257
Zpracování dřeva, výrobky ze dřeva, korku aj., výroba nábytku, ostatní zpracovatelský průmysl	300	30 553	9 109 082	298 136	7 396 657	298 638
Výroba a rozvod elektřiny, plynu, tepla, zásobov. vodou, odpady a sanace	184	20 539	7 837 259	381 574	6 976 818	389 102
Stavebnictví (výstavba, inženýrské sítě aj.)	619	59 781	24 190 931	404 657	22 779 639	409 963
Motorová vozidla : malo-velkoobchod, opravy	167	14 600	5 896 430	403 864	5 519 547	404 089
Velkoobchod (kromě motorových vozidel)	516	48 967	18 692 719	381 746	15 710 532	397 312
Maloobchod (kromě motorových vozidel)	248	26 944	8 511 019	315 883	6 355 808	330 914
Doprava (pozemní-vodní-letecká) a skladování	394	42 044	14 080 101	334 887	12 383 973	347 400
Ubytování, stravování a pohostinství	187	18 270	4 598 382	251 684	3 790 069	258 201
Informační a komunikační činnosti (vydavatelství - vč. hudebního, tvorba programů, vysílání, činnosti telekomunikací a inform. technologií)	215	20 920	13 596 278	649 931	12 724 605	662 362
Finanční zprostředkování, pojištění a penzijní fin.	62	6 733	5 305 084	787 962	5 244 042	789 449
Ostatní finanční činnosti (mimo uvedené)	37	3 502	2 190 286	625 429	1 535 133	526 314
Činnosti v oblasti nemovitostí + profesní, vědecké a technické + administrativní a podpůrné + kulturní, zábavní a rekreační + ostatní (např. opravy PC, výrob. pro domácnosti)	1 181	115 700	43 639 237	377 176	35 432 327	399 294
CELKEM	6 834	697 175	251 901 288	361 317	219 231 002	372 221

Úplné náklady práce podniků (všech a poskytujících kurzy DOV) na 1 zaměstnanou osobu v Kč						
250-499 zaměstnanců						
Název činností (odvětví)	Počet podniků	Počet zaměstnaných osob	Všechny podniky		Podniky poskytující kurzy DOV	
			Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou	Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu
a	1	2	3	4	5	6
Těžba a dobývání nerostných surovin	9	3 019	1 468 635	486 474	1 468 635	486 474
Výroba potravin, nápojů a tabáku	48	16 953	5 679 748	335 029	5 374 755	335 440
Výroba textilií, oděvů a usní	16	5 030	1 455 885	289 439	1 064 391	310 749
Výroba papíru, papírových výrobků, tisk	16	5 419	2 117 868	390 823	1 980 378	389 182
Výroba koksů, ropných produktů, chemických, farmaceutických, pryžových, plastových výrobků	88	30 743	11 023 671	358 579	10 809 703	359 290
Výroba a zpracování kovů, slévárství, výroba kovových konstrukcí, kovárenských výrobků	65	22 068	7 459 481	338 022	7 282 554	341 046
Výroba počítačů, elektronických a elektrických přístrojů a zařízení, strojů a zařízení, opravy a instalace strojů a zařízení	114	41 676	15 150 658	363 537	14 654 039	363 424
Výroba motorových vozidel, přívěsů, návěsů, ostatních dopravních prostředků a zařízení	62	21 982	7 755 649	352 814	7 466 242	354 396
Zpracování dřeva, výrobky ze dřeva, korku aj., výroba nábytku, ostatní zpracovatelský průmysl	26	9 184	2 889 471	314 611	2 809 158	317 207
Výroba a rozvod elektřiny, plynu, tepla, zásobov. vodou, odpady a sanace	31	10 501	5 497 664	523 534	5 297 597	522 804
Stavebnictví (výstavba, inženýrské sítě aj.)	39	13 611	5 711 968	419 648	5 711 968	419 648
Motorová vozidla : malo-velkoobchod, opravy	8	2 941	1 456 166	495 202	1 456 166	495 202
Velkoobchod (kromě motorových vozidel)	36	12 357	4 889 683	395 702	4 223 683	421 733
Maloobchod (kromě motorových vozidel)	60	21 375	6 341 676	296 692	5 788 155	296 484
Doprava (pozemní-vodní-letecká) a skladování	57	20 167	7 481 411	370 971	7 164 566	372 454
Ubytování, stravování a pohostinství	11	3 426	870 550	254 101	870 550	254 101
Informační a komunikační činnosti (vydavatelství - vč. hudebního, tvorba programů, vysílání, činnosti telekomunikací a inform. technologií)	30	10 512	7 442 676	708 006	6 993 181	686 646
Finanční zprostředkování, pojištění a penzijní fin.	11	3 747	2 892 619	772 072	2 892 619	772 072
Ostatní finanční činnosti (mimo uvedené)	0	0	0	0	0	0
Činnosti v oblasti nemovitostí + profesní, vědecké a technické + administrativní a podpůrné + kulturní, zábavní a rekreační + ostatní (např. opravy PC, výrob. pro domácnosti)	147	50 020	17 585 845	351 569	15 697 932	369 424
CELKEM	874	304 731	115 171 324	377 944	109 006 272	383 083

Úplné náklady práce podniků (všech a poskytujících kurzy DOV) na 1 zaměstnanou osobu v Kč						
500-999 zaměstnanců						
Název činnosti (odvětví)	Počet podniků	Počet zaměstnaných osob	Všechny podniky		Podniky poskytující kurzy DOV	
			Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč	Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč
a	1	2	3	4	5	6
Těžba a dobývání nerostných surovin	4	3 010	1 311 728	435 790	1 311 728	435 790
Výroba potravin, nápojů a tabáku	10	6 853	2 646 534	386 186	2 646 534	386 186
Výroba textilií, oděvů a usní	5	3 975	1 078 339	271 274	1 078 339	271 274
Výroba papíru, papírových výrobků, tisk	8	5 027	2 228 260	443 347	2 228 260	443 347
Výroba koksů, ropných produktů, chemických, farmaceutických, pryžových, plastových výrobků	39	26 625	10 671 516	400 805	10 671 516	400 805
Výroba a zpracování kovů, slévárství, výroba kovových konstrukcí, kovodělných výrobků	27	17 964	7 358 640	409 633	7 358 640	409 633
Výroba počítačů, elektronických a elektrických přístrojů a zařízení, strojů a zařízení, opravy a instalace strojů a zařízení	68	45 942	16 727 552	364 104	16 727 551	364 104
Výroba motorových vozidel, přívěsů, návěsů, ostatních dopravních prostředků a zařízení	48	31 578	11 498 157	364 114	11 498 157	364 114
Zpracování dřeva, výrobky ze dřeva, korku aj., výroba nábytku, ostatní zpracovatelský průmysl	9	6 054	1 921 747	317 437	1 921 747	317 437
Výroba a rozvod elektřiny, plynu, tepla, zásobov. vodou, odpady a sanace	17	11 954	5 521 844	461 931	5 521 844	461 931
Stavebnictví (výstavba, inženýrské sítě aj.)	19	12 271	5 714 848	465 733	5 714 848	465 733
Motorová vozidla : malo-velkoobchod, opravy	3	2 249	1 133 029	503 977	1 133 029	503 977
Velkoobchod (kromě motorových vozidel)	5	3 640	1 352 331	371 477	1 352 331	371 477
Maloobchod (kromě motorových vozidel)	26	17 929	4 796 321	267 511	4 796 321	267 511
Doprava (pozemní-vodní-letecká) a skladování	27	18 339	7 805 038	425 608	7 805 038	425 608
Ubytování, stravování a pohostinství	3	2 258	639 048	283 015	639 048	283 015
Informační a komunikační činnosti (vydavatelství - vč. hudebního, tvorba programů, vysílání, činnosti telekomunikační a inform. technologií)	12	8 643	5 795 189	670 485	5 795 190	670 485
Finanční zprostředkování, pojištění a penzijní fin.	9	6 469	4 750 884	734 406	4 750 884	734 406
Ostatní finanční činnosti (mimo uvedené)	0	0	0	0	0	0
Činnosti v oblasti nemovitostí + profesní, vědecké a technické + administrativní a podpůrné + kulturní, zábavní a rekreační + ostatní (např. opravy PC, výrob. pro domácnosti)	60	37 539	13 030 500	347 105	12 788 897	354 260
CELKEM	399	268 319	105 981 505	394 983	105 739 902	396 209

Úplné náklady práce podniků (všech a poskytujících kurzy DOV) na 1 zaměstnanou osobu v Kč						
1000 a více zaměstnanců						
Název činnosti (odvětví)	Počet podniků	Počet zaměstnaných osob	Všechny podniky		Podniky poskytující kurzy DOV	
			Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč	Úplné náklady práce v tis. Kč	Úplné náklady práce na 1 zaměstnanou osobu v Kč
a	1	2	3	4	5	6
Těžba a dobývání nerostných surovin	4	24 059	10 793 284	448 617	10 793 283	448 617
Výroba potravin, nápojů a tabáku	10	17 001	7 284 324	428 462	7 284 324	428 462
Výroba textilií, oděvů a usní	2	2 930	879 994	300 339	879 994	300 339
Výroba papíru, papírových výrobků, tisk	1	1 175	470 578	400 492	470 578	400 492
Výroba koksů, ropných produktů, chemických, farmaceutických, pryžových, plastových výrobků	14	24 343	9 975 307	409 785	9 975 307	409 785
Výroba a zpracování kovů, slévárství, výroba kovových konstrukcí, kovodělných výrobků	10	24 544	10 406 655	423 996	10 406 655	423 996
Výroba počítačů, elektronických a elektrických přístrojů a zařízení, strojů a zařízení, opravy a instalace strojů a zařízení	28	44 233	18 625 472	421 073	18 625 472	421 073
Výroba motorových vozidel, přívěsů, návěsů, ostatních dopravních prostředků a zařízení	30	78 803	36 063 185	457 640	36 063 185	457 640
Zpracování dřeva, výrobky ze dřeva, korku aj., výroba nábytku, ostatní zpracovatelský průmysl	3	3 848	1 336 406	347 310	1 336 406	347 310
Výroba a rozvod elektřiny, plynu, tepla, zásobov. vodou, odpady a sanace	8	16 438	9 468 136	575 998	9 468 136	575 998
Stavebnictví (výstavba, inženýrské sítě aj.)	10	19 532	11 138 069	570 248	11 138 069	570 248
Motorová vozidla : malo-velkoobchod, opravy	1	1 191	546 985	459 085	546 985	459 085
Velkoobchod (kromě motorových vozidel)	4	7 493	2 790 878	372 458	2 790 878	372 458
Maloobchod (kromě motorových vozidel)	17	74 983	21 963 623	292 914	21 963 623	292 914
Doprava (pozemní-vodní-letecká) a skladování	17	111 127	51 156 305	460 341	51 156 306	460 341
Ubytování, stravování a pohostinství	6	9 729	2 275 484	233 887	2 275 484	233 887
Informační a komunikační činnosti (vydavatelství - vč. hudebního, tvorba programů, vysílání, činnosti telekomunikací a inform. technologií)	10	25 670	15 930 928	620 611	15 930 928	620 611
Finanční zprostředkování, pojištění a penzijní fin.	10	42 818	31 135 013	727 145	31 135 014	727 145
Ostatní finanční činnosti (mimo uvedené)	0	0	0	0	0	0
Činnosti v oblasti nemovitostí + profesní, vědecké a technické + administrativní a podpůrné + kulturní, zábavní a rekreační + ostatní (např. opravy PC, výrob. pro domácnosti)	26	41 344	12 174 737	294 474	12 174 737	294 474
CELKEM	211	571 261	254 415 363	445 357	254 415 364	445 357

STRÁNKA INDIVIDUÁLNÍHO ROZVOJE

Poř. č.	Co chci použít?	Proč to udělám? (přínos – motiv)	Do kdy splním? (termín)	Splněno?
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Příloha G – Itinerář královská bábovka

Čas	Uč.	Téma	Cíl	Metoda	Styl	Výstupy / Pomůcky
9.00	I.	Úvod kurzu	Představení kompetencí lektora – co mohu poskytnout? Projít program – co nás čeká? Čeho chci dosáhnout. Co je smyslem úvodního bloku	Výklad	T.	Program kurzu/ tablet, Dataprojektor
0.05	I.	Představení účastníků	Zjistit proč lidé přišli. Jakou mají zkušenost s podobnými kurzy. Na co s programem se nejvíce těší.	Individuální představení účastníků (12 účastníků x 2 min)	P.A.R.	Zápis motivů / tabule, flipchart,
0.30	I.	Výběr receptů	Výběr nejlepšího receptu, za skupinu, ochutnávka přinesených vzorků. Zdůvodnění proč jsme vybrali daný vzorek.	Skupinová diskuse (3 min), Zdůvodnění skupiny (4x 2 min)	P.A.T.R	Recept, který se chceme naučit/nafocení tabletem a promítnutí
0.45	I.	Co nás na pečení baví? Co nám nejvíce vadí?	Skupinový brainstorming a společná diskuze nad tím, co nás na pečení nejvíce motivuje. Co nám se v pečení nedaří?	Skup. bst. (3 min). Zápis námětů (2 x 5 min)	P.T.R	Zápis motivů, bariér
1.00	I.	Jaký je můj cíl v dnešním kurzu?	Vyladění potřeb a požadavků účastníků. Co se naučím a co tím chci získat?	Individuální prezentace (12x 2min)	A.R.	Zápis na jmenovku a společný flipchart
1.25	I.	Co jsme se dozvěděli?	Rekapitulace smysluplnosti úvodního bloku. Jedna věta za skupinu plus lektor.	Prezentace myšlenky 4x1 min + 1min	T.R.	Zápis do manuálu
10.45	II.	Historie a současnost bábovky	Poznání vývoje a aktuálních trendů pečení bábovek. Promítnutí výukového filmu s výkladem.	Výukový film	P.T.R.	Prezentace materiálů / Plátno, notebook
0.15	II.	Co nás na	Krátká diskuze v týmech a vzájemné	Diskuze skupinová.	T.R.	Záznam inspirativních postřehů./

		filmu zaujalo?	sdílení názorů.			flipchart
0.20	II.	Vzorový recept lektora	Ukázka přípravy Královské bábovky dle receptu. Skupiny hledají inspirativní postupy.	Praktická ukázka.	P.T.R.	Pochopení optimálního postupu./ ingredience z receptu, ukázková kuchyň promítání na plátno GOPRO (pohled lektora)
0.35	II.	Reflexe na ukázkou	Porovnání poznámek ve skupinách. Co nás na ukázce překvapilo? Co oceňujeme jako inspirativní?	Diskuze skupiny (3 min) Společný rozbor (7 min)	T.R.	Záznam technik, které nejsou zřejmé z receptu./flipchart
0.45	II.	Prezentace vybraných receptů za skupinu.	Každá skupina promítne svůj vybraný recept a sdělí ostatním v čem je výjimečný a inspirativní.	Prezentace zástupce skupiny (4x 3 min + 2 min)	P.A.T.R	Promítnutí receptů, záznam inspirací na flip,
1.00	III.	Poznání rezerv, Možnosti pro zlepšení	Co děláme jinak než vzorové příklady? Každý účastník si udělá revizi svého receptu.	Individuální zamyšlení	A.T.	Soupis nedostatků a námětů do manuálu
1.05	III.	Příprava – vytvoření receptu na „Královskou“	Skupina si vytvoří recept, podle dosud poznaných a prožitých skutečností.	Tvorba receptu ve skupině.	A.T.	Recepty
1.10	IV.	Zkušební pečení, Kontrola postupu	Realizace jednoho receptu za skupinu. Pečou vždy dva a třetí člen jde pozorovat a hodnotit pečení jiné skupiny. Sledování schody postupu s receptem a doporučenými kroky.	Vzorové pečení, Reflektivní hodnocení.	P.A.T.R	Upečená bábovka, záznam zpětné vazby
1.30		Přestávka				
12.15	IV.	Zpětná vazba	Prezentace vytvořených receptů a popis, v čem byla dobrá praxe a v čem náměty	Prezentace zástupce skupiny a	P.A.T.R	Recepty a inspirativní flip

		hodnotitelů	na zlepšení.	hodnotitele (4 x 3 min + 2 min)		
0.20	IV.	Individuální zlepšení	Záznam konkrétních inovací, které chtějí účastníci realizovat. Co mě zaujalo? Jak to použiju? Co tím získám? Dokdy se mi to povede?	Individuální zamyšlení.	A.T.	Stránka individuálního rozvoje (S.I.R.)
0.25	IV.	Vzájemná inspirace	Každý vybere jeden příklad ze své stránky rozvoje.	Individuální prezentace (12x 2 min)	P.A.T.R	Úpravy S.I.R.
0.50	IV.	Ochutnávka upečených vzorků	Degustace a soutěž o nejlepší upečený vzorek (slepé hodnocení – neví se čím je vzorek)	Testování	P.A.T.R	Degustační hodnocení.
1.00	IV.	Vyhlášení výsledků	Zdůvodnění výběru za skupinu.	Skupinové hodnocení	R.	Tabulka pořadí
1.05	I.	Hodnocení lektorem	Poskytnutí zpětné vazby, shrnutí poznatků z flipů inspirace, ocenění soutěží.	Výklad lektora	T.R.	Odměny
1.10	I.	Hodnocení účastníky	Jak jsem naplnil svůj cíl kurzu. Jak vše hodnotím? Myšlenka dne...	Individuální prezentace	P.A.T.R	Jmenovky
1.30		KONEC				

Odborný směr: Věda, vzdělávání, sport

Podrobné identifikační údaje

Lektor dalšího vzdělávání řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání

PRACOVNÍ ČINNOSTI:

- ✓ Spolupráce s koordinátory a projektanty kurzu při určování a konkretizaci obsahu a struktury kurzu.
- ✓ Rozpracování cílů a obsahu kurzu včetně požadovaných kompetencí do detailního plánu a rozvrhu vzdělávání.
- ✓ Volba a příprava a využití didaktické techniky, učebních textů a dalších učebních pomůcek.
- ✓ Zpracování vlastních učebních nebo podpůrných textů.
- ✓ Příprava a sestavování prezentací.
- ✓ Příprava scénářů a materiálně technického zajištění modelových situací a dalších činností.
- ✓ Navazování vztahu s účastníky dalšího vzdělávání a dohody pravidel a průběhu vzdělávání.
- ✓ Motivování účastníků vzdělávacího programu.
- ✓ Vstupní hodnocení kompetencí a dalších charakteristik účastníků kurzu.
- ✓ Prezentace učiva s přizpůsobením účastníkům kurzů.
- ✓ Vedení a řízení tréninku a procvičování dovedností a kompetencí, vč. využití didaktické techniky.
- ✓ Vedení a řízení modelových situací a dalších činností účastníků, vč. využití didaktické techniky.
- ✓ Vedení a řízení diskuzí, vč. využití didaktické techniky.
- ✓ Ověřování znalostí, dovedností a kompetencí účastníků.
- ✓ Hodnocení účinnosti vzdělávání a tréninku.
- ✓ Poskytování individuálních konzultací.
- ✓ Zadávání a hodnocení samostatných a skupinových prací účastníků.
- ✓ Vedení dokumentace kurzu.
- ✓ Instruktáže účastníků vzdělávacího programu o BOZP a PO.

KVALIFIKAČNÍ POŽADAVKY:

Pro výkon povolání je vhodné získat kvalifikaci

- ✓ Přípravou v kurzech Lektor dalšího vzdělávání (75-001-T)
- ✓ Studium magisterských studijních programů v oboru pedagogika (7501T)

MĚKKÉ KOMPETENCE:

1. EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE²⁴

Schopnost aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat.

Dílčí kompetence: reflektovat reakce okolí – (schopnost porozumět verbálním i neverbálním sdělením), překonávat bariéry v komunikaci, přijímat a pracovat s argumenty jiných osob, srozumitelně sdělovat ostatním, písemné vyjádření, asertivní jednání - tj. vyjádřit i nesouhlas, sebereflexe, přizpůsobit sdělení, zaujmout posluchače, předvídání reakcí, prezentační dovednosti.

2. KOOPERACE (spolupráce)

Tato kompetence představuje připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na skupinové práci. Je opakem nezdravé soutěživosti, stejně tak jako opakem preference pracovat sám.

Dílčí kompetence: ochota poskytovat své vědomosti, být vstřícný, tolerantní, respektovat představy a názory druhých, dodržovat dohodnutá pravidla, sledovat skupinový cíl, a podílet se na společných úkonech, řešit problémy ve skupinové komunikaci a spolupráci, ocenit přínos ostatních a poskytovat jim zpětnou vazbu, vytvářet podporující prostředí, zastávat skupinové role a pozice, přijímat úkoly a delegovat je.

3. KREATIVITA

Tato kompetence představuje schopnost aktivně vyhledávat příležitosti a iniciovat změny a nové nápady s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, vyšší efektivitu, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch a výsledek, kreativní myšlení a práce zahrnují intuici, vnitřní motivaci, tvořivost při produkci nápadů, zvládnutí rizik a připravenost ke změnám.

²⁴ <http://kompetence.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx>

Dílčí kompetence: schopnost vnímat a kriticky hodnotit příležitosti, přicházet s nápady a realizovat je, zpracovat své nápady do podoby formalizovaných záměrů a konceptů, přijímat riziko, schopnost vyvolávat i akceptovat změny.

4. FLEXIBILITA

Tato kompetence představuje operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivce denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích.

Dílčí kompetence: pružné myšlení, přijímat nové myšlenky a přístupy, ochota změnit styl a metody práce podle aktuálních potřeb, tvůrčí přístup, alternativní pohled, používat nestandardní metody, inovativní myšlení.

5. USPOKOJOVÁNÍ ZÁKAZNICKÝCH POTŘEB

Tato kompetence představuje zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování klientských potřeb.

Dílčí kompetence: vycházet vstříc zákazníkovi, vcítit se do potřeb a zájmů ostatních – empatie, využívat vyjednávací strategie win-win, budovat a rozvíjet vztahy se zákazníkem, přizpůsobit se zákazníkovi.

6. VÝKONNOST

Tato kompetence patří k nejdůležitějším pracovním kompetencím a představuje zájem pracovat dobře nebo podle standardu vynikajícího výkonu, jde vlastně o predispozici k výkonnosti, pokud výkon chápeme jako výsledkovou veličinu.

Dílčí kompetence: pracovat v takových relacích, které dávají předpoklady k podávání požadovaného výkonu, stanovovat si cíle a úkoly, připravenost se zlepšovat, optimalizovat pracovní postupy, identifikovat priority, podat výkon i přes vzniklé problémy a překážky v požadovaném čase, pracovat precizně, podle technologických postupů, rozhodovat a přijímat vhodná řešení a postupy.

7. SAMOSTATNOST

Tato kompetence představuje schopnost pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na svém úkolu. Samostatný člověk se snaží, co nejvíce zastat bez přispění ostatních. Zná své silné stránky i slabiny, nemusí být příliš kontrolován.

Dílčí kompetence: vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, samostatně získávat informace a cesty k řešení, posoudit je a realizovat, řídit sebe sama, vyjádřit se

a zastávat vlastní názory, požádat v případě potřeby druhé o radu, rozhodovat se na základě vlastní zkušenosti, nepodléhat manipulaci, odhadnout kapacitu vlastních možností, odpovídat za vlastní rozhodnutí a výsledky práce.

8. ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Tato kompetence představuje schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek.

Dílčí kompetence: pochopit podstatu problému, odlišit podstatné od nepodstatného, vnímat příčiny a důvody, následky a širší souvislosti problému, systémové řešení problému, koncepční myšlení, reálné hodnocení problému.

9. PLÁNOVÁNÍ A ORGANIZOVÁNÍ PRÁCE

Tato kompetence představuje dovednost systematicky a objektivně plánovat a organizovat práci svou i ostatních, a to s přihlédnutím k cíli, prioritám, prostředkům, zdrojům a k času.

Dílčí kompetence: vnímat celek, celek rozložit na dílčí části a vidět mezi nimi vazby, odhadovat zdroje a prostředky k vykonávání práce, stanovovat priority, koordinovat svou práci a práci ostatních, předvídat, postupovat systematicky a objektivně.

10. CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Tato kompetence představuje schopnost a ochotu přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.

Dílčí kompetence: uspokojovat přirozenou zvědavost a touhu po poznání, zdokonalovat sám sebe, hledat a nalézat informace, investovat čas a energii do svého rozvoje, osvojit si nové dovednosti.

11. AKTIVNÍ PŘÍSTUP

Tato kompetence představuje vůli dělat nad rámec pracovních povinností, požadavků a očekávání. Projevem tohoto postoje jsou návrhy zlepšení práce, zvýšení pracovních výkonů a výsledků, nalezení nebo vytvoření nových příležitostí, vyřešení problémů.

Dílčí kompetence: připravenost k akci, dynamičnost a rozhodnost v jednání, angažovat se osobně nad rámec běžných povinností, vyvinout úsilí a aktivity důležité k realizaci cíle i přes vzniklé překážky, pozitivně a vstřícně jednat v konkrétních situacích, aktivně předcházet problémům a minimalizovat kritické situace.

12. ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

Tato kompetence představuje připravenost a schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace.

Dílčí kompetence: zvládnutí vlastních emocí, přizpůsobit se nečekaným situacím, problémům, lidem, soustředit se v zátěžových situacích, překonávat překážky, vyrovnat se s neúspěchy.

13. OBJEVOVÁNÍ A ORIENTACE V INFORMACÍCH

Tato kompetence vyjadřuje vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo nedůležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními nebo nedostatečnými informacemi.

Dílčí kompetence: vyhledávat informace, vyhodnocovat různé zdroje dat a informační kanály, rozeznat a ověřit míru hodnoty informací, vytvářet a uspořádat dokumentaci, předávat a zpracovávat informace, pracovat s databázemi informací, využívat moderní technologie.

14. VEDENÍ LIDÍ (Leadership)

Tato kompetence představuje záměr a vůli se ujímat role vůdce skupiny. Představuje touhu a odhodlání vést ostatní nejen z pozice formální autority.

Dílčí kompetence: zodpovídat za tým, řídit podřízené (vydávání příkazů), využívat formální moc, vést porady, delegovat úkoly, budovat a chránit tým, motivovat a podporovat členy týmu, poskytovat zpětnou vazbu, rozvíjet podřízené.

15. OVLIVŇOVÁNÍ OSTATNÍCH

Tato kompetence vyjadřuje a představuje záměr přesvědčovat, ovlivňovat, zapůsobit na ostatní s cílem získat jejich podporu pro vlastní věc nebo je významně ovlivnit.

Dílčí kompetence: využívat různé metody přesvědčování, mít výjimečné, účinné, apelující a originální prezentační dovednosti.

U OBECNÝCH DOVEDNOSTÍ je nejdůležitější počítačová způsobilost

- Pro lektora je důležité, aby ovládal počítač a hlavně software, umožňující aktivní prezentaci
- Je schopen používat aplikace k distančnímu vzdělávání
- Dokáže využívat moderní didaktickou a projekční techniku

Odborné znalosti

Pro výkon této typové pozice jsou obvykle požadovány teoretické znalosti z těchto oblastí:

- andragogika
- didaktika a didaktická technika
- psychologie pro vzdělávání dospělých
- hodnocení, testování a měření ve vzdělávání
- metody a postupy lektorství v odborných kurzech
- výuka odborných disciplín

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

Kritéria a způsoby hodnocení

	Úroveň								
<p>• Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Kritéria hodnocení</th> <th style="text-align: left;">Způsoby ověření</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Srozumitelně představit a vysvětlit vzdělávací cíle, které si uchazeč zvolil z oblasti své odbornosti, aby je pochopili i neodborníci</td> <td>Písemné ověření s ústní obhajobou</td> </tr> <tr> <td>b) Přiřadit k vybraným vzdělávacím cílům relevantní kompetence, aby jimi byl každý zadaný cíl plně pokrytý</td> <td>Písemné ověření s ústní obhajobou</td> </tr> <tr> <td>c) Rozepsat vybrané kompetence do vzdělávacích témat – učebního plánu, který bude plně zahrnovat přípravu pro všechny zadané kompetence</td> <td>Písemné ověření s ústní obhajobou</td> </tr> </tbody> </table> <p>Je třeba splnit všechna kritéria.</p>	Kritéria hodnocení	Způsoby ověření	a) Srozumitelně představit a vysvětlit vzdělávací cíle, které si uchazeč zvolil z oblasti své odbornosti, aby je pochopili i neodborníci	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	7
Kritéria hodnocení	Způsoby ověření								
a) Srozumitelně představit a vysvětlit vzdělávací cíle, které si uchazeč zvolil z oblasti své odbornosti, aby je pochopili i neodborníci	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								
<p>• Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Kritéria hodnocení</th> <th style="text-align: left;">Způsoby ověření</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Rozepsat vybranou část učebního plánu do minutového scénáře</td> <td>Písemné ověření s ústní obhajobou</td> </tr> <tr> <td>b) Určit optimální formu vzdělávání pro zpracovaný minutový scénář v souladu se vzdělávacími cíli a požadovaným kompetencemi</td> <td>Písemné ověření s ústní obhajobou</td> </tr> <tr> <td>c) Zvolit k jednotlivým částem scénáře metody</td> <td>Písemné ověření</td> </tr> </tbody> </table>	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	Písemné ověření	7
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	Písemné ověření								

	Úroveň
<p>vzdělávání v souladu se vzdělávacími cíli a požadovanými kompetencemi s ústní obhajobou</p> <p>d) Zvolit k jednotlivým částem scénáře adekvátní didaktické pomůcky, informační zdroje a další případné materiálně-technické zázemí nejvhodněji odpovídající s ústní obhajobou vzdělávacím cílům a požadovaným kompetencím</p> <p>Písemné ověření</p> <p>Je třeba splnit všechna kritéria.</p>	
<p>Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu</p> <p>Kritéria hodnocení</p> <p>a) Formulovat otázky účastníkům vzdělávacího programu s ohledem na vybrané vzdělávací cíle, podle nichž by bylo možné konkretizovat jejich vzdělávací předvedení potřeby</p> <p>b) Formulovat otázky účastníkům vzdělávacího programu, podle nichž by bylo možné zjistit vstupní úroveň osvojení vybraných kompetencí účastníků (např. jako předvedení vstupní ověřovací test)</p> <p>c) Formulovat úlohy účastníkům vzdělávacího programu, podle nichž by bylo možné zjistit jejich vstupní úroveň osvojení vybraných kompetencí</p> <p>d) Seznámit účastníky vzdělávacího programu s pravidly a průběhem jejich vzdělávání a s minutovým scénářem, aby je pochopili i neodborníci</p> <p>Způsoby ověření</p> <p>Praktické předvedení</p> <p>Praktické předvedení</p> <p>Praktické předvedení</p> <p>Je třeba splnit kritéria a) a d) a jedno z kritérií b) nebo c).</p>	7
<p>Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu,</p>	7

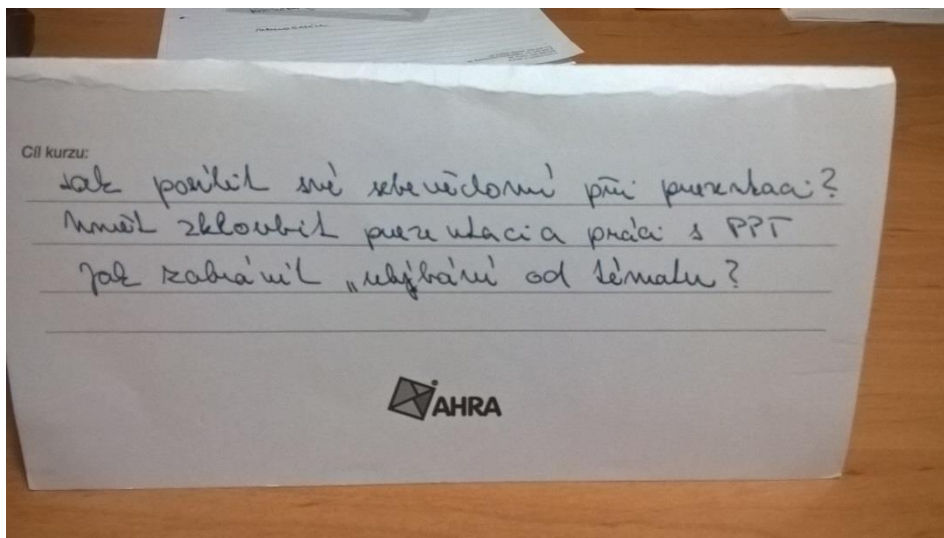
	Úroveň
řešení problémů a rozборы příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek	
Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Srozumitelně a v logické struktuře a návaznosti prezentovat vzdělávací obsah s uplatněním principu názornosti, přiměřenosti (příp. aktivity, trvalosti a předvedení soustavnosti) zadanému složení účastníků	Praktické předvedení
b) Srozumitelně a adekvátně formulovat problém, jehož řešením se splní vybraný vzdělávací cíl nebo osvojí vybraná kompetence	Praktické předvedení
c) Srozumitelně a adekvátně objasnit problematiku týkající se vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence rozbořem 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 předvedení	Praktické předvedení

	Úroveň																
<p>tématiku, doplňování zajímavými a podnětnými příklady, prokládání otázkami vedoucími k vlastnímu objevování</p> <p>Je třeba splnit všechna kritéria.</p>																	
<p>• Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th>Kritéria hodnocení</th> <th>Způsoby ověření</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Popsat nastavení a průběh modelové situace jednoznačně vedoucí k osvojení vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence</td> <td>Ústní ověření</td> </tr> <tr> <td>b) Popsat řešení modelové situace interaktivními metodami odpovídajícími zadanému vzdělávacímu cíli</td> <td>Ústní ověření</td> </tr> <tr> <td>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</td> <td>Ústní ověření</td> </tr> <tr> <td>d) Předvést zahájení modelové situace, aby bylo vytvořeno odpovídající prostředí a podmínky pro její realizaci a aby účastníkům byl zřejmý její cíl i průběh</td> <td>Praktické předvedení</td> </tr> <tr> <td>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</td> <td>Praktické předvedení</td> </tr> <tr> <td>f) Adekvátně a účinně reagovat na negativní chování účastníka modelové situace nebo na odklon od modelové situace</td> <td>Praktické předvedení vyřešení modelové situace navozené AO</td> </tr> <tr> <td>g) Adekvátně a účinně reagovat v případě</td> <td>Praktické předvedení</td> </tr> </tbody> </table>	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	Praktické předvedení	7
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	Praktické předvedení																

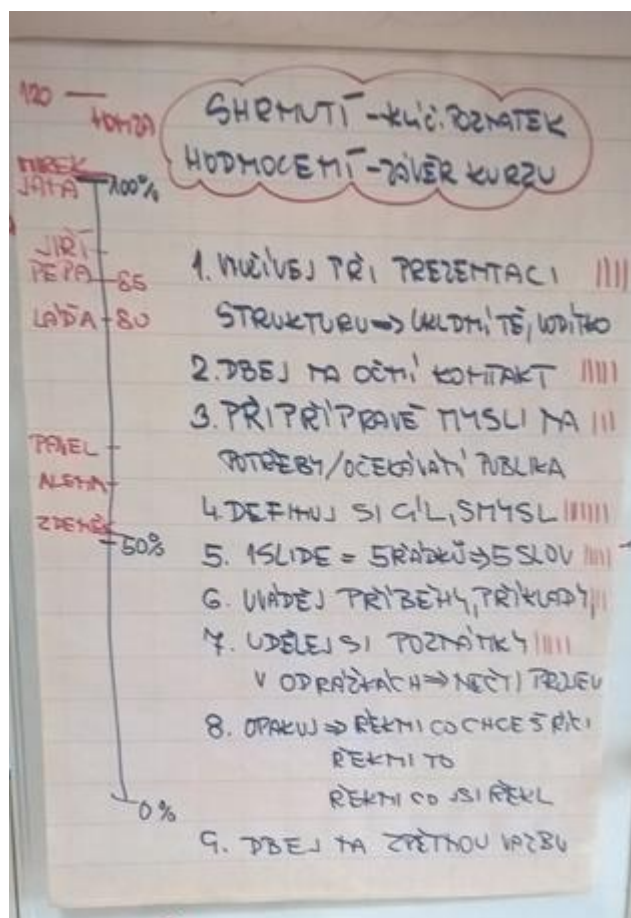
	Úroveň
<p>technických nebo organizačních problémů (např. Vyřešení modelové výpadek proudu, výpadek internetu, krátký kabel k situace navozené AO dataprojektoru, hluk z vedlejší místnosti, není vidět na promítací tabuli atd.)</p> <p>Je třeba splnit všechna kritéria.</p>	
<p>• Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu</p> <p>Kritéria hodnocení</p> <p>a) Prezentovat srozumitelně zadání, aby bylo jednoznačné a aby na jeho základě bylo možné realizovat samostatnou nebo skupinovou práci vyžadující stanovené předvedení kompetence</p> <p>b) Vysvětlit vztah předpokládaných výsledků zadané práce ke stanoveným vzdělávacím cílům nebo kompetencím</p> <p>Je třeba splnit obě kritéria.</p>	<p>Způsoby ověření</p> <p>Praktické</p> <p>Ústní ověření</p> <p>7</p>
<p>• Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí</p> <p>Kritéria hodnocení</p> <p>a) Nastavit kritéria hodnocení jednoznačně odpovídající naplnění vybraného vzdělávacího cíle a osvojení nové kompetence</p> <p>b) Zvolit evaluační nástroj pro ověření úrovně dosažených kompetencí</p> <p>c) Vysvětlit, jakým způsobem a podle čeho by se pro</p>	<p>Způsoby ověření</p> <p>Písemné ověření</p> <p>Písemné ověření</p> <p>Ústní ověření</p> <p>7</p>

	Úroveň
<p>zadané vzdělávací cíle provedlo vyhodnocení naplnění cílů, očekávání a potřeb účastníků dalšího vzdělávání a zadavatele</p> <p>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 předvedení kritéria c) Praktické</p> <p>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</p> <p>Je třeba splnit všechna kritéria.</p>	

Příloha I - Ukázka jmenovky, na které je napsaný cíl a ukázka flipchartu, na kterém jsou vypsány cíle



Zdroj: Kazík (2017, s. 123)



Zdroj: Kazík (2017, s. 124)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Ing. Petr Kazík

Obor: Andragogika (Ph.D. A)

Forma studia: Doktorské kombinované studium

Název práce: Identifikace a rozvoj kompetencí interních lektorů:

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 103

Celkový počet stran příloh: 32

Počet titulů českých použitých zdrojů: 72

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 9

Počet internetových zdrojů: 3

Školitel: doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.