Zážitková pedagogika

Bc. Jiří Stoklasa

Diplomová práce
2015

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Jiří Stoklasa**
Osobní číslo:	**H138272**
Studijní program:	**N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**kombinovaná**
Téma práce:	**Zážitková pedagogika**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.
S vědomím těchto zásad a pravidel bude práce po konzultaci s vedoucím zaměřena na:
- reflexi současné situace ve vzdělávání dospělých se zaměřením na stav ověřování kvality lektorských kompetencí;
- komparaci kompetencí lektora měkkých dovedností a lektora zážitkové pedagogiky;
- tvorbu kompetenčního modelu lektora zážitkové pedagogiky;
- vztah osobnostní typologie účastníka vzdělávací a rozvojové aktivity a volby zážitku.
Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum zaměřený na zjištění požadované úrovně a struktury lektorských kompetencí prostř. třech skupin respondentů (účastníci vzdělávacích akcí, lektoři a zadavatelé).

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CRKALOVÁ, A., RIETHOF, N. Průvodce světem koučování a osobnostní typologie. Praha: Management Press, 2012.
HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada Publishing, 2009.
HERMOCHOVÁ, S. Teambuilding. Praha: Grada Publishing, 2006.
KAZÍK, P. Rukověť dobrého lektora. Praha: Grada Publishing, 2008.
KIRCHNER, J. A KOLEKTIV. Psychologie prožitku a dobrodružství. Brno: Bizbooks, 2009.
PELÁNEK, R. Zážitkové výukové programy. Praha: Portál, 2010.
ŠOFEROVÁ, J. Lektorské finty. Praha: Grada Publishing, 2008.
Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Mgr. Antonín Dolák, Ph.D.**
Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce: **4. listopadu 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2015**

V Brně dne 4. listopadu 2014

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Fakulta humanitních studií
L.S.
①

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně dne 6. února 2015

Jiří Stoklasa

.....

jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Tato diplomová práce z oblasti zážitkové pedagogiky vznikla na bázi využití vlastních zkušeností a poznatků autora jako lektora a trenéra měkkých dovedností a také personálního poradce, který obě tyto činnost provozuje od roku 2007 jako OSVČ. Dalším zdrojem této práce byla analýza odborné literatury a restrukturalizace hlavních myšlenek, které byly v rámci tématu publikovány, s terminologickým vymezením. Hlavním cílem práce je přiblížení významu kompetencí lektora ve vzdělávání dospělých, jehož nedílnou součástí oblast zážitkové pedagogiky beze sporu je, a vymezení jejich důležitosti na základě empirického výzkumu zaměřeného na tři skupiny respondentů, kterými jsou účastníci vzdělávacích akcí, lektoři a zadavatelé z řad zástupců organizací, resp. klientů. Rovněž jde o určitou reflexi současné situace v andragogice, kde zážitek je předpokladem pozitivního efektu vzdělávání. Příslušný terminologický rámec v různých kontextech sice existuje, nicméně explicitně nebyl pro oblast lektorských kompetencí ve vazbě na zážitkovou formu vzdělávání dospělých detailně popsán. Práce je členěna do šesti tematických částí. V první kapitole je rozveden význam zážitkové pedagogiky pro vzdělávání dospělých. Další část je pak věnována aktuálnímu stavu vzdělávání dospělých, resp. současným trendům a významu lektorských kompetencí. Následují části, které se týkají lektorských rolí, komparace praktického a teoretického pojetí kompetencí lektorů s doporučeními Evropské Unie a významu herních metod pro zážitkovou pedagogiku. V šesté části jsou detailně uvedeny již zmíněné výstupy empirického šetření lektorských kompetencí.

Klíčová slova: Zážitková pedagogika, vzdělávání dospělých, lektorské kompetence, modely rolí, herní metody, měkké dovednosti.

ABSTRACT

This thesis in the field of experiential education was based on the author´s own knowledge and experience from his work as an instructor and trainer of soft skills and a personnel advisor, who has been doing both the activities as self-employed since 2007. Another source of this thesis was also analysis of specialized literature and restructuring of the main ideas published about the topic, including the terminology. The main goal of this work is to approach the significance of instructor's skills in adult education, whose integral part the experiential education surely is, and defining its importance based on empirical research focused on three groups of respondents, who were participants in the educational activities, instructors and customers, respectively representatives of the organizations, resp. clients. It also concerns a particular reflection of the current situation in adult education where experience is a prerequisite for the positive effect on education. The particular terminology in various contexts exists, however, it has not been explicitly described in detail in the field of instructor's skills in relation to the experiential form of adult education. The thesis is divided into six thematic sections. The first section elaborated the importance of experiential education in adult education. Another section is devoted to the current state of adult education, respectively the current trends and importance of instructor's skills. The following sections are related to instructor's roles, comparison of practical and theoretical concepts of instructor's skills and recommendations of the European Union and the importance of game techniques for experiential education. In the sixth section, the previously mentioned output of the empirical research of the instructor's skills is described in detail.

Keywords: experiential education, adult education, instructor's skills, role models, game methods, soft skills.

MOTTO

Johann Friedrich Herbart: *„Nuda je smrtelný hřích učitele.“*

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych na tomto místě poděkoval panu PhDr. Mgr. Antonínu Dolákovi, Ph.D. za odbornou podporu, kterou mi poskytl při psaní této diplomové práce, jeho cenné rady a připomínky. Dále děkuji všem, kteří kdy přispěli k mému učení a osobnímu rozvoji. Mé velké díky patří samozřejmě také mé ženě Martině za nikdy nekončící podporu.

V Brně dne 6. února 2015 Jiří Stoklasa

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně dne 6. února 2015 Jiří Stoklasa

OBSAH

ÚVOD **12**
I TEORETICKÁ ČÁST **15**
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH **16**
1.1 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH 17
1.2 VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH PRO ÚSPĚCHY KORPORACE 18
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH JAKO FIREMNÍ INVESTICE 21
2 AKTUÁLNÍ STAV VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH **24**
2.1 TRENDY VZDĚLÁVÁNÍ V KORPORACÍCH 26
2.2 VÝZNAM LEKTORSKÝCH KOMPETENCÍ 29
2.3 SOUČASNÝ STAV OVĚŘOVÁNÍ KVALITY LEKTORSKÝCH KOMPETENCÍ 30
3 LEKTORSKÉ ROLE **34**
3.1 ANDRAGOG A JEHO PROFESIONALIZACE 35
3.2 MODELY ROLÍ VZDĚLAVATELE 37
3.3 LEKTORSKÉ ROLE V RÁMCI VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY 39
3.4 SPECIFIKACE ROLÍ LEKTORA JAKO PŘEDPOKLAD VYMEZENÍ LEKTORSKÝCH KOMPETENCÍ 40
4 KOMPETENCE **42**
4.1 KOMPETENCE LEKTORA MĚKKÝCH DOVEDNOSTÍ 43
4.1.1 Pojetí praktiků 46
4.1.2 Pojetí teoretiků 47
4.2 KOMPETENCE LEKTORA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY 49
4.2.1 Pojetí praktiků 50
4.2.2 Pojetí teoretiků 51
4.3 KOMPARACE PRAKTICKÉHO A TEORETICKÉHO POJETÍ KOMPETENCÍ 52
4.4 KOMPETENCE LEKTORA V RÁMCI DOPORUČENÍ EVROPSKÉ UNIE 53
5 HERNÍ METODY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY **55**
5.1 PŘEHLED KLASIFIKACÍ HERNÍCH METOD 55
5.2 HRANÍ ROLÍ 56
5.3 SIMULACE 59
5.4 ORGANIZACE PRO HRY A SIMULACE VZDĚLÁVÁNÍ 61
II PRAKTICKÁ ČÁST **63**
6 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ – PRŮZKUM LEKTORSKÝCH KOMPETENCÍ **64**
6.1 ÚVOD – CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMU 64
6.2 VÝCHODISKA PRŮZKUMU – HYPOTÉZY 66
6.3 METODOLOGIE 66
6.3.1 Dotazník – konstrukce 66
6.3.2 Výběr respondentů a distribuce dotazníku 67
6.3.3 Přehled získaných informací 67

6.3.4 Metody analýzy dat 76
6.4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ, DISKUSE, ZÁVĚR 77
ZÁVĚR 83
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 85
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 90
SEZNAM OBRÁZKŮ 91
SEZNAM TABULEK 92
POZNÁMKY 93

ÚVOD

Tato diplomová práce vychází z mých několikaletých zkušeností jako lektora měkkých dovedností. Rovněž také jako personalisty a manažera v bankovním sektoru. Motivace zabývat se právě tímto tématem je podporována nejen zkušenostmi a získanými poznatky z účasti na vzdělávacích aktivitách, ale i vlastními prožitky. A to jak z úrovně účastníka vzdělávací akce, tak i z pohledu zadavatele a realizátora, resp. lektora. Dá se tedy říci, že můj pohled na dané téma je tak realizován z úhlu 360˚.

Bývá obvyklé, že pokud při přenosu informací může komunikant informace pouze slyšet, odnese si z nich okolo 20%. Pokud je komunikace podporována vizualizací, zvýší se efektivita přenosu informací na 30%. Pokud komunikátor hovoří i ukazuje, zapamatuje si příjemce informací až 45% z jeho výkladu. Velký posun v efektivním příjmu informací nastává tehdy, když se účastník může do výkladu zapojit, resp. může diskutovat. V tomto případě si zapamatuje až 65% informací. Nejvyšší efektivita výkladu pedagoga je taková, kdy kromě slyšeného, viděného, diskutovaného je nabízena i možnost si věci přímo prakticky zkusit, tedy zažít. Lze tedy říci, že pedagogika realizovaná formou zážitku má ve vzdělávání dospělých pro dosažení maximální účinnosti vzdělávání nezastupitelnou roli. Někteří lektoři (i já jich několik znám) s oblibou říkají, že trénink dělají účastníci. S tímto tvrzením nelze jednoznačně souhlasit, ale rovněž i nesouhlasit, neboť ve vzdělávání dospělých by mělo jít vždy o dialog. Kompetence lektora jsou tak hybnou silou, která buď dialog podporuje a rozvíjí nebo naopak prostor pro diskusi a zažití informací nevytváří.

Lektorské kompetence v zážitkové pedagogice, tedy i v rámci vzdělávání dospělých, jsou v posledních několika letech velmi diskutovaným tématem. Jelikož stoupají nároky na kvalitu vzdělávání dospělých, rostou i snahy odborníků o určení kompetencí lektorů, které jsou pro bezchybný výkon jejich činností klíčové. Tyto snahy rovněž podtrhuje i neustálý růst potřeb trhu v oblasti vzdělávání dospělých. Bohužel na druhé straně existuje celá řada lektorů, kteří nepracují na kvalitní úrovni, což může být způsobeno i nejednotností jejich vzdělávání. Různorodá praxe lektorů a jejich odlišné zkušenosti z různých oborů způsobují, že je velmi obtížné určit a kategorizovat kvalitu jejich opravdových schopností. Bohužel ani zadavatelé, kteří s lektory většinou přímo komunikují, nemají možnost jejich kompetence přímo ověřovat, neboť tato jednání spíše vykazují prvky jednání obchodního. Kompetence lektora tak mohou přímo ověřovat pouze účastnící vzdělávání, a to formou vyjádření své spokojenosti ze vzdělávací akce. A i zde nemusí mít tato záležitost pouze a zcela

objektivní podklad. V praxi to tedy probíhá tak, že lektoři jsou na jednotlivé vzdělávací akce vybíráni personalisty nebo specializovanými pracovníky, kteří jsou v organizaci odpovědní za vzdělávání nebo přímo vedením vzdělávacích společností, které vzdělávací akce realizují a disponují vícero lektory s různou odborností, resp. vztahem k tomu či onomu tématu nebo klientovi.

Vzhledem ke skutečnosti, že kompetence lektorů zážitkové pedagogiky nejsou nikterak standardizované a nelze tak na žádné bázi ověřovat kvalitu jejich kompetencí, což může mít v konečném důsledku vliv na kvalitu vzdělávací akce, je tedy účelné zamyslet se nad určitou formou kategorizace těchto kompetencí, a to z pohledu jejich významu pro účastníky vzdělávacích akcí, zadavatelů a na bázi sebereflexe i vlastních lektorů.

Cílem této práce je tedy vytvořit určitou klasifikaci lektorských kompetencí lektorů zážitkové pedagogiky v rámci vzdělávání dospělých prostřednictvím empirického šetření mezi třemi skupinami respondentů, kterými jsou účastníci vzdělávání, lektoři a zadavatelé vzdělávacích programů v rámci vzdělávání dospělých prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Podstatu tak tvoří dotazníkové šetření, v rámci kterého respondenti zhodnotí významnost jednotlivých lektorských kompetencí a dále také předpoklady pro odborný růst a rozvoj lektora. Cílem průzkumu bude zjistit pořadí významnosti jednotlivých kompetencí mezi uvedenými třemi skupinami respondentů. Výsledná komparace pak pravděpodobně identifikuje rozvojové oblasti lektorů, respektive identifikuje témata vzdělávacích programů, které budou zahrnovat rozvoj požadovaných kompetencí.

Pro účely této práce jsou stanoveny následující hypotézy:

Lektorské kompetence budou všemi třemi skupinami respondentů vnímány jako nejvýznamnější kompetence.

Odborné kompetence budou v průměru u všech skupin vnímány jako více významné, než sociální kompetence.

Zadavatelé a účastníci vzdělávacích aktivit budou hodnotit vlastnictví certifikátů jako významnější, než respondenti ze skupiny lektorů.

Fyzickou zdatnost lektora, jako předpoklad pro jeho úspěšný výkon, budou zadavatelé hodnotit méně významně než respondenti ze skupiny účastníků.

Platnost těchto hypotéz je v rámci závěrečné šesté kapitoly této práce ověřena na vzorku 50 respondentů z řad účastníků vzdělávacích akcí, dále na vzorku 50 respondentů z řad zadavatelů a v poslední řadě na vzorku 50 respondentů z řad lektorů. Zároveň pak bude identifikován i případný rozdíl mezi praktickým a teoretickým pojetím lektorských kompetencí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Termín vzdělávání dospělých (adult education) zahrnuje velice širokou oblast edukačních procesů zaměřených na dospělou složku populace, obvykle v produktivním věku.[1] V rámci těchto edukačních procesů mají vedle aktivit realizovaných prostřednictvím školského systému, tedy formálního vzdělávání, své místo také nejrůznější programy, způsoby řízení a podpůrné aktivity, které dohromady tvoří systém zabezpečující jiné než formální vzdělávání. Vzdělávání dospělých je v současné době realizováno především v kontextu mimořádně intenzivního a dynamického rozvoje profesně orientovaného vzdělávání.[2]

Jako obvykle realizované formy takto chápaného vzdělávání dospělých lze stručně uvést např. odborné vzdělávání, ať již počáteční nebo následné, dále pak nejrůznější programy podnikového vzdělávání, školení za účelem zvýšení nebo prohloubení kvalifikace a rekvalifikace atd. Významnou součást vzdělávání dospělých však představují také nejrůznější způsoby neformálního vzdělávání, jako jsou např. tzv. otevřené university, university třetího věku atd.[3]

Zhruba během uplynulého desetiletí také do oblasti vzdělávání dospělých proniknul i moderní fenomén zážitkové pedagogiky. Zážitek je v kontextu této oblasti pedagogiky chápán jako významný faktor, bez kterého žádný výchovně-vzdělávací akt není a nemůže být efektivní.

Na tomto místě je však v zájmu objektivity nutné upozornit na limity zážitkové pedagogiky. Těmi se zabývá např. Martin Strouhal, který tvrdí, že zážitek je v rámci zážitkové pedagogiky často využíván bez systematického promyšlení jeho souvislostí s myšlenkou, která by jeho prostřednictvím měla být lépe přijata. Zmíněný autor v této souvislosti hovoří o ideologiích, které nabízejí lákavé příběhy. Soudobá zážitková pedagogika podle něj „…

---

[1] Viz např. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
[2] Viz např. VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.
[3] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 300-301. ISBN 80-7178-579-2.

často takový příběh připomíná: vypráví o samospasitelném působení emocionálně zabarvené přímé zkušenosti na troskách knižního vedení – pedagogického omylu tradice. V tomto příběhu postrádáme zohlednění významu toho, k čemu vede cesta jen nepřímá. Vrcholná schopnost lidského ducha přece spočívá v myšlení entit, jež jsou na zkušenosti zcela nezávislé … nebo konkrétní zkušenost v jistém smyslu překračují či předcházejí (dobro či spravedlnost) … Proto trváme na tom, že zážitek není a nesmí být poslední instancí v hodnocení kvality a účinnosti formativního působení – nebo musí být pojem a funkce zážitku patřičně interpretovány v souvislostech propracované teorie zkušenosti.“[4]

1.1 Specifika vzdělávání dospělých

Zdeněk Palán chápe vzdělávání dospělých ve dvojím smyslu. Zaprvé se podle něj jedná o vzdělávací proces, který je charakteristický svojí cílevědomostí a systematičností, kdy jsou zprostředkovávány, osvojovány a upevňovány schopnosti, znalosti, dovednosti, návyky, hodnotové postoje i společenské formy jednání a chování osob, které již ukončily své školní vzdělávání a vstoupily na trh práce. Současně se však jedná o vzdělávací systém institucionálně organizovaných vzdělávacích aktivit, ale i individuálních, tedy sebevzdělávacích aktivit, „… které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.“[5] Právě proto je někdy pojem vzdělávání dospělých ztotožňován s fenoménem dalšího vzdělávání pracovníků.

Specifika vzdělávání dospělých samozřejmě primárně vyplývají z toho faktu, že v tomto případě máme co do činění s dospělými a tedy do značné míry již zralými a utvořenými osobnostmi v roli „žáků“.[6] Tak např. Lucie Rohlíková a Jana Vejvodová upozorňují, že vztah vzdělavatel a vzdělávaný se v rámci vzdělávání dospělých či v případě celoživotního

[4] STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing, 2013, s. 115-116. ISBN 978-80-247-4212-0.
[5] PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, s. r. o., 2003, 12 s. ISBN 80-867-23-03-8.
[6] Viz např. BENEŠ, Milan. *Andragogika. Teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

vzdělávání neodvíjí na základě tradičního modelu učitel – žák (student). V úvahu naopak přicházejí takové modely, jako např. konzultant – praktikant, poskytovatel vzdělávací služby – klient, lektor – frekventant kurzu atd. Tyto modely a z nich vyplývající vztahy však vyžadují jiný přístup i kompetence vzdělavatele, kterým v žádném případě nemusí být pouze vysokoškolský či jiný učitel, i když i tito profesionálové se na vzdělávání dospělých významným způsobem podílejí. Zmíněné autorky v této souvislosti ve své práci konstatují, že „… vést profesionálně výuku v denním studiu postgraduálních studijních programů i v programech celoživotního vzdělávání, a to vždy s pochopením pro studijní potřeby a specifika cílových skupin, je velmi náročné. Je třeba, aby se učitel působící v programech celoživotního vzdělávání seznámil s vhodným způsobem lektorské činnosti, realizovatelným ve vzdělávání dospělých.“[7]

S výše uvedeným pak v podstatě koresponduje mínění Renaty Kocianové, která zdůrazňuje, že andragogika, věda o vzdělávání dospělých, vnímá dospělého člověka, účastníka vzdělávání, jako vysoce autonomní osobnost. Tato autonomie nachází svůj výraz i ve vzdělávacích potřebách dospělého člověka. Vzdělávání dospělých proto musí být primárně založeno na partnerství a odpovědnosti. Zjevná specifika andragogiky – ve srovnání s pedagogikou – spočívají především v oblasti cílů a obsahu vzdělávání, dále ve zvláštnostech jeho utváření a konečně v jeho dynamické proměnlivosti. Mimo jiné i z těchto důvodů má andragogika ještě více než pedagogika výrazný interdisciplinární charakter.[8] Každá snaha o úspěšnou realizaci andragogiky musí její specifika brát v úvahu.

1.2 Význam vzdělávání dospělých pro úspěchy korporace

Význam vzdělávání dospělých pro komerční úspěchy jednotlivých podniků, společností, firem, institucí, korporací či organizací snad ani nelze přecenit. Tento význam je zdůrazněn

[7] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing, 2012, 94 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
[8] KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010, 36 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

skutečností, že úspěch jednotlivých ekonomických aktivit stále více závisí na optimální aplikaci výsledků výzkumu a vědy a na využívání progresivních technologií.[9]

V podobném duchu se ve své práci vyjadřují také Jan Váchal, Marek Vochozka a kol., když konstatují, že požadavky na znalosti a dovednosti člověka v moderní společnosti se vyznačují výraznou dynamikou a vysokými nároky. Každý jednotlivý člověk, který chce fungovat na pracovním trhu a který chce být zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti neustále rozšiřovat a prohlubovat. Vzdělávání a formování pracovních schopností se v současné společnosti stává celoživotním procesem. V rámci tohoto procesu však stále větší roli sehrávají jednotlivé firmy, podniky či organizace a jejich záměrně realizované vzdělávací aktivity. Zmíněný autorský kolektiv v této souvislosti konstatuje, že „… pouze tehdy, pokud podnik poskytne a umožní zaměstnancům adekvátní vzdělávání a rozvoj, může doufat v udržitelný rozvoj.“[10]

Na význam vzdělávání dospělých pro úspěchy korporací upozorňuje dále např. Sergej Vojtovič. Tento autor zdůrazňuje obecně známou skutečnost, že žádnému člověku, který si chce udržet či zlepšit svoji pozici na trhu práce a svoji konkurenceschopnost, a žádné firmě, která chce dlouhodobě dosahovat úspěchu v podobě ekonomického zisku, nestačí spoléhat se na vstupní úroveň kvalifikace, tedy na takovou úroveň vzdělání, se kterou konkrétní pracovník začíná svoji profesní kariéru. Zmíněný autor v této souvislosti konstatuje, že ve srovnání se zmíněnou vstupní úrovní vzdělání „… získává nesrovnatelně větší význam systém permanentního podnikového vzdělávání, který se uplatňuje při nástupu do zaměstnání. I když vzdělání na vysoké nebo jiné odborné škole bylo adekvátní požadavkům výrobních procesů, nepřetržitá inovace výrobních strojů a zařízení vyžaduje odpovídající permanentní vzdělávání všech kategorií zaměstnanců – od dělníků až po manažery. A to znamená, že roste význam vzdělání a kvalifikace … Hospodářská výroba se s růstem

[9] VOJTOVIČ, Sergej. *Koncepce a personální řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2011, 103 s. ISBN 978-80-247-3948-9.
[10] VÁCHAL, Jan, Marek VOCHOZKA a kol. *Podnikové řízení*. Praha: Grada Publishing, 2013, s. 315-316. ISBN 978-80-247-4642-5.

vlivu vědy a výzkumu stává ve větší míře závislou na lidském faktoru, tedy na vzdělání, kvalifikaci, dovednostech a ovšem i zkušenostech jednotlivých zaměstnanců."[11]

Citovaná slova se sice primárně vztahují na korporace podnikající v oblasti průmyslové výroby, nicméně jejich platnost lze rozšířit a obecně vztáhnout i na další sektory národní ekonomiky, např. na oblast finančnictví atd. Josef Koubek shrnuje základní důvody, které progresivní organizace ze všech sektorů národní ekonomiky vedou k tomu, že se intenzivně věnují vzdělávání a rozvoji svých pracovníků.[12] Jedná se zejména o důvody, kdy jsou objevovány nové poznatky a vznikají nové technologie, kdy lidské potřeby jsou proměnlivé v místě a čase, a kdy jsou tak rovněž proměnlivé trhy zboží, služeb a dalších nabízených produktů. Dále se jedná o důvody, kdy se průběžně mění všechny používané techniky a technologie a dále kdy v podstatě permanentně probíhají nejrůznější organizační změny. Neméně důležitým důvodem je pak kladení stále většího důrazu na orientaci na kvalitu výrobků, služeb a dalších produktů a dále na služby firem, které jsou poskytovány zákazníkům.

Je přitom zcela zřejmé, že všechny výše uvedené důvody významným způsobem korespondují se schopností dosahování ekonomických úspěchů ze strany jednotlivých korporací. V této souvislosti lze ještě připomenout tvrzení, které je v odborné literatuře často publikováno v různých formulacích. Tak např. Hana Lošťáková a kol. totiž ve své práci konstatují, že „… nevyhnutelnou podmínkou úspěšnosti každého podniku je uvědomění si významu a nezastupitelnosti lidských zdrojů. Motivace, nadšení, schopnosti, dovednosti, zkušenosti a vzdělání lidí představují největší bohatství podniků. Právě řízení a rozvoj potenciálu lidí rozhodují o úspěchu či neúspěchu podniku v podnikatelském prostředí. Jsou to hlavně dobře vedení, motivovaní lidé, kteří předurčují současný a hlavně budoucí růst nebo zánik podniku."[13]

---

[11] VOJTOVIČ, Sergej. *Koncepce a personální řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2011, 103 s. ISBN 978-80-247-3948-9.
[12] KOUBEK, Josef. *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press, 2004, s. 237-238. ISBN 978-80-726-1116-4.
[13] LOŠŤÁKOVÁ, Hana a kol. *Diferencované řízení vztahů se zákazníky. Moderní strategie růstu výkonnosti podniku*. Praha: Grada Publishing, 2009, 226 s. ISBN 978-80-247-3155-1.

Aby vzdělávání pracovníků, chápané a realizované v celkovém, kontextu vzdělávání dospělých, bylo systematické a skutečně přínosné pro rozvoj lidských zdrojů konkrétní organizace, Zdeněk Somr doporučuje managementu jednotlivých firem, společností, podniků či organizací dodržovat celou řadu zásad.[14] Mezi nejvýznamnější zásadu lze zařadit tvorbu vlastní strategie lidských zdrojů. Školení tzv. pro školení nemá vůbec smysl. Vzdělávání zaměstnanců musí mít jasnou koncepci a vazbu na firemní cíle. Další zásadou je zmapování a systematický rozvoj dovedností všech zaměstnanců, tedy nejen manažerů. To významným způsobem pomáhá k tomu, aby firma či společnost fungovala na podobném principu jako mraveniště. Další zásadou je udržení kvality vzdělávání. Lepší je žádné než nekvalitní vzdělávání. Je nutné hledat postup, jak si vybrat toho nejvhodnějšího dodavatele vzdělávání. Dále nutné sledovat výsledné efekty vzdělávání. Když jsou do něčeho investovány finanční prostředky společnosti, měly by být známy pozitivní dopady takové investice. Proto je nutné objektivně měřit dopady vzdělávání ve firmě. V neposlední řadě je důležitou zásadou udržování vysoké úrovně motivace zaměstnanců. Zaměstnanci potřebují prostor a důvěru v jejich schopnosti. Bez motivace budou lidé pracovat jen jako špatně promazané stroje.

1.3 Vzdělávání dospělých jako firemní investice

Na úvod této podkapitoly lze citovat následující slova Petra Saka a jeho dcery Karolíny Kolesárové: „Investice jedince, rodiny a společnosti do vzdělávání jsou natolik vysoké, že má smysl usilovat o to, aby byly co nejlépe využity. Současná společnost směřuje k životnímu stylu, jehož součástí bude celoživotní vzdělávání, to znamená, že absolvováním školy, včetně vysoké, vzdělávání nekončí. Vzdělávání se stává nikdy nekončícím procesem. Do určité míry, zvláště u špičkových odborníků, to platilo vždy, avšak v současnosti dostává celoživotní vzdělávání systémový společenský charakter.“[15]

[14] SOMR, Zdeněk a kol. *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Koncepční studie*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2013, 44 s. ISBN 978-80-7481-000-8.
[15] SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2012, 128 s. ISBN 978-80-247-3850-5.

Michael Armstrong pak v této souvislosti konstatuje, že lidský kapitál lze považovat za prvořadé bohatství každé organizace a jednotlivé podniky či firmy za tím účelem, aby zajistily své dlouhodobé přežití a udržitelný ekonomický růst, musejí do tohoto bohatství patřičným způsobem investovat. Cílem řízení lidských zdrojů podle zmíněného autora je proto zabezpečit, aby si každá jednotlivá organizace získala a udržela potřebné kvalifikované, oddané a dobře motivované pracovní síly. V každodenní praxi managementu to pak znamená podnikat takové kroky, které by směřovaly k předvídání budoucí potřeby pracovníků a jejímu uspokojování, dále ke zvyšování a rozvíjení schopností zaměstnaneckých kolektivů, ke zvyšování schopností jednotlivých pracovníků přispět svým dílem k cílům příslušné organizace, ke zvyšování jejich potenciálu a zaměstnatelnosti. Je přitom mimo jakoukoli pochybnost, že právě uvedeného lze nejlépe dosáhnout tím, že se zaměstnancům budou nabízet optimální příležitosti ke vzdělávání, učení a k soustavnému všestrannému rozvoji.“[16]

Hana Říhová a Marta Salavová v roce 2012 konstatovaly, že rozvoj lidských zdrojů, zahrnující samozřejmě i další vzdělávání, je v současné době obecně považován za jeden z klíčových faktorů zvyšování konkurenceschopnosti jednotlivých podniků, společností, institucí, organizací nebo firem. Podniky totiž obvykle vzdělávají své zaměstnance za předpokladu, že toto vzdělávání podstatným způsobem přispěje k dosažení předem stanovených firemních cílů. Mezi takové cíle může patřit především zvýšení zisku, udržení či zvýšení podílu na příslušném segmentu regionálního, národního či světového trhu, zavedení určité inovace, zvýšení produktivity práce apod. Ve většině vyspělých zemí je tak podnikové vzdělávání samozřejmou součástí pracovního života, kteréžto konstatování se vztahuje jak na jednotlivé pracovníky, tak i na celé organizace. Lze dodat, že v České republice poskytuje vzdělávání svým zaměstnancům přibližně 70 % podniků, což je v rámci Evropské unie nadprůměrný podíl. Podnikové vzdělávání totiž v České republice představuje většinu dalšího vzdělávání dospělé, tedy produktivní složky populace. Zaměstnaní lidé se účastní

[16] ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2007, 31 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

v České republice dalšího vzdělávání ve srovnání s Evropskou unií nadprůměrně, ovšem na rozdíl od nezaměstnaných a ekonomicky neaktivních.[17]

[17] ŘÍHOVÁ, Hana a Marta SALAVOVÁ. *Další vzdělávání pod lupou. Co přináší DV Monitor*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 16-17. ISBN 978-80-87652-85-5.

2 AKTUÁLNÍ STAV VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Aktuální stav vzdělávání dospělých v České republice lze posuzovat jen s vědomím limitů, které v této oblasti povstávají. Nejčastějším příkladem vzdělávání dospělých je totiž vzdělávání organizované jednotlivými podniky, firmami, společnostmi či institucemi, které samozřejmě nepodléhá žádné centrální evidenci a naopak se vyznačuje mnohostí přístupů.

Ovšem jako určité vodítko lze v tomto ohledu využít výsledků šetření nazvaného Další vzdělávání dospělých, které v České republice realizoval Český statistický úřad v roce 2009. Prostřednictvím tohoto šetření bylo zjištěno, že na dalším vzdělávání dospělých nejvíce participují osoby s vysokoškolským vzděláním, což bylo ostatně očekáváno. S rostoucím věkem dospělých přitom účast na vzdělávání klesá, a to ve všech vzdělanostních skupinách. Výrazně nejvyšší je přitom ve věku 25 až 34 let, zatímco u účastníků ve věku nad 45 let se frekvence vzdělávání již příliš nemění. Při porovnávání zapojení mužů a žen do vzdělávání dospělých lze konstatovat, že zatímco muži se více účastní vzdělávání formálního, ženy naopak preferují vzdělávání neformální.[18]

Hana Říhová a Marta Salavová v roce 2012 konstatovaly, že v rámci dalšího vzdělávání dospělých existují takové oblasti, ve kterých Česká republika stojí na pomyslném žebříčku před ostatními evropskými zeměmi, respektive před mnohými členskými státy Evropské unie, nicméně v řadě dalších oblastí naopak zaostává, mnohdy výrazně. Také vývoj v posledních letech je v České republice odlišný od průměrného vývoje v Evropské unii. V České republice se totiž v celé řadě ukazatelů projevuje skutečnost, že se snažíme dostihnout vyspělé členské země Evropské unie, zatímco v průměru Evropské unie dochází i přes cíle stanovené v rámci Lisabonské strategie a strategie Evropa 2020 k určité stagnaci či dokonce ke značnému poklesu. Aktuální stav vzdělávání dospělých v České republice lze proto podle zmíněných autorek přiblížit následujícím způsobem.[19] Celková účast na vzdělávání v populaci ve věku 25 až 64 let je v České republice nižší, než kolik činí průměr Evropské unie. Na rozdíl od průměru Evropské unie však v České republice za po-

[18] MAZOUCH, Petr a Jakub FISCHER. *Lidský kapitál. Měření, souvislosti, prognózy*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2011, s. 16-18. ISBN 978-80-7400-360-6.
[19] ŘÍHOVÁ, Hana a Marta SALAVOVÁ. *Další vzdělávání pod lupou. Co přináší DV Monitor*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 12-13. ISBN 978-80-87652-85-5.

sledních deset let (konstatováno v roce 2012 – pozn. aut.) účast na dalším vzdělávání rostla. Na zvyšování účasti na dalším vzdělávání měla v posledních letech velký vliv podpora z projektů Evropských strukturálních fondů. Aktuálním a je nutno konstatovat, že i vážným problémem je však zejména udržení kvality dalšího vzdělávání tak, aby zvyšující se účast v dalším vzdělávání nebyla spojena s poklesem kvality, kdy kvalitní vzdělávací instituce nejsou schopny cenově konkurovat nově vznikajícím společnostem, fungujícím bez potřebného zázemí či kvalifikovaných lektorů, což není optimální. Ve srovnání s ostatními členskými zeměmi Evropské unie jsou v České republice výdaje na rekvalifikace pracovníků minimální. Nízké výdaje na rekvalifikace jsou problémem i vzhledem k tomu, že je v České republice velký podíl dlouhodobě nezaměstnaných, kteří nejsou schopni najít práci ve svém původním profesním oboru. Rekvalifikace na profese aktuálně potřebné na trhu práce jsou však pro některé skupiny nezaměstnaných nezbytným předpokladem a jedinou cestou pro jejich opětovné zapojení na trh práce. Důležité je také zabezpečení poradenské činnosti, a existence vhodných motivačních nástrojů a volba forem a metod dalšího vzdělávání. Celkový rozsah podnikového vzdělávání v České republice je sice v rámci Evropské unie nadprůměrný z hlediska počtu vzdělávajících podniků, ale i z hlediska celkového času v poměru k odpracovaným hodinám, ovšem jeden účastník stráví v podnikovém vzdělávání v průměru méně hodin a též podíl výdajů na další vzdělávání na celkových nákladech práce je malý ve srovnání s průměrem Evropské unie. Poměrně nízkou intenzitu podnikového vzdělávání způsobuje především vysoký podíl povinného školení na dalším vzdělávání. Proto je třeba podnikové vzdělávání lépe zacílit, měla by mu předcházet identifikace vzdělávacích potřeb organizace a jednotlivých pracovníků, která by umožnila efektivněji školit. Podíl vzdělávacích kurzů primárně zaměřených na strojírenství, zpracovatelský průmysl a stavebnictví, tedy kurzů, v rámci kterých se zážitková pedagogika patrně příliš neuplatní, na celkové době strávené pracovníky na kurzech podnikového vzdělávání je jedním z nejnižších v Evropské unii, což je velmi překvapivé. I když není Česká republika výjimkou v postupném přechodu na ekonomiku služeb, stále má z celé Evropy nejvyšší podíl lidí v produktivním věku, kteří pracují v různých sektorech zpracovatelského průmyslu. Celková situace se však jeví tak, že se ve svém oboru příliš intenzivním způsobem nevzdělávají.

2.1 Trendy vzdělávání v korporacích

Na úvod této podkapitoly lze společně s Ivanou Folwarcznou, která se v tomto ohledu odvolává na empirické výzkumy realizované mezi českými manažery po vstupu České republiky do Evropské unie, předeslat, že čeští manažeři v oblasti firemního vzdělávání staví na první místo odborné znalosti v oblasti, ve které sami pracují. Z hlediska vzdělávacích metod pak velmi výrazně preferovali metody rozvoje zaměstnanců mimo pracoviště neboli tzv. „off the job", zatímco ve vyspělých zemích lze v případě rozvoje manažerů jako aktuální trend pozorovat odklon od metod rozvoje mimo pracoviště a naopak příklon k metodám rozvoje na pracovišti neboli „on the job". Zmíněná autorka také uvádí následující přehled programů rozvoje, kterých se čeští manažeři osobně účastnili. Pořadí manažerských vzdělávacích programů bylo následující:[20]

- Konference: jednalo se především o konference zaměřené na odbornou oblast, ve které příslušní manažeři pracovali. Obvykle šlo o tyto oblasti: finance, management, personalistika. Vzdělávání také bylo nejčastěji zacílené na odvětví, ve kterém tito manažeři pracovali, tedy např. telekomunikace, automobilový průmysl, maloobchod atd.;
- Přednášky (odborné kurzy): nejčastěji šlo o přednášky zaměřené na oblast financí, managementu a různých aspektů řízení lidských zdrojů;
- Výcvik interpersonálních dovedností: v praxi šlo v tomto případě vůbec nejčastěji o výcvik prezentačních, komunikačních, obchodních dovedností;
- Workshopy na určité téma: nejčastěji se jednalo o případové studie;
- Teambuilding:[21] manažeři se účastnili akcí zaměřených na posilování týmů;
- Samostudium: v tomto případě byla témata vzdělávání opravdu nejrůznější;
- Výcvik manažerských nejrůznějších dovedností v řadě oblastí.

Společně s Jaroslavem Štěpaníkem lze k výše uvedenému dodat, že nejčastějšími obsahy školicích a výcvikových programů pro české manažery jsou v posledních letech následují-

[20] FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 68-69. ISBN 978-80-247-3067-7.
[21] Podrobněji viz také MEIER, Rolf. *Úspěšná práce s týmem*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2308-2.

cí: sebepoznání a tvorba osobní image; výcvik odhadů partnerů v jednání, intuice, empatie, tvorba prvního dojmu; etiketa, společenské chování a vystupování; rétorické a prezentační dovednosti; dále komunikační dovednosti; dovednosti argumentační a vyjednávací; motivace a hodnocení pracovníků; prodejní a obchodní dovednosti; řízení a organizace času; konflikty, jejich prevence a řešení; prevence pracovního stresu, využití antistresových technik, duševní hygiena; styly a techniky vedení lidí; osobnost manažera; formování a vedení pracovních skupin a týmů.[22] Je tedy zřejmé, že právě v rámci uvedených obsahů vzdělávání se může významným způsobem uplatňovat zážitková pedagogika a její jednotlivé metody.

Jak již bylo výše zmíněno, do široké oblasti vzdělávání dospělých, a tedy také do oblasti vzdělávání zaměstnanců či vzdělávání v korporacích, v posledních letech proniknul moderní fenomén zážitkové pedagogiky.

Jan Činčera, který v této souvislosti pracuje s poněkud odlišným pojmem prožitková pedagogika, shrnuje, že jedním ze základních principů zážitkové pedagogiky je právě cyklus učení prožitkem. Jako základní východisko lze v tomto ohledu označit pedagogickou teorii, podle které se lidé nejlépe učí na základě vlastních zkušeností, pokud tedy ovšem tyto zkušenosti nejsou destruktivního charakteru a pokud jsou dobře reflektovány. Jakési ideální schéma či model využití zážitkové pedagogiky zahrnuje primární fázi samotné zkušenosti, následující fázi kritické reflexe této zkušenosti a konečně závěrečnou fázi abstraktního zobecňování a aktivního experimentování.[23]

Vladimír Svatoš a Petr Lebeda v této souvislosti porovnávají principy zážitkové pedagogiky s klasickým pojetím vzdělávání, které je založeno na prostém sdělení poznatků. Docházejí k následujícím závěrům.[24] Klasický přístup je typický tím, že učitel či lektor v tomto případě vystupuje jako expert, který „ví jak“ a účastníkům vzdělávání z této pozice své vědomosti předává. Rolí účastníka vzdělávání pak je, aby předávaný poznatek pochopil,

---

[22] ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi. Cesta k úspěchu*. Praha: Grada Publishing, 2003, s. 9-10. ISBN 978-80-247-0530-9.
[23] ČINČERA, Jan. *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, 2007, 16 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
[24] SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005, 17 s. ISBN 978-80-247-0318-3.

přijal, zapamatoval si jej a nadále podle něj jednal. V rámci procesu učení je tedy aktivita primárně na straně učitele či lektora, který sděluje, zatímco účastník vzdělávání toto sdělení jen pasivně přijímá. Naopak zážitkové učení je založeno na osobní aktivitě vzdělávaného jedince, tedy např. účastníka kurzu firemního vzdělávání. Primární význam zde má jeho zážitek, vznikající při aktivním řešení nejrůznějších úkolů, a to jak reálných, tak i modelových. Následnou reflexí, tedy jak zhodnocením, tak i zobecněním, která je obvykle usměrňována lektorem, je zážitek transformován do podoby zkušenosti využitelné v praxi.

I přes určité pozitivní prvky v oblasti aktuálních trendů vzdělávání v rámci korporací Ivana Folwarczná hodnotí úroveň vzdělávání manažerů v České republice převážně kriticky. Kromě již výše zmíněné preference vzdělávání tzv. „off the job" upozorňuje na stále velice nízké využití koučování, mentoringu a učení se akcí, které v současném prostředí, pro něž je charakteristická velmi výrazná dynamika, představují klíčové hnací síly, a to jak z individuálního hlediska jednotlivých pracovníků, tak i z širšího hlediska organizačního rozvoje a uplatnění zásad učící se organizace. Mezi metody učení se akcí však náleží také práce na projektech, která je v českém prostředí naopak využívána relativně často. Není však obvyklé, aby součástí skupiny byl zkušený facilitátor, který by nejen sledoval, ale také podporoval proces učení ve skupině.[25]

Na další aktuální trend v oblasti vzdělávání v korporacích upozorňuje Jaroslav Štěpaník, který konstatuje, že v posledních desetiletích průběžně stoupá význam praktických dovedností v jednání s lidmi a při jejich vedení. Podle zmíněného autora se stále zřetelněji ukazuje, že „… profesní úspěch je podmíněn nejen odbornou kvalifikací a přípravou, ale také dovednostmi z oblasti jednání s lidmi a řízení pracovních skupin a týmů. Úspěch v životě a v povolání je podmíněn nejen výší inteligenčního kvocientu, ale také úrovní tzv. kvocientu emoční inteligence. Renomované firmy věnují stále vyšší pozornost vzdělávání a tréninku manažerů i zaměstnanců v praktické psychologii jednání."[26]

---

[25] FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2010, 69 s. ISBN 978-80-247-3067-7.
[26] ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi. Cesta k úspěchu*. Praha: Grada Publishing, 2003, 9 s. ISBN 978-80-247-0530-9.

2.2 Význam lektorských kompetencí

U lektorů, kteří se angažují v oblasti vzdělávání dospělých, jednotliví účastníci tohoto vzdělávání obvykle oceňují i jiné faktory než jen čistě profesní kvalifikaci. Účastníci vzdělávání nejčastěji pozitivně hodnotí image konkrétního lektora, jeho komunikační schopnosti, vztah k lidem, ale také názory na určité skutečnosti, to, čemu věří a čemu přikládá význam atd.[27]

Lektor je, zjednodušeně řečeno, vzdělavatel neboli pedagogický pracovník, který řídí konkrétní výukový proces v rámci dalšího vzdělávání. Je možné shrnout, že samotný pojem lektor se v západním prostředí vžil v oblasti dalšího vzdělávání až v poválečném období, přičemž sloužil k identifikaci odlišností školního vzdělávání od mimoškolního. Předpokladem fungování lektora je nejen jeho dostatečná úroveň odbornosti v rámci oboru, který prezentuje, ale také alespoň elementární znalosti základních pravidel andragogiky, neboť je to právě lektor, který je zodpovědný za naplnění cílů vzdělávání. Z této skutečnosti vyplývají nároky na lektorské kompetence. Právě z tohoto důvodu se u lektorů předpokládá jisté pedagogické mistrovství, kterým podle Zdeňka Palána „… rozumíme hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme pedagogické (andragogické) schopnosti, znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní. Činnost lektora ve vyučovacím procesu je vyvrcholením práce na vzdělávacím projektu. Lektor musí splnit očekávání posluchačů i organizátorů, musí ovládat didaktiku učiva, musí umět formulovat reálné cíle, musí mít přehled o didaktických pomůckách a učebních metodách atd.“[28]

Olga Medlíková shrnuje, že význam znalostí a dovedností však ve vztahu k image lektora není možné podceňovat, a v tomto ohledu pak ve své práci shrnuje, že „… se slučují požadavky na věcnou znalost oboru, informace a zkušenosti s pedagogickými a didaktickými způsobilostmi lektora a rovněž i s kompetencemi „praktické psychologie“, k nimž patří

[27] Viz např. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1349-6.
[28] PALÁN, Zdeněk. *Andragogický slovník* [online]. Andromedia. Databanka dalšího vzdělávání, 2014 [cit. 2014-10-18]. Dostupné z WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik>.

odhad lidí, prevence střetových situací, práce s dynamikou skupiny, nastavení se na způsob komunikace s posluchači s rozdílnými potřebami, jednání s lidmi s handicapem atd. … Jinými slovy: Je důležité, jak se lektor dokáže přiblížit rozmanitým typům lidí, aby učení probíhalo skutečně nerušeně.“[29]

2.3 Současný stav ověřování kvality lektorských kompetencí

Na úvod této podkapitoly lze společně s Klárou Bezděkovou a kol. uvést, že termín „kvalita dalšího vzdělávání“ nelze zcela jednoznačně či jednoduše definovat, ba ani jednoznačným způsobem vymezit. Důvodem této skutečnosti je velmi rozmanitá oblast dalšího vzdělávání, a to jak ve smyslu poskytovatelů dalšího vzdělávání, tak i účastníků dalšího vzdělávání, případně celých cílových skupin různých vzdělávacích politik v České republice. Samotné vzdělávací programy se totiž mnohdy do značné míry liší jak svým zaměřením, tak např. také možnostmi jejich soukromého či veřejného financování.[30] Nemožnost přesně vymezit kvalitu vzdělávání je pak zdrojem celé řady další problémů.

Obecně a poněkud zjednodušeně lze konstatovat, že kvalitu určitého lektora a jeho lektorských kompetencí je možné ověřovat či osvědčovat různými způsoby, tedy např. na základě předloženého seznamu referencí od předchozích účastníků vzdělávacích akcí, dále na základě výsledků zpětných vazeb účastníků, které jsou získány v rámci zhodnocení vzdělávací akce, předložením osvědčení a certifikátů z absolvovaných kurzů atd. Je však nutné upozornit, že systém dílčích certifikací, tedy určitého potvrzení o absolutoriu vzdělávací a rozvojové aktivity, která byla zaměřena na některé lektorské kompetence, nelze zcela jistě považovat za ideální. Mnohem vhodnějším systémem certifikace lektorů se tak z mnoha důvodů jeví systém, který by měl standardizovaný charakter a byl by uznávaný v rámci celé České republiky. Tuto úlohu v současné době podle Miroslavy Dvořákové vcelku

[29] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, 25 s. ISBN 978-80-247-4336-3.
[30] BEZDĚKOVÁ, Klára a kol. *Kvalita dalšího vzdělávání. Koncepční část. Materiál pro analyticko- koncepční studii IPN koncept*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2013, 3 s.

dobře plní profesní kvalifikace s názvem Lektor dalšího vzdělávání, která se počínaje rokem 2013 stala součástí Národní soustavy kvalifikací.[31]

Zdeněk Somr a kol. v této souvislosti dodávají, že zákon 179/2006 Sbírky, o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, spolu se svým specifickým, byť dílčím nástrojem v podobě Národní soustavy kvalifikací, vytváří vcelku významnou příležitost pro deskripci kvalifikačních požadavků na výkon činnosti lektora dalšího vzdělávání, přičemž legislativním způsobem zakotvuje možný způsob získávání této kvalifikace. Výše uvedený zákon v současné době představuje univerzální právní předpis, který v České republice umožňuje získávat profesní kvalifikace v tom případě, že jejich nabytí není popsáno jiným specifickým zákonem. Z tohoto důvodu pak byla na základě příslušného projektu vytvořena profesní kvalifikace označená „lektor dalšího vzdělávání“, a to tak, aby bylo možné této kvalifikace dosahovat podle pravidel zákona č. 179/2006 Sb.[32]

Složení zkoušky ze sedmi oblastí je podmínkou pro získání této kvalifikace. V rámci těchto oblastí prověřují zkoušející orgány především kvalitu metodických kompetencí uchazeče o příslušné osvědčení. Za tyto oblasti lze podle Miroslavy Dvořákové považovat sestavení rámcového obsahu a celkové struktury konkrétního vzdělávacího programu, a to na základě předem stanovených vzdělávacích cílů, včetně všech z nich vyplývajících klíčových kompetencí předávaných klientům, dále podrobné rozpracování obsahu celého vzdělávacího kurzu do minutového scénáře, a to včetně volby didaktických pomůcek, forem a metod výuky, dále zjišťování úrovně vstupních znalostí, dovedností, schopností, kompetencí a také vzdělávacích potřeb a očekávání účastníků vzdělávacího programu, dále prezentace obsahu vzdělávacího rámce na bázi přístupu, který je maximálně interaktivní, dále řešení problémových situací a podrobné analýzy příkladů z praxe s neopomenutelným využitím didaktických pomůcek, dále příprava, plánování, realizace, řízení, ale také kontrola a vyhodnocení nejrůznějších modelových situací a metod práce s příslušnou skupinou, dále zadávání samostatných prací, prací ve dvojicích a skupinových prací všem účastníkům

[31] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014 [cit. 2014-12-07]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>.
[32] SOMR, Zdeněk a kol. *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Koncepční studie*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2013, 26 s. ISBN 978-80-7481-000-8.

konkrétního vzdělávacího programu, kurzu či určité akce a konečně hodnocení účinnosti a efektivity vzdělávání a dosažení předem stanovených cílů vzdělávání s požadovanou úrovní rozvoje kompetencí účastníků.[33]

Na tomto místě je však nutné společně se Zdeňkem Somrem a kol. dodat, že na příslušném segmentu trhu v České republice existuje vedle sebe celá řada specifických oborových i firemních certifikačních procesů, které slouží k prokazování kompetencí lektorů dalšího vzdělávání dospělých. Žádný z těchto systémů však není legislativním způsobem zakotvený nebo v převážné míře využívaný, tedy např. jako kvalifikační předpoklad při výběrových řízeních. Proto také není žádný z udělovaných certifikátů v oblasti lektorství v České republice dominantní a obecně uznávaný, a to jak zákazníky, tak i odborníky či specialisty v příslušném profesním oboru.[34] Podobně i Klára Bezděková a kol. konstatují, že na trhu v České republice existuje celá řada oborových i firemních certifikačních procesů k prokazování kompetencí lektorů, z čehož vyplývá, „… že tato oblast není dostatečně řešená. Praxe se s touto skutečností snaží vyrovnat mnoha různými formami. Žádná z nich ale není v současné době zcela vyhovující a všemi jednotně a plně respektována.“[35]

Získáním výše uvedené profesní kvalifikace – zde máme na mysli profesní kvalifikaci s názvem Lektor dalšího vzdělávání, která se počínaje rokem 2013 stala součástí Národní soustavy kvalifikací – každý lektor získává patřičný certifikát, který především potvrzuje, že konkrétní lektor skutečně disponuje odpovídajícími kvalitami v oblasti didaktické či metodické, což znamená, že naplánování, vlastní realizace i následné vyhodnocení své vzdělávací aktivity je schopen uskutečnit, a to takovým způsobem, aby byly efektivním způsobem naplněny vzdělávací potřeby a očekávání účastníků. Potvrzuje také, že lektor disponuje kvalitami v oblasti komunikace a rétoriky. Tyto dvě oblasti kompetencí totiž podle Miroslavy Dvořákové můžeme obecně pokládat za pilíře lektorských kompetencí,

---

[33] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014 [cit. 2014-12-07]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>.

[34] SOMR, Zdeněk a kol. *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Koncepční studie*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2013, 26 s. ISBN 978-80-7481-000-8.

[35] BEZDĚKOVÁ, Klára a kol. *Kvalita dalšího vzdělávání. Koncepční část. Materiál pro analyticko- koncepční studii IPN koncept*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2013, 23 s.

které jsou klíčové. Zmíněná autorka v této souvislosti zdůrazňuje, že odbornost lektora je sice mimo jakoukoli pochybnost naprosto nezbytným předpokladem pro výkon jeho profesní činnosti. Ovšem na druhou stranu upozorňuje, že právě tato odbornost vztahující se k určitému konkrétnímu oboru není a nemůže být prostřednictvím zkoušky k získání profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání ověřována. Rovněž osobností báze lektora, resp. hodnocení jeho osobnosti, lze vždy považovat za záležitost značně subjektivní. Opět tedy nelze tuto kategorii kompetencí lektora prostřednictvím zkoušky primárně ověřovat.[36]

[36] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014 [cit. 2014-12-07]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>.

3 LEKTORSKÉ ROLE

V současné době mají zadavatelé vůči lektorům pracujícím v oblasti vzdělávání dospělých nejrůznější očekávání. Samozřejmě požadují, aby lektoři uměli dobře vést vzdělávací lekci. Ovšem navíc často požadují, aby lektoři byli schopni zvládnout i další metody, např. konzultaci změnových kroků, které by měly následovat po vzdělávací akci, koučování vybraných členů týmu, facilitování výjezdních zasedání atd.[37] Z tohoto důvodu je žádoucí nejdříve ujasnit, jaká je role lektora a co je jejím obsahem.

Podstata lektorských rolí spočívá v oblasti mezilidské komunikace. Není sice nutné nijak zvlášť podrobně zdůrazňovat, že v roli komunikujícího se nacházejí v podstatě všichni pracovníci, nicméně, jak ve své práci upozorňuje např. Petr Kazík, lektor pohybující se v oblasti vzdělávání dospělých má v tomto ohledu jednu z nejtěžších pozic.

Zmíněný autor konstatuje, že „… školení, semináře, tréninky už dávno nebývají dvouhodinové, ale celodenní. Nejméně jeden celý den. To pro lektora znamená být nejméně šest hodin naprosto ve střehu. Hrát divadlo jednoho herce. Střídat to s dirigováním orchestru účastníků, z nichž ovšem každý sebevědomě cítí, že právě on má právo si poručit, co a jak se bude hrát. A každý má milion jiných starostí, které lektor musí přebít užitečností a poutavostí toho, co předvádí a co je nechá předvádět. Lektor nemá nad účastníky žádnou jinou moc než moc své vlastní odbornosti, slušnosti … a vrcholného komunikačního umění, které je prověří snad jako žádnou jinou profesi.“[38]

Právě citovaná slova poodkrývají hloubku skutečnosti, jak rozmanité jsou role lektora a jak nesnadné je jim v praxi dostát.

---

[37] Viz např. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.
[38] KAZÍK, Petr. *Rukověť dobrého lektora. Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející.* Praha: Grada Publishing, 2008, 9 s. ISBN 978-80-247-2453-9.

3.1 Andragog a jeho profesionalizace

Miomir Despotovič předesílá, že profesionalizace znamená transformaci povolání na profesi tím, že získává atributy připisované konkrétní profesi.[39] Vzhledem ke společenskému významu, který má v současné době práce andragogů v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje pracovníků – ve vztahu k národní konkurenceschopnosti lze hovořit dokonce o strategickém významu – se do popředí odborného teoretického i praktického zájmu stále více dostává otázka profesionalizace andragogické práce.

Milan Beneš v této souvislosti konstatuje, že zmíněná otázka se dostala do popředí zájmu odborné veřejnosti teprve nedávno. Konkrétně se tak stalo v průběhu sedmdesátých a osmdesátých let minulého století. Mezi hlavní důvody profesionalizace podle zmíněného autora patřilo v uvedených letech především akceptace dalšího vzdělávání jako významného faktoru ekonomické prosperity země a jejího společenského rozvoje. Dalším důvodem pozornosti věnované zmíněné otázce bylo zvýšení počtu institucí, které se zabývaly dalším vzděláváním dospělých, z čehož logicky vyplývala nutnost a nezbytnost obsadit vznikající pozice lektorů dalšího vzdělávání kvalifikovanými odborníky. Významnou roli pak sehrálo také založení andragogiky, která je studijním oborem zaměřeným na vzdělávání dospělých, s čímž souvisely mnohočetné diskuse o profilu andragoga a také snaha o zvýraznění společenské prestiže této nové profese. Milan Beneš ale kriticky upozorňuje, že trend k profesionalizaci andragogické práce nebyl zpočátku příliš podporován, a to zejména ze strany institucí, které vzdělávání zajišťovaly a které v něm spíše identifikovaly určitý nástroj pro potlačování kreativity. Start druhé etapy zájmu o profesionalizaci andragogů jako vzdělavatelů dospělých lze pak zařadit do devadesátých let minulého století, kdy se začal tento zájem projevovat a kdy se v oblastech dalšího vzdělávání dospělých dostal do popředí zájmu teoretiků i praktiků problém výsledků a kvality vzdělávání dospělých. Problematika profesionalizace andragogické práce se tak stala opět aktuální.[40]

---

[39] DESPOTOVIČ, Miomir. *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem*. In: Studia paedagogica. Brno: Masarykova universita v Brně, 2012, roč. 17, č. 1, 76 s.
[40] BENEŠ, Milan. *Andragogika. Teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, s. 143-146. ISBN 80-86432-23-8.

Ovšem podle Miomira Despotoviče stále platí, že společenské uznávání vzdělávání dospělých, což je jeden z významných aspektů profesionalizace andragogiky, je velmi úzké a omezené. Vzdělávání dospělých je uznáváno pouze jako základní vzdělávání a mimoškolní obecné vzdělávání. Ostatní typy vzdělávání dospělých, tedy odborné, firemní, občanské, etické, sociální, kulturně umělecké, nejsou uznány jako samostatné činnosti určené výhradně pro dospělé, což ovšem významně snižuje potřebu a prostor pro jejich profesionalizaci.[41]

Miroslava Dvořáková a Tomáš Langer ve výše uvedeném kontextu doplňují, že za samotný základ vzdělávání dospělých je možné, či spíše nutné považovat andragogickou interakci, která spočívá ve vztahu mezi lektorem na jedné straně a účastníky vzdělávání na straně druhé. Právě tato interakce je podle zmíněných autorů zcela zásadní a jen výjimečně by měla být nahrazována různými informačními a komunikačními technologiemi. V současné době, jak již bylo ostatně výše konstatováno, se v oblasti vzdělávání dospělých stává výrazným trendem požadavek na profesionalizaci andragogické práce. V této souvislosti se totiž rozrůstají nejrůznější rozvojové a vzdělávací programy sloužící pro samotné lektory, a to jak u vzdělávacích institucí, tak i u jednotlivých firem. Aby lektor mohl dobře vykonávat svoji vzdělávací práci, musí totiž disponovat určitými znalostmi, dovednostmi a postoji, tedy určitými kompetencemi.[42]

Je však nutné upozornit, že na procesu vzdělávání dospělých se nepodílejí pouze andragogové, nýbrž také protagonisté řady dalších souvisejících profesí. Ustanovení autentické profese pro vzdělávání dospělých, tedy andragoga, však podle Miomira Despotoviče neznamená a nesmí znamenat jakousi exkomunikaci ostatních povolání a profesí z oblasti vzdělávání dospělých. Vzdělávání dospělých v praxi podle zmíněného autora není možné bez bezprostřední účasti odborníků z velmi rozdílných oblastí práce a profesí. V podstatě a ve svých důsledcích to znamená, že o profesionalizaci oblasti vzdělávání dospělých by mělo být uvažováno jako o kontinuu, v rámci kterého se na jednom krajním pólu nacházejí nejrůznější povolání, ale také pouhé činnosti, a na druhém krajním pólu pak ideální typ

---

[41] DESPOTOVIČ, Miomir. *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem*. In: Studia paedagogica. Brno: Masarykova universita v Brně, 2012, roč. 17, č. 1, 80 s.
[42] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Tomáš LANGER. *Cesty profesionalizace andragogické práce*. In: Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých. Praha: Academia Economia, 2012, roč. 16, č. 3, s. 5-7.

profese nebo alespoň tzv. polo-profese vzdělavatele dospělých, tedy andragoga.[43] Text této podkapitoly je však nutné uzavřít konstatováním, že proces profesionalizace andragogické činnosti zaprvé není ani zdaleka ukončen a zadruhé současný stav nelze v žádném případě považovat za optimální.

V kontextu této podkapitoly lze ještě dodat, že výkon činnosti konkrétního lektora, tutora či konzultanta je v České republice v současné době volnou živností, pro kterou neexistuje či není předepsána zatím žádná přímá příprava ve formálním vzdělávacím systému. V praxi také doposud nebyly uplatňovány žádné obecně uznávané požadavky pro lektory a konzultanty a nejsou ani užívána žádná všeobecně přijímaná kritéria pro hodnocení kvality lektorů v oblasti dalšího vzdělávání dospělých. K prokazování odborné a pedagogické způsobilosti proto jednotliví lektoři využívají nejrůznější certifikáty, které prokazují absolvování specifických kurzů zaměřených na andragogické dovednosti. Na tomto místě je nutné upozornit, že různá profesní sdružení a asociace přitom stanovují vlastní požadavky na způsobilost lektorů, kteří působí v interních systémech vzdělávání příslušných oborů, ale v oblasti uznávání konkrétních kvalifikačních certifikátů se často neshodnou ani uznávané autority v příslušném oboru.[44]

3.2 Modely rolí vzdělavatele

Olga Medlíková ve své práci navrhuje, abychom roli lektora chápali v širším kontextu systému rolí vzdělavatele dospělých, a současně nabízí jejich přehled a stručný výčet toho, co lze v rámci jednotlivých rolí vzdělavatele identifikovat.[45]

Konzultant/poradce: konzultant, tedy odborník na určitou problematiku, který v rámci konkrétní záležitosti pracuje s klientem, zodpovídá a vysvětluje jeho dotazy, vytváří a ko-

---

[43] DESPOTOVIČ, Miomir. *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem*. In: Studia paedagogica. Brno: Masarykova universita v Brně, 2012, roč. 17, č. 1, 88 s.
[44] SOMR, Zdeněk a kol. *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Koncepční studie*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2013, 26 s. ISBN 978-80-7481-000-8.
[45] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, s. 12-15. ISBN 978-80-247-4336-3.

munikuje návody k dalším krokům, používá příklady dobré praxe, ale také doporučuje změny atd. Jedná se o člověka s praktickými zkušenostmi, přičemž výše jeho formálního vzdělání není často klíčová.

Lektor: učí a předává teoretické poznatky, případně i praktické dovednosti, a to na základě sjednané zakázky. Očekává se u něj nejen vysokoškolské vzdělání a znalost andragogiky, ale také všeobecný přehled a v rámci širší problematiky i rovněž schopnost širšího vnímání. Nezřídka se jedná o lidi znalé více oborů.

Kouč: koučování představuje takový způsob přenosu informací, resp. komunikace a celkové práce s lidmi, prostřednictvím kterého koučovaní efektivněji přicházejí na řešení různých situací, nalézají řešení pracovních problémů, které tak lépe překonávají a realizují svůj profesionální rozvoj. Kouč svého klienta doprovází v jeho rozvoji pomocí cílených a strukturovaných otázek tak, aby si sám koučovaný dokázal vlastní situaci analyzovat a nalézt optimální řešení. Kouč pak klienta většinou provází i v rámci tzv. folow-up aktivit, které jsou realizovány jako aktivity následné vedoucí k realizaci daného řešení.

Mentor/tutor: mentor či tutor obvykle dozírá na služebně mladší osoby, neboť sám je osobou služebně starší. Mentor uvádí své svěřence do filosofie firmy a do jejích procesů. Mentorem by měl být velmi zkušený a vzdělaný člověk, pro kterého jsou běžné vysoké standardy chování. Rovněž vyznává vysoké morální hodnoty. Role mentora je tak považována za roli velmi čestnou.

Supervizor:[46] supervizor vykonává kontrolu nad kvalitou práce jednotlivce, týmu nebo dokonce celé společnosti, kde pomáhá řešit komplikované situace. Rovněž může zastávat roli poradce a poskytuje zpětnou vazbu. Také se zaměřuje na poskytování zpětné vazby k vybraným parametrům na dříve definované cíle, jejich plnění, efektivitu použitých nástrojů.

[46] Viz také BĚLOHLÁVEK, František. *Jak vést svůj tým*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1975-7.

Facilitátor:[47] jedná se o odborníka na proces, který se zaměřuje na práci s klienty a na způsoby, jak postupovat při řešení obtížných situací. Základem jeho činností jsou interaktivní techniky, řízené otázky a diskuse. Předpokladem úspěšné facilitace je skutečnost, že její účastníci spolu navzájem intenzivně komunikují a mají společný zájem na dosažení dobrého výsledku. Facilitace je typická pro firemní procesy.

Mediátor: také v tomto případě se jedná o odborníka na procesy, ovšem současně to je specialista na určitý obor činnosti. Z tohoto důvodu je jeho činnost zaměřená na práci s klienty při řešení opravdových konfliktů, resp. sporných záležitostí. Prvním úkolem mediátora je opětovné nastavení komunikace na obvyklou úroveň mezi zúčastněnými, resp. její zefektivnění. Nejčastěji hrají role mediátorů psychologové a právníci.

Z výše uvedeného přehledu je nutné primárně vycházet. V následujícím textu již bude věnována podrobná pozornost jednotlivým rolím lektora s vědomím toho, že předává nejen teoretické poznatky, ale i praktické dovednosti, a že se u něj očekává všeobecný přehled.[48]

3.3 Lektorské role v rámci vzdělávací aktivity

Klára Bezděková a kol. zdůrazňují, že z hlediska samotného průběhu vzdělávací aktivity je pro zadavatele aktivity i pro její účastníky naprosto klíčová osobnost lektora. Právě osobnost lektora významným způsobem ovlivňuje výsledek cíleného přenosu znalostí, schopností, dovedností a případně i návyků. Především na lektorovi totiž závisí, do jaké míry budou splněna očekávání zadavatele a jednotlivých účastníků.[49]

Vladimír Svatoš a Petr Lebeda ve své práci vymezují následující role lektora, které se uplatňují v rámci jednotlivých vzdělávacích aktivit: odborník, poradce, dramaturg, bezpečnostní expert (což má význam právě v rámci zážitkové pedagogiky, jejíž mnohé aktivity

---

[47] Podrobněji viz např. FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.
[48] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, 12 s. ISBN 978-80-247-4336-3.
[49] BEZDĚKOVÁ, Klára a kol. *Kvalita dalšího vzdělávání. Koncepční část. Materiál pro analyticko- koncepční studii IPN koncept*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2013, 23 s.

jsou realizovány ve vnějším prostředí), vedoucí týmu, iniciátor a motivátor, logistik (tato role má opět velký význam v rámci těch akcí zážitkové pedagogiky, které jsou realizovány ve vnějším prostředí), diplomat, pozorovatel, facilitátor, hodnotitel, odborná a lidská autorita.[50]

Je samozřejmě mimo jakoukoli pochybnost, že v rámci jednotlivých akcí či vzdělávacích aktivit konkrétní lektor nemusí – a také nemůže – všechny výše uvedené role plnit najednou. Nicméně do jeho kompetenční výbavy by mělo patřit jejich zvládání, aby byl připraven na všechny situace.

3.4 Specifikace rolí lektora jako předpoklad vymezení lektorských kompetencí

Zdeněk Palán zdůrazňuje, že základním předpokladem úspěšné realizace činnosti lektora je jednak odborná znalost příslušného oboru, a jednak základní znalost andragogiky. Proto se u lektora logicky předpokládá určité pedagogické mistrovství, tedy patřičně hluboká úroveň jeho znalostí v oblastech teorie i zkušeností z oblastí praxe, doplněná lektorskými dovednostmi, mezi které je nutné zahrnout pedagogické či přesněji řečeno andragogické schopnosti, dále pak také znalost psychologie osobnosti, ale rovněž schopnosti motivace, schopnosti organizovat a v neposlední řadě je pro lektora důležité umění rétoriky a komunikace, didaktiky a kreativity.[51] To vše vytváří předpoklad pro vymezení lektorských kompetencí na základě specifikace rolí lektora.

Předpoklady lektorské činnosti jsou mimo jakoukoli pochybnost náročné. Přestože každý lektor předává jiné odborné znalosti a praktické zkušenosti, je podle Kláry Bezděkové a kol. možné vymezit jednotný základ odborných předpokladů pro výkon této činnosti. Dílčí kvalifikace lektora by podle zmíněného autorského kolektivu měla vycházet především z následujících požadavků na některé znalosti a dovednosti, které by měly být každému kva-

[50] SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 106-118. ISBN 978-80-247-0318-3.
[51] PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, s. r. o., 2003, 71 s. ISBN 80-867-23-03-8.

litnímu lektorovi vlastní.[52] V prvé řadě se jedná o znalosti psychologie, sociologie, andragogiky. Protože lektor neustále pracuje s různými typy lidí, je tak nutné, aby chápal a dovedl pracovat s různými osobnostními typy, aby věděl, jak pracovat se skupinami, jak zvládnout problémové účastníky vzdělávání, jak číst a využívat řeč těla atd. Nutná je také orientace v metodách a formách vzdělávání, ve stylech učení, způsobech jak vzdělávání navrhnout, vyhodnotit a propojit s praxí. Dále se jedná o organizační dovednosti, řízení času, orientace na výsledky, zejména o schopnost hlídat organizaci vzdělávání a dosahování výsledků. Nutná či spíše nezbytná je v tomto případě také schopnost efektivně zvládat některé manažerské schopnosti a dovednosti, chápat logické návaznosti, určovat priority, hlídat dosahování stanovených cílů atd. Dalším důležitým aspektem je znalost metod, forem a způsobů práce využívaných ve vzdělávání s adekvátní schopností tyto metody volit a vhodně je pak používat. Dále pak komunikační schopnosti lektora se zákazníkem i účastníkem kurzu dalšího vzdělávání, kdy v tomto případě jde primárně o schopnost školit s ohledem na vyjádřené potřeby zákazníka či klienta, o orientaci na zpětnou vazbu s účastníkem i zákazníkem či zadavatelem dalšího vzdělávání, o tázání se, zda došlo ke splnění očekávání a o schopnost hodnotit dosažené výsledky. Neméně důležitým požadavkem na znalosti a dovednosti, které by měly být každému kvalitnímu lektorovi vlastní, je pak schopnost zvládat nejrůznější multimediální, komunikační a informační technologie využívané při realizaci dalšího vzdělávání.

[52] BEZDĚKOVÁ, Klára a kol. *Kvalita dalšího vzdělávání. Koncepční část. Materiál pro analyticko- koncepční studii IPN koncept*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2013, 26 s.

4 KOMPETENCE

Kompetence v oblasti vzdělávání, tedy kompetence, kterými musí nutně disponovat každý lektor z oblasti zážitkové pedagogiky, který chce být ve své činnosti dlouhodobě úspěšný, lze zařadit do poměrně široké a vnitřně bohatě strukturované kategorie intelektuálních kompetencí, jejichž rozvoj nevyplývá pouze ze vzdělávacích aktivit, ale je přímou součástí duševní práce.

Petr Sak a Karolína Kolesárová v této souvislosti konstatují, že „… nic tak nerozvíjí intelektuální kompetence a myšlenkové operace jako tvůrčí řešení intelektuálních problémů vyplývajících z práce. Kvalifikovaný a kompetentní jedinec vykonávající duševní práci a tvořivě řešící problémy během své práce jako přidanou hodnotu neustále rozvíjí své schopnosti a zhodnocuje sám sebe jako odborného pracovníka. Duševní pracovník, který patnáct let vykonával samostatně odbornou tvůrčí práci, má mnohem větší výkon a hodnotu než v období těsně po absolvování školy.“[53]

Ogla Medlíková si v této souvislosti klade otázku, co očekává klient či zadavatel zakázky na vzdělávací akci, když si pozve lektora. Zmíněná autorka na uvedenou otázku nabízí následující odpověď. Klient či zadavatel očekává zejména „… kompetentní osobu, ideálně s praxí, se schopností zaujmout lidi a naučit je potřebné penzum znalostí či dovedností a navíc – osobnost. Tedy někoho, kdo nejen zná a umí, ale také bude na lidi pozitivně působit, zvládne „problémáře“, pomůže prosadit myšlenku. Někoho s charismatem, kdo zanechá v posluchačích silnou stopu. Lektor k tomu potřebuje znalost věci, schopnost učit a aplikovat psychologické poučky v praxi a také dobrou image.“[54]

Zdeněk Palán v kontextu andragogiky rozlišuje celkem pět základních kategorií klíčových kompetencí, které však označuje také jako klíčové kvalifikace nebo klíčové schopnosti.[55] První kategorii tvoří kompetence odborné kompetence, které jsou nezbytné pro provádění specifických činností a které lze získat zejména v rámci odborného vzdělávání při získává-

[53] SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2012, 128 s. ISBN 978-80-247-3850-5.
[54] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, 18 s. ISBN 978-80-247-4336-3.
[55] PALÁN, Zdeněk. *Andragogický slovník* [online]. Andromedia. Databanka dalšího vzdělávání, 2014 [cit. 2014-10-18]. Dostupné z WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik>.

ní zkušeností na pracovišti. Druhou kategorii tvoří vlastní odpovědnost, tedy participativní kompetence, která primárně podporuje samostatnost při řízeném učení a odpovědnost při výkonu práce u každého zaměstnance. Též zahrnuje schopnost rozhodovat a přejímat odpovědnost. Třetí kategorií je schopnost týmové spolupráce neboli kompetence ze sociální oblasti. Jde o sociální percepci a interakci, spolupráci a komunikaci v určité sociální skupině, resp. týmu. Do čtvrté kategorie patří systémová neboli metodická kompetence, která primárně zahrnuje vědomé přijetí těch souvislostí, které mají přímou vazbu mezi příčinou a následkem, dále pak organizování projektů a nejrůznějších pracovních úkolů, ale také schopnost řízení atd. Konečně obsahem páté kategorie je kompetence k reflexivitě, která má dospělé účastníky vzdělávání na straně lektorů i vzdělávaných motivačně vést ke kritickému přístupu při vlastních činnostech, kde cílem je zvyšování jejich kvality a podněcování schopností vedoucích ke kreativní inovaci.

Na úvod této kapitoly lze ještě společně s Olgou Medlíkovou předeslat, že základní klíčové kompetence lektora by v optimálním případě měly být následující: schopnost učit, schopnost učit se, aktivita a angažovanost, a to i ve společenském měřítku, odborný růst, jasné definování cílů vzdělávací akce, srozumitelnost, komunikativnost, prezentace a sebeprezentace, schopnost řešit konflikty, empatie, individuální přístup, kreativita a inovativnost, akceptování rozdílnosti, práce v zátěži.[56] Právě uvedený soubor kompetencí, ke kterým by ovšem bylo možné doplnit i další, přitom platí jak pro lektory v oblasti měkkých dovedností, tak pro lektory v oblasti zážitkové pedagogiky.

4.1 Kompetence lektora měkkých dovedností

Nedílnou součást vzdělávání dospělých, chápaného jako vzdělávací proces, spočívající v cílevědomém a systematickém zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a cho-

[56] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, 26 s. ISBN 978-80-247-4336-3.

vání osob, které již ukončily své školní vzdělávání a vstoupily na trh práce,[57] představuje také výcvik tzv. měkkých dovedností.[58] V jeho rámci se pak výrazným způsobem uplatňuje, respektive může se uplatňovat jedno z velice progresivních odvětví současné pedagogiky, a to právě zážitková pedagogika.

Výkonný ředitel britské Asociace absolventů vysokých škol Car Gilleard v rozhovoru pro BBC News v roce 2006 uvedl, že „… zaměstnavatelé většinou hledají absolventy, kteří kromě dobrých studijních výsledků prokazují především „měkké“ dovednosti (soft skills), jakými jsou kulturní povědomí, schopnost práce v týmu a schopnost vést skupinu a samozřejmě komunikační dovednosti.“[59] Podobná konstatování jsou v odborné literatuře relativně hojně frekventována, takže je lze považovat za realistickou reflexi skutečnosti.

Je však velmi těžké zobecnit, které tzv. měkké dovednosti neboli soft skills jsou v rámci výkonu jednotlivých profesí obzvláště důležité a jakým způsobem se projevují v rámci výkonu jednotlivých profesí. V každém jednotlivém člověku totiž dochází k individuálně neopakovatelné kombinaci či souhře různých dovedností, přičemž vždy záleží na konkrétní situaci, jaké kvality a v jaké kombinaci či míře si vyžádá. Schopnost prosadit se může přinést úspěch v krizové situaci, ovšem v rámci týmové spolupráce často vytváří nepříznivou atmosféru. Obecně však lze konstatovat, že tzv. měkké dovednosti se vždy vážou k lidem a k jejich vzájemným vztahům. Tzv. měkké dovednosti se přitom týkají toho, jak spolupracovat, a nikoli toho, co konkrétně dělat, to je záležitost odborné roviny. Rovina „jak spolupracovat“ se týká osobního a lidského rozměru fungování firem, společností, podniků, institucí či organizací, přičemž tento rozměr má vždy celou řadu vrstev. Podle Stefana Mühleisena a Nadine Oberhuber pak závisí na tom, jak spolu pracovníci tvořící příslušné

[57] PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, s. r. o., 2003, 12 s. ISBN 80-867-23-03-8.
[58] Viz např. PETERS-KÜHLINGER, Gabriele a John FRIEDEL. *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti. Využijte svůj potenciál, rozviňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2145-3.
[59] PRICE, Geraldine a Pat MAIER. *Efektivní studijní dovednosti. Odemkněte svůj potenciál*. Praha: Grada Publishing, 2012, 145 s. ISBN 978-80-247-2527-7.

týmy dokážou vycházet, jak se přitom cítí, jakým způsobem myslí, jak si představují budoucnost, jaké hodnotové představy, motivy a potřeby mají a společně sdílí.[60]

Výše uvedené lze považovat za zdařilé rámcové vymezení tzv. měkkých dovedností. Je proto mimo jakoukoli pochybnost, že ten lektor, který se zaměřuje na rozvoj měkkých dovedností a který chce být dlouhodobě úspěšný, tedy prospěšný svým klientům, musí mít tyto kompetence sám u sebe rozvinuté, a to v patřičné šíři i hloubce. Velmi vysoká a komplexní úroveň měkkých dovedností u příslušného lektora totiž představuje ten základní předpoklad pro to, aby tyto dovednosti mohl rozvíjet u účastníků vzdělávacích akcí.

Aby lektor v oblasti dalšího vzdělávání dospělých, např. lektor specializující se na tzv. měkké dovednosti, mohl vykonávat svoji vzdělávací práci opravdu profesionálním a efektivním způsobem, měl by disponovat určitými základními kompetencemi. Miroslava Dvořáková tyto kompetence podle vlastních slov velmi zjednodušeně definuje jako soubory znalostí, dovedností a postojů. Mezi tyto kompetence podle zmíněné autorky patří následující:[61] kompetence odborné, kdy se jedná o vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti lektora, které pocházejí jak z oboru, který určitý lektor prezentuje a vyučuje, tak i z oblasti schopností zahrnujících mezioborový přístup, kde je jako nezbytný předpoklad vnímáno široké, všeobecné vzdělání; kompetence metodické, kdy v tomto případě jde o komplexní souhrn postojů, znalostí, dovedností a schopností, které umožňují konkrétnímu lektorovi zajistit efektivní dosažení předem naplánovaných cílů vzdělávání, tedy znalosti dané problematiky při vzdělávání dospělých na obecné bázi, pokračujícího vzdělávání pracovníků, jednotlivých druhů a strategií vzdělávání, znalosti a dovednosti v oblasti didaktiky, schopnost stanovovat cíle, aktivně tvořit a stanovovat obsah vzdělávání, hledat, určovat a aplikovat účinné a akceptovatelné prostředky, metody a formy výuky, zajišťovat oboustranný směr komunikace při poskytování / přijímání zpětné vazby, analyzovat a vyhodnocovat účinky vzdělávání; kompetence v oblastech efektivní komunikace a rétoriky, které zahrnují kompetence týkající se obou složek komunikace, tedy složky verbální i

---

[60] MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER. *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Soft skills v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008, 21 s. ISBN 978-80-247-2662-5.

[61] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014 [cit. 2014-12-07]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>.

nonverbální komunikace. Všechny tyto oblasti kompetencí by měly být dále podpořeny vlastní osobností, resp. osobními vlastnostmi určitého lektora, mezi které lze především zahrnout vyvinutý smysl pro odpovědnost a dále pak tvořivost, flexibilitu, čestnost, rozhodný smysl pro spravedlnost, ale také důslednost a zásadovost, trpělivost a duševní vyrovnanost, životní i profesní optimismus. V rámci optimistického naladění osobnosti lektora lze vyzdvihnout pozitivní myšlení zaměřené jak k sobě, tak i směrem k účastníkům vzdělávání, sebeovládání a toleranci, takt a klid a v neposlední řadě také smysl pro humor.

4.1.1 Pojetí praktiků

V rámci této podkapitoly lze využít reflexi praktických zkušeností Olgy Medlíkové. Ta se totiž na začátku jednoho ze svých kurzů lektorských dovedností dotázala účastníků, kterých hodnot si u různých lektorů, s nimiž doposud učinili zkušenost, nejvíce cenili. Opakovaně se objevovaly především tyto hodnoty: čitelnost, kompetentnost, zodpovědnost, věrohodnost, autenticita, diskrétnost, zájem, partnerství a stálý růst osobní i odborný. Právě uvedené aspekty lze přitom považovat za stručný přehled kompetencí lektora – nejen měkkých dovedností – v rámci pojetí praktiků. Olga Medlíková tyto aspekty upřesňuje odpověďmi na následující otázky.[62] Jak se chová čitelný lektor? Takový lektor především uvádí informační zdroje, ze kterých čerpal své poznatky, ale také se chová podle principů, které na vzdělávací akci propaguje, účastníkům vše jasně vysvětluje atd. Jak se chová kompetentní lektor? Přijímá pouze takovou zakázku, na kterou z profesního i lidského hlediska stačí, pro kterou dále disponuje patřičnými zkušenostmi atd. Kompetentní lektor samozřejmě umí dobře učit a vysvětlovat, střídá techniky, metody, formy a způsoby práce s lidmi. Jak se chová zodpovědný lektor? Používá zpětnou vazbu, upravuje podle jejích výsledků svou práci, přizpůsobuje téma potřebám konkrétní skupiny. Jak se chová věrohodný lektor? Dodržuje své sliby, uvádí reálné a snadno doložitelné příklady, používá ověřitelná data, dotahuje věci do konce atd. Jak se chová autentický lektor? Umí vhodně projevit své emoce, chová se stejně během pracovní i mimopracovní části vzdělávací akce, ale také bezprostředně reaguje na každý podnět vycházející od účastníků akce. Jak se chová dis-

[62] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, s. 27-28. ISBN 978-80-247-4336-3.

krétní lektor? Veškerý natočený materiál z akce likviduje nebo předává pouze adresátům, veškeré informace poskytuje pouze na základě souhlasu těch, kterých se týkají, chová se ohleduplně a taktně. Jak se chová lektor projevující zájem? Ptá se účastníků vzdělávací akce, diskutuje s nimi a diskusi všemožně podporuje, zajímá se o názory účastníků, před vzdělávací akcí si zjistí podrobné informace o skupině, jednotlivcích atd. Vhodným způsobem používá neverbální projevy zájmu. Jak se chová lektor s partnerským přístupem? Respektuje právo jedinců na odmítnutí odpovědi či aktivity, pracuje pouze se souhlasem celé skupiny, pokud jej neobdrží, aktivitu upravuje nebo zcela ruší, akceptuje jiný názor. Jak se chová lektor, který na sobě stále pracuje? Čte, studuje, také navštěvuje vzdělávací akce, spolupracuje se zajímavými kolegy či partnery, využívá stáže, rotace a další možnosti vzdělávání atd.

K otázce kompetence pracovat sám na sobě nabízí zajímavé doplnění další autor, který se v tomto ohledu opírá především o vlastní lektorskou praxi.

Jedná se o Stefana Mühleisena, který ve spolupráci s Nadine Oberhuber v jejich společné práci vymezuje především tyto následující aspekty schopnosti či kompetence pracovat sám na sobě: vědomí odpovědnosti, suverenita, sebeorganizace a sebeřízení, sebevnímání a sebereflexe, radost ze života a optimismus, schopnost autentického vyjadřování, snášení stresových situací, orientace na cíl a výsledek, ochota učit se a přijímat změny, propojené myšlení a jednání, vědomí rizika a práce s ním, sebemotivace, vědomí odpovědnosti.[63]

4.1.2 Pojetí teoretiků

Olga Medlíková ve své práci navrhuje následující přehled klíčových kompetencí lektora. Níže jsou uvedeny klíčové kompetence vymezené Olgou Medlíkovou a ke každé z nich je připojen vlastní komentář.[64] První kompetencí je schopnost učit se, která představuje patrně primární klíčovou kompetenci toho lektora, který chce být dlouhodobě úspěšný. Tato

[63] MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER. *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Soft skills v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008 15 s. ISBN 978-80-247-2662-5.
[64] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, 26 s. ISBN 978-80-247-4336-3.

kompetence se však nesmí vztahovat pouze k teoretickému studiu, nýbrž také ke schopnosti učit se z vlastní zkušenosti, z reflexe svých úspěchů, ale také z chyb. Další kompetencí je aktivita a angažovanost, které představují základní osobnostní předpoklady každého člověka, který chce ve své profesi dlouhodobě dosahovat úspěchů, v případě lektorů se navíc jedná také o nezbytný aktivizační a motivační faktor ve vztahu k účastníkům jednotlivých vzdělávacích akcí. Další kompetencí je odborný růst.[65] Tato klíčová kompetence velmi těsně souvisí se schopností učit se. Pouze ten lektor, který intenzivně pracuje na svém vlastním odborném, ale také osobnostním růstu, v tomto ohledu může předávat své zkušenosti účastníkům vzdělávání a poskytovat jim přidanou hodnotu. Další kompetencí je jasné definování cílů vzdělávací akce, což je nezbytné nejen z hlediska organizace akce, ale také vzhledem k motivaci účastníků vzdělávání. Další kompetencí je srozumitelnost, neboť vzhledem k tomu, že základním pracovním nástrojem každého lektora je mluvené slovo, je srozumitelnost ve vyjadřování zcela nezbytná. Ovšem nejedná se pouze o srozumitelnost samotného mluveného slova, nýbrž stejně naléhavě také o srozumitelnost myšlenek. Další kompetencí je komunikativnost.[66] V případě této klíčové kompetence lze opět odkázat na mluvené slovo jako na hlavní pracovní nástroj, nicméně je nutné dodat, že komunikativnost, podobně jako srozumitelnost, musíme chápat v širším smyslu jako schopnost oslovovat všechny účastníky vzdělávacích akcí. Další kompetencí je prezentace a sebeprezentace. Ne nadarmo se říká, že lektor prodává sám sebe. Sebeprezentace lektora, tedy celková úroveň jeho vystupování či působení, představuje formu, zatímco prezentace látky je jejím obsahem. Další kompetencí je schopnost řešit konflikty.[67] Každý lektor musí brát v úvahu, že účastníci jeho vzdělávacího kurzu jsou různé osobnosti, které na kurz přicházejí s různými motivy a očekáváními. Tato různost vytváří prostředí, v rámci kterého může docházet k propukání konfliktů. Lektor je musí umět řešit především proto, že jeho hlavním cílem, za který je placen, je vzdělávání. Další kompetencí je empatie.[68] Pokud lektor rozvíjí své kompetence související s empatií, může lépe reagovat na momentální rozpolo-

---

[65] Viz např. COVEY, R. Stephen. *Sedm návyků skutečně efektivních lidí. Zásady osobního rozvoje, které skutečně změní váš život*. Praha: Management Press, 2006. ISBN 978-80-7261-241-3.
[66] Podrobněji viz např. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.
[67] Viz také WILLERTON, Julia. *Psychologie mezilidských vztahů*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3924-3.
[68] Viz např. KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2941-1.

žení účastníků vzdělávací akce, na jejich očekávání, ale také na jejich obavy. To vše zvýší efektivitu akce. Další kompetencí je individuální přístup. Jak už bylo řečeno, účastníky vzdělávacích akcí jsou různé osobnosti, které na kurz přicházejí s různými motivy a očekáváními. Lektor by se měl snažit tato očekávání v rámci svých možností naplňovat. Dalšími kompetencemi jsou kreativita a inovativnost.[69] Určitá míra kreativity se obecně předpokládá u všech protagonistů pedagogických profesí, tedy také u lektorů. Ovšem stejně nezbytná je alespoň základní míra kreativity, která se může a musí projevovat především pestrostí, atraktivitou a interaktivou vzdělávání. Další kompetencí je schopnost akceptování rozdílnosti. O fenoménu rozdílnosti účastníků vzdělávacích akcí již bylo řečeno výše. Akceptování této rozdílnosti obohatí nejen výsledky příslušné vzdělávací akce, nýbrž také samotného lektora. Poslední uváděnou kompetencí je práce v zátěži.[70] O tom, že práce lektora je náročná z psychologického, organizačního, pedagogického i odborného hlediska, nelze pochybovat. Jednou ze základních klíčových kompetencí lektora je proto zcela jednoznačně jeho celková osobnostní odolnost.

4.2 Kompetence lektora zážitkové pedagogiky

Na úvod této podkapitoly předložené práce lze předeslat, že zážitková pedagogika je primárně založena na osobní aktivitě vzdělávaného jedince,[71] v tomto případě tedy dospělého účastníka příslušných vzdělávacích kurzů.

Zcela zásadní význam má totiž v tomto případě individuální zážitek, který vzniká při aktivním řešení nejrůznějších úkolů, a to jednak reálných, ale současně i modelových.[72] Následnou reflexí, tedy zhodnocením a zobecněním obvykle usměrňovaným pedagogem či lektorem, se prvotní zážitek transformuje do takové podoby, která je reálně využitelná v praxi. Zážitková pedagogika totiž vychází ze zjištění, že plných 80 % našeho poznání

[69] Viz např. BEDRNOVÁ, Eva. *Management osobního rozvoje*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-198-0.
[70] Podrobněji viz také PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6.
[71] Viz např. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
[72] Viz např. ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

pramení z vlastních zážitků, které si poté, co je prožijeme, následnou reflexí obvykle racionálně transformujeme do podoby obecného poznatku, jímž se dále řídíme. Poznatky vyvozené ze zážitků jsou navíc dlouhodobě zapamatovatelné a snadno vybavitelné.[73]

Radek Hanuš a Lenka Chytilová v této souvislosti upozorňují na specifika české zážitkové pedagogiky a konstatuje, že „… česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost; ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají nejrůznější podoby fenoménu hry. Celý proces je pak po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracováván se snahou dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu. Tímto přístupem je ve světě česká zážitková pedagogika jedinečná a originální.“[74]

4.2.1 Pojetí praktiků

Je nutné zdůraznit, že praktici zážitkovou pedagogiku často podrobují kritice, byť připouštějí, že cyklus učení prožitkem je široce přijímán. Zmíněná kritika upozorňuje především na tyto skutečnosti.[75] Přílišné zjednodušení samotného procesu učení, např. v posloupnosti fází, které nemusí být v praxi vždy přesně dodržováno. Model zážitkové pedagogiky, zahrnující fáze zkušenosti, jejího transferu či reflexe a zobecnění, působí dojmem, jako by každá z těchto jednotlivých fází byla stejně dlouhá a stejně důležitá. Tento model neukazuje, že empirická zkušenost může vést ke špatným závěrům, což se ve skutečnosti může stávat relativně často. Model zážitkové pedagogiky může ve svých důsledcích vést k myšlenkové lenosti, nebo naopak k myšlenkové dogmatičnosti. Model přehlíží kulturní, sociální, historické a jiné důležité aspekty.

---

[73] SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005, 17 s. ISBN 978-80-247-0318-3.
[74] HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009, 12 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
[75] ČINČERA, Jan. *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 16-17. ISBN 978-80-247-1974-0.

Na druhou stranu je nutné zdůraznit, že praktici nepodceňují problematiku motivace účastníků vzdělávání. Jednu z velice významných kompetencí lektora v oblasti zážitkové pedagogiky totiž představuje schopnost motivace.

Vladimír Svatoš a Petr Lebeda v této souvislosti ve své práci konstatují: „Nejlepší lektoři totiž vědí, že motivace účastníka vzdělávání není něco samozřejmého, s čím mohou jako s daností počítat. Naopak. O důvěru a motivaci účastníka jsou zvyklí zejména zpočátku každého kurzu doslova „svádět bitvu“, jejíž výsledek předurčuje efekt celého programu. Uvědomují si, že získávání a udržení zájmu klientů je součástí jejich práce. Nesou za ni spoluzodpovědnost a jsou na to připraveni.“[76]

4.2.2 Pojetí teoretiků

Pojetí kompetencí lektora zážitkové pedagogiky v podání teoretiků reprezentuje ve své práci např. Josef Malach, který vymezuje obecně profesní kompetence, dále pak základní profesní kompetence a konečně specializační kompetence. Tyto kompetence přibližuje následujícím způsobem.[77] Za obecně profesní kompetence považuje dovednosti, vědomosti a psychické i fyzické vlastnosti související s výkonem v příslušné profesní oblasti. Jsou tak společnými kompetencemi pro různé profese. Příkladem obecně profesních dovedností jsou následující kompetence: využívá zásady správné prezentace, využívá správnou terminologii, správně obsluhuje prostředky didaktické techniky, využívá počítače pro přípravu učebních textových nebo grafických materiálů a pro prezentaci specializovaných programů, využívá různých informačních pramenů, tyto uspořádává a klasifikuje z hlediska jejich využití pro dosažení plánovaného cíle, jasně formuluje svá očekávání, provádí evaluaci vlastní práce a její výsledky využívá pro zkvalitňování své práce a svůj profesní rozvoj. Jako základní profesní kompetence uvádí požadavky na dovednosti, vědomosti a psychofyzické vlastnosti, které umožňují efektivně vykonávat typické úkoly příslušné profese. Příkladem základních obecně profesních vědomostí mohou být tyto: aktuální obecné a spe-

[76] SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005, 21 s. ISBN 978-80-247-0318-3.
[77] MALACH, Josef. *Profesionalizace vzdělavatelů dospělých*. Ostrava: Ostravská universita v Ostravě, 2012, s. 72-73.

cializované poznatky z tematiky školení, psychologické znalosti, didaktické zásady a zásady vzdělávání dospělých, zásady tvorby vzdělávacích projektů, nových technických prostředků výuky, psychologických aspektů didaktického hodnocení, zásady poskytování zpětné vazby účastníkům vzdělávací aktivity, znalosti způsobů práce s náročnými účastníky školení atd. V rámci specializačních kompetencí se jedná o takové požadavky na dovednosti, vědomosti a psychofyzické vlastnosti, které umožňují výkon specifických profesních funkcí. Jako příklad specializačních profesních dovedností lze uvést tyto: projektování školení na základě identifikovaných vzdělávacích potřeb, tvorba harmonogramu vzdělávací akce s ohledem na didaktické zásady, příprava místa výcviku zajišťující optimální podmínky pro učení se účastníků příslušného školení, příprava souboru zkušebních úloh, provádění měření vědomostí a dovedností zahrnutých do obsahu školení, příprava zprávy z uskutečněného empirického výzkumu atd.

4.3 Komparace praktického a teoretického pojetí kompetencí

Na úvod této podkapitoly je vhodné citovat následující velice zajímavé konstatování Olgy Medlíkové, podle které je kompetenční obraz lektora „… složen z prvků ovlivnitelných a neovlivnitelných nebo ovlivnitelných jen minimálně. Mezi ty druhé patří například naše osobní tempo, stresová odolnost nebo temperament. Ty nám nadělila příroda a těžko s nimi můžeme něco dělat. Mezi ovlivnitelné skutečnosti určitě patří image, způsobilosti a hodnoty. Můžeme je posilovat, prohlubovat jednotlivé prvky, pracovat na zmírnění slabých stránek. Cest a nástrojů je naštěstí mnoho.“[78]

S určitým zjednodušením je možné konstatovat, že mezi praktickým pojetím lektorských kompetencí na jedné straně a jejich teoretickým pojetím na straně druhé neexistuje v podstatě žádný zásadní rozdíl či alespoň takový rozdíl, který by tato pojetí stavěl na diametrálně odlišná stanoviska či do opozice. Je tomu tak mimo jiné i z toho důvodu, že mnozí praktici – tedy specialisté, kteří mají vlastní a obvykle již dlouhodobé zkušenosti s lektorskou činností – jsou také autory mnohých titulů odborné literatury, které se touto

[78] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, 28 s. ISBN 978-80-247-4336-3.

problematikou zabývají. Z tohoto důvodu proto mnohdy ani není možné přísně či rigidně odlišovat teoretické a praktické pojetí lektorských kompetencí a pravděpodobně to není ani vhodné a žádoucí. Naopak je vhodné hledat společné prvky těchto pojetí. O které prvky se tedy jedná? Je nutné připomenout především zdůraznění významu schopnosti učit se, aktivity a angažovanosti, odborného růstu, jasného definování cílů vzdělávací akce, srozumitelnosti, komunikativnosti, prezentace a ovšem také sebeprezentace, schopnosti řešit konflikty, empatie, individuálního přístupu, ale také kreativity a inovativnosti, akceptování rozdílnosti a práce v zátěži.

Na závěr této podkapitoly lze proto citovat následující shrnující konstatování Stefana Mühleisena a Nadine Oberhuber, kteří nejen lektorům tzv. měkkých dovedností, ale v podstatě všem pracovníkům, kteří usilují o rozvoj této stránky své osobnosti, adresují toto doporučení: „Cílem vašeho rozvoje by mohlo být zaujmout co možná největší plochu. To dokážete, pokud si u všech dovedností naplánujete, že budou „silně rozvinuté“. Nezapomeňte však na to, co je pro vás realistické. Chcete, aby byly vaše silné stránky ještě silnější a dokonce to snad přehnat? Chcete být extrémně suverénní? Dejte pozor i na negativní důsledky, které to s sebou může přinést. Mohlo by být rozumnější nejdříve rozvíjet největší slabiny a za dva až tři roky se znovu zhodnotit. Pak budete startovat z podstatně lepší pozice.“[79] Praktické i teoretické pojetí kompetencí lektora tzv. měkkých dovedností se totiž shodují v jednoznačném závěru, se kterým nelze polemizovat, tento závěr spočívá v zásadním významu neustálého rozvoje.

4.4 Kompetence lektora v rámci doporučení Evropské Unie

Zdeněk Somr a kol. konstatují, že současnou podobu dalšího vzdělávání v České republice do značné míry ovlivnila možnost čerpání finančních prostředků z Evropského sociálního fondu. Tato ve své době nová skutečnost iniciovala vznik celé řady vzdělávacích institucí, v důsledku čehož do jisté míry došlo k narušení doposud relativně dobře fungujícího vztahu nabídky a poptávky kurzů dalšího vzdělávání. Čeští zadavatelé výběrových řízení na

[79] MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER. *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Soft skills v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008, 177 s. ISBN 978-80-247-2662-5.

vzdělávací aktivity mnohdy stále nejsou schopni posoudit kvalitu nabízených služeb, tedy kvalitu příslušných vzdělávacích institucí včetně jejich vzdělávacího programu, proto volí jako jediné objektivní či nediskriminační hodnoticí kritérium cenu vzdělávací aktivity. Pokud se však v některých výběrových řízeních objeví jako kritérium určitý prvek kvality, není mu obvykle připisována větší váha než ceně. Navíc relativně často dochází k neobjektivnímu posouzení. V konečných důsledcích pak nejsou spokojeny ani vzdělávací instituce, ani zadavatelé výběrových řízení, ale ani řadoví účastníci dalšího vzdělávání.[80]

Hana Říhová a Marta Salavová v roce 2012 konstatovaly, že Česká republika prochází již několik let procesem směřujícím k lepšímu zhodnocení znalostí a dovedností nabytých v průběhu dospělosti, a to prostřednictvím uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tato koncepce vychází z Lisabonské strategie a dalších dílčích strategií zaměřených na její implementaci na národní úrovni. Jedná se zejména o Strategii celoživotního učení České republiky.[81]

V prostředí Evropské unie se obecně očekává, že vzdělávání dospělých napomůže k řešení řady sociálních problémů. Taková očekávání jsou zakotvena v některých dokumentech. Jedná se např. o Lisabonskou strategii (2000) nebo o strategii Europe 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth (2010). Na základě inspirace vycházející z těchto dokumentů byl vypracován projekt Key Competences (2007), který se vztahuje i na problematiku kompetencí lektora. Aleksandra Pejatovič uvádí, že v kontextu zmíněného projektu by lektoři dalšího vzdělávání měli disponovat především schopností plnit komplexní požadavky nasazením a mobilizací všech psychologických zdrojů, a to včetně dovedností a postojů, v konkrétním kontextu.[82]

---

[80] SOMR, Zdeněk a kol. *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Koncepční studie*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2013, 25 s. ISBN 978-80-7481-000-8.
[81] ŘÍHOVÁ, Hana a Marta SALAVOVÁ. *Další vzdělávání pod lupou. Co přináší DV Monitor*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 7 s. ISBN 978-80-87652-85-5.
[82] PEJATOVIČ, Aleksandra. *Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?* In: Studia paedagogica. Brno: Masarykova universita v Brně, 2012, roč. 17, č. 1, 97 s.

5 HERNÍ METODY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Na úvod této kapitoly předložené práce lze předeslat, že ty vzdělávací systémy, které se specificky zaměřují na osobnostní a sociální rozvoj, což se týká např. právě zážitkové pedagogiky, intenzivně využívají nejrůznějších metod dramatické výchovy, typicky především hraní rolí. Ovšem vedle této patrně nejfrekventovanější metody zážitkové pedagogiky je naprosto standardně také využíváno i takových metod, které jsou založené na jiných principech.[83]

5.1 Přehled klasifikací herních metod

Alena Vališová, Hana Kasíková a kol. vycházejí z teoretické teze, že herní situace mají rámci pedagogiky – ale také andragogiky (pozn. aut.) – velký význam, a proto jsou v současné době využívány nejen v rámci předškolní výchovy, jako tomu bylo již před rokem 1989, nýbrž již na všech stupních škol a v poslední době také v rámci vzdělávání dospělých. Zmíněný autorský kolektiv v této souvislosti zdůrazňuje, že ke klasifikaci herních metod, používaných především v rámci zážitkové pedagogiky, můžeme přistupovat na základě mnoha hledisek. Jedná se především o následující hlediska:[84]

Klasifikace podle doby trvání: krátkodobé a dlouhodobé hry;

Klasifikace podle místa, kde se vzdělávání odehrává: didaktické hry využívané v učebně, didaktické hry využívané v exteriérech;

Klasifikace podle druhu převládajících činností: didaktické hry osvojování vědomostí, intelektových či pohybových dovedností, schopností atd.;

Klasifikace podle toho, co je hodnoceno: obvykle je hodnocena kvalita, kvantita nebo celkový čas požadovaného a očekávaného výkonu;

---

[83] VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008, 81 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
[84] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, 210 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Klasifikace podle toho, kdo provádí hodnocení: hry, kdy hodnotí lektor; didaktické hry, kdy hodnotí porota složená ze vzdělávaných;

Klasifikace podle toho, kdo didaktické hry připravuje: didaktické hry mohou připravovat vzdělávaní, lektoři, ale také jiné osoby atd.

Lucie Zormanová pracuje s následující klasifikací herních metod, které analyzuje v kontextu problematiky didaktických her:[85]

Interakční hry: jejich podstata spočívá v různě intenzivních interakcích mezi účastníky vzdělávání, kteří se současně stávají aktéry těchto her;

Simulační hry: v tomto případě máme co do činění s takovými hrami, které primárně simulují či snaží se simulovat reálné životní a profesní situace;

Scénické hry: jak již vyplývá z označení těchto her, jedná se o hry, které se snaží zobrazovat scénky, tedy různé aspekty každodenních situací.

5.2 Hraní rolí

Hraní rolí bezesporu představuje jednu z nejvýznamnějších a patrně také nejčastěji využívaných metod zážitkové pedagogiky. Hraní rolí, zcela jednoduše řečeno, spočívá v tom, že účastníci vzdělávání předvádějí nějakou situaci, přičemž na sebe berou role postav, které jsou do ní obvykle zapojené. Podle Michaela Armstronga jde primárně o takovou situaci, v rámci které se projevuje vzájemné působení mezi dvěma lidmi nebo uvnitř určité skupiny. V zájmu efektivity využití této metody by měla být modelová situace dobře připravena a každý účastník by měl dostat její stručný popis s objasněním vlastní role.[86]

[85] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice. S praktickými ukázkami*. Praha: Grada Publishing, 2012, 65 s. ISBN 978-80-247-4100-0.
[86] ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2007, 479 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

Alena Vališová, Hana Kasíková a kol. z pedagogického hlediska správně upřesňují, že hraní rolí náleží mezi tzv. inscenační metody, které teoreticky vycházejí z principu simulování a přijímání a hraní určité sociální role. Přijetí určité role a chování s ní spojeného totiž účastníky vzdělávání nutí, aby se snažili porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí. To je pak může vést k formulaci alternativních řešení nejrůznějších problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů. Podstatou využití hraní rolí jakožto základní metody zážitkové metody je tedy reflexe problému, který vyplývá z konkrétní situace.[87]

Josef Vodák a Alžběta Kucharčíková v této souvislosti upozorňují na zajímavý fenomén manažerských her, využívaných v oblasti zvyšování různých kompetencí příslušníků managementu. Podstata manažerských her spočívá v tom, že určitá skupina manažerů – účastníků vzdělávání – obdrží scénář s rolemi. Obvykle se hrají nejrůznější pracovní situace, přičemž jsou zkoumány rozmanité varianty možných přístupů k řešení problémů nebo nepředvídaných událostí. Tyto hry je vhodné zařadit při výuce interpersonálních, poradenských, marketingových a jiných manažerských dovedností, přičemž jako optimální se v tomto ohledu jeví skupina čítající osm až deset účastníků. Základní výhodu využití manažerských her představuje zábava při vzdělávání a dále možnost praktického procvičování neobvyklých či nepříjemných situací. Ovšem hlavní nevýhoda na druhou stranu spočívá v tom, že mnozí manažeři mohou hry pokládat za nerealistické či že mohou mít obavy a trému z nevydařeného hereckého výkonu.[88]

Již výše zmíněný Michael Armstrong doplňuje, že hraní rolí je jako metoda zážitkové pedagogiky v případě manažerů využíváno především proto, aby jim, vedoucím týmů, ale také obchodním zástupcům a dalším pracovníkům poskytnulo určitou obratnost pro zvládání takových situací, ve kterých spolu jednají lidé tváří v tvář, tedy např. při výběrových pohovorech, hodnotících pohovorech, konzultování, koučování, projednávání různých stížností, prodeji nejrůznějších produktů, vedení skupiny, vedení porad atd. Hraní rolí totiž

[87] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
[88] VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2011, 114 s. ISBN 978-80-247-3651-8.

může významně napomoci při rozvíjení interaktivních dovedností a poskytuje lidem pohled na to, jak se ostatní chovají, jak vnímají a jak cítí.[89]

Velice zajímavý příspěvek k diskusi o metodologickém fenoménu hraní rolí nabízí také Josef Valenta, který konstatuje: „Rozvíjíme-li cíleně něčí osobnostní kvality a sociální dovednosti, pak je efektivní, ba troufnu si říci, nezbytné, abychom uváděli takového klienta do učebních situací, kdy například bude muset jednat reálně … Bude tedy muset jednat, ale ne v rámci fikce, byť i fikce v úrovni simulace. Je tudíž potřebné ve vzdělávacích systémech využívat techniky, kdy klient vstupuje do situace bez filtru fikce, do situace reálného úkolu a reálné komunikace. „Skrytí se za roli“ může být samozřejmě výhodné, stejně tak ale může být i obrannou vrstvou, která nás ochrání před tíží reálného jednání (neboť je hrou), a tudíž nás může i méně efektivně „trénovat“. Ale nejde jen o sociální situace. Například i cesta k sebepoznání by ztrácela určité možnosti, kdybychom ji vedli jen metodami dramatické výchovy.“[90]

Právě citovaný autor tedy upozorňuje na určité problémy, které jsou s využitím metody hraní rolí spojeny a které za jistých okolností mohou negativně ovlivnit celkové výsledky příslušného vzdělávání.

Této otázce se ve své práci věnují také např. Marián Kubeš a kol., kteří spatřují dva základní problémy. Zaprvé je podle nich nutné počítat s tím, že pro některé účastníky vzdělávání je hraní rolí příliš umělé. Neumí se proto pohotově vžít do modelové situace a tvrdí, že v reálné situaci by jednali úplně jinak. Zdůrazňují přitom, že hraní rolí se zakládá na fiktivní situaci a že mnoho potřebných informací chybí. Druhý, nutno říci, že související, problém pak spočívá ve stylizaci do určitého schématu. Účastník vzdělávání chce při hraní rolí obvykle uspět pokud možno co nejlépe, a proto hledá takové výroky a odpovědi, které se nacházejí ve shodě s očekáváními lektora nebo firmy, ve které pracuje a která dané vzdělávání organizuje. Tento kulturní tlak a převládající či očekávané modely chování proto mohou vést k tomu, že konkrétní účastník vzdělávání ztvární svou přidělenou roli tak,

---

[89] ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2007, 479 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
[90] VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008, 81 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

jak se domnívá, že by jeho zaměstnavatel očekával. Bez tohoto tlaku by možná postupoval úplně jinak.[91]

Výše uvedené by však v žádném případě nemělo být vnímáno jako snaha snížit či zpochybnit edukační potenciál metod dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky – v tomto případě tedy metody hraní rolí – pro osobnostní a sociální rozvoj jednotlivých lidí. Tento potenciál je bezpochyby významný.

5.3 Simulace

Simulace rovněž představuje významnou a potenciálně účinnou metodu zážitkové pedagogiky, nicméně někdy bývá tato metoda zaměňována s výše analyzovaným hraním rolí.

Simulace totiž podle Josefa Valenty představuje „… mezní typ rolového hraní, vyžadující, aby hráč jednal ve hře za sebe, ale jakoby v jiných, momentálně ve skutečnosti „nepřítomných“, ve hře však „přítomných“ okolnostech, tedy ve fiktivní situaci; „já“ ve své vlastní více či méně možné sociální roli a situaci. Hráč tedy hraje fakticky sebe sama, roli sebe sama nebo sebe sama v jisté své životní/sociální roli, ale reaguje v rámci fiktivní situace – buď opakuje, zpevňuje, zpřesňuje, opravuje své jednání, nebo tvoří zcela nové … Simulační hra je polem, na kterém se setkávají dramatická výchova se sociálně-pedagogickým výcvikem, osobnostní a sociální výchovou, globální výchovou atd.“[92]

Simulace také představuje takovou metodu vzdělávání, v rámci které dochází k optimální kombinaci případové studie a hraní rolí, a to takovým způsobem, aby v rámci místa vzdělávání (učebny, exteriéru atd.) bylo dosaženo pokud možno maximální míry realistického ztvárnění. Cílem využití simulace je podle Michaela Armstronga usnadnit přenos toho, co se účastníci vzdělávání naučili v procesu mimo své pracoviště, do pracovního chování. Tento přenos by měl podle zmíněného autora probíhat takovým způsobem, že v učebně –

---

[91] KUBEŠ, Marián a kol. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2004, s. 84-85. ISBN 978-80-247-6304-0.
[92] VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008, 54 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

či na jiném místě vzdělávání – je napodobena a předvedena situace, která pokud možno co nejvíce odpovídá analogické situaci ve skutečném životě. Účastníci vzdělávání tak od příslušného lektora dostávají do značné míry unikátní příležitost procvičit si a praktikovat chování v takových podmínkách, které jsou stejné nebo alespoň významně podobné tomu, s čím se pak budou setkávat po ukončení kurzu v reálném pracovním životě.[93]

Podle Josefa Valenty lze v rámci simulace rozlišovat následující aspekty:[94]

Hra na „já respektive můj názor či postoj" ve fiktivní, ale více nebo méně možné situaci: účastník vzdělávání nemusí v rámci této situace projevit celek svého rolového chování, nemusí hrát, ale naopak musí myslet, projevit postoj, musí učinit rozhodnutí, které by byl nucen učinit tehdy, kdyby se ocitnul v situaci, která by to reálně vyžadovala;

Hra „v kabátě experta": jedná se o takovou hru, kdy jediným rámcem je fakticky to, kdy účastník vzdělávání něco ví nebo umí, je na určitou záležitost expert. Nemusí přitom hrát nebo psychologicky měnit své chování, nemusí se stylizovat, ale musí umět a radit;

Hra na „já jakoby v reálné, běžně nebo docela dobře možné životní situaci a roli, kdy účastník musí nejen uvažovat, ale také komunikovat a jednat;

Hra na „já jakoby v možné životní/sociální roli a situaci: akcent je zde položen na zvládnutí požadavků konkrétní sociální role;

Hra na „já jakoby ve spíše ne-možné roli či situaci: definičním prvkem tohoto typu je stále jiná situace, ale také vzrůstá nárok i na fungování účastníka vzdělávání jako osoby/funkce;

Hra na „jiné já": definičním prvkem je v tomto případě já jakoby s jinými vnějšími osobnostními projevy.

Je tedy zřejmé, že simulace jako specifická metoda zážitkové pedagogiky znamená propojování různých myšlenek dohromady a jako taková je založena na faktech. Spojování myš-

---

[93] ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2007, 479 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
[94] VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 54-55. ISBN 978-80-247-1865-1.

lenek v tomto ohledu představuje např. prvotní funkci konkurentů a tržních týmů, které hrají role účastníků v daném oboru. Jiří Dědina a Václav Cejthamr přibližují využití této metody v případě vzdělávání manažerů: „Diskuse o multifunkčních týmech složených ze starších manažerů, kteří přijímají rozhodnutí v průběhu hry, přináší mnoho myšlenek a perspektiv do souboru cílů, strategie a plánů použitých při simulaci. Tato simulace je pak východiskem pro realitu. Každému týmu jsou poskytnuty knihy, ze kterých se dozví základní informace o oboru, například kolik stojí vybudování nového závodu nebo jaká je prodejní síla konkurence. Konkurenční týmy jsou pak nuceny počítat se ziskovostí a kapitálovým omezením jako v reálném světě.“[95] Je tedy zřejmé, že důraz na reálnost situací je v tomto případě zásadní.

Na závěr této podkapitoly lze shrnout, že simulace mohou výrazným způsobem přispět ke zvyšování kompetencí jednotlivých pracovníků prostřednictvím zážitkového učení. Řada empirických výzkumů podle Filipa Šmídy v tomto ohledu dokázalo, že lidé se nejvíce naučí tehdy, když se mohou přímo zapojit do řešení určitých problémů. Zmíněný autor však současně upozorňuje, že tento způsob učení není možné aplikovat ve všech situacích. Obecně je ale zřejmé, že simulace poskytují učícím se osobám model, který více či méně přesně napodobuje reálné prostředí, čímž eliminuje riziko. Podstatné je, že simulační proces je interaktivní, umožňuje vzdělávanému člověku zkoumat chování příslušného systému, a to i při změně podmínek.[96]

5.4 Organizace pro hry a simulace vzdělávání

Jen stručně lze předeslat, že lektorská činnost, ať již v oblasti zážitkové pedagogiky, měkkých dovedností či jiných oblastí vzdělávání dospělých, je živnostenským podnikáním jako

[95] DĚDINA, Jiří a Václav CEJTHAMR. *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing, 2005, 254 s. ISBN 978-80-247-1300-7.
[96] ŠMÍDA, Filip. *Zavádění a rozvoj procesního řízení ve firmě*. Praha: Grada Publishing, 2007, 67 s. ISBN 978-80-247-1679-4.

každé jiné.[97] Lektor pak obvykle pracuje jako OSVČ, což ovšem v jednotlivých případech nevylučuje spolupráci s určitými zastřešujícími institucemi.

Jan Froněk shrnuje, že ve srovnání se situací v zahraničí, tedy přesněji řečeno ve srovnání se situací ve vyspělých zemích, v České republice stále není organizace, která by ve svém názvu měla výslovně uvedeny hry jako výukové metody. Lze ovšem nalézt takové organizace, které se zabývají zážitkovými metodami buď ve větší šíři, anebo naopak již specifičtějšími podobami her, jako jsou např. dramata, deskové hry, legislativní divadla apod. Podle zmíněného autora navíc nelze vyloučit, že se o herních metodách diskutuje i na platformách vedených pod jinými klíčovými pojmy, jako jsou např. interaktivní metody, akcelerované učení, active training apod. Jan Froněk pak nabízí vlastní přehled nejvýznamnějších českých organizací pro hry a simulace vzdělávání.[98]

Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound Česká republika. Jedná se o velmi známou neziskovou organizaci, jejímž strategickým cílem je hlavně vytvoření respektovaného centra metodologie zážitkového učení. Oblast dramatické hry ve výchově a vzdělávání pokrývá také Sdružení pro tvořivou dramatiku, fungující jako informační platforma pro dramaticko-výchovné aktivity. Také některé další volnočasové neziskové organizace pracují s herními situacemi jako s hlavním nástrojem pro zábavu i cílený rozvoj kompetencí u dětí, mládeže, ale také u dospělých pracovníků. Mezi komerční organizace, které v prostředí České republiky přispívají ke kultivaci oboru zážitkového vzdělávání a edukačního využití her, je na prvním místě nutné zařadit Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání. Společnost Project Outdoor s. r. o.: do jejího poměrně bohatého portfolia činností spadá i značně široká nabídka vzdělávacích kurzů pro lektory a instruktory využívající ve své činnosti herní metody. Jde např. o kurzy práce s iniciativními a strategickými hrami, kurz vedení review apod.

---

[97] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, 134 s. ISBN 978-80-247-4336-3.

[98] FRONĚK, Jan. *Klasifikace herních metod ve vzdělávání dospělých.* Praha, 2012. Disertační práce, s. 140-142. Universita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení. Vedoucí disertační práce PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ – PRŮZKUM LEKTORSKÝCH KOMPETENCÍ

Vzhledem k tomu, že cílem předložené práce je vytvoření klasifikace lektorských kompetencí, je nutné realizovat vlastní empirické šetření mezi třemi skupinami respondentů, kterými se stali účastníci vzdělávání, lektoři a zadavatelé vzdělávacích programů v rámci vzdělávání dospělých prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Podstatu tvoří dotazníkové šetření, v rámci kterého respondenti hodnotí významnost jednotlivých lektorských kompetencí a dále také předpoklady pro odborný růst a rozvoj lektora. Cílem průzkumu bude zjistit pořadí významnosti jednotlivých kompetencí mezi uvedenými třemi skupinami respondentů. Výsledná komparace pak pravděpodobně identifikuje rozvojové oblasti lektorů, respektive identifikuje témata vzdělávacích programů, které budou zahrnovat rozvoj požadovaných kompetencí.

6.1 Úvod – charakteristika průzkumu

Vzhledem k tomu, že empirické šetření je zaměřeno na hodnocení kompetencí lektorů dalšího vzdělávání dospělých působících v oboru zážitkové pedagogiky, je nejdříve nutné shrnout klasifikaci kompetencí. Hodnocení respondentů se vztahuje k těmto základním kategoriím kompetencí:

Lektorské kompetence: tedy takové kompetence, které se vztahují k samotné andragogické práci lektora s účastníky vzdělávání;

Odborné kompetence: kompetence vztahující se k určitému odbornému předmětu, na který se určitý lektor specializuje;

Sociální kompetence: v tomto případě se jedná o kompetence související s mezilidskou komunikací, týmovou spoluprací atd.;

Fyzické kompetence: kompetence umožňující lektorovi zvládnout každou vzdělávací akci či aktivitu po fyzické stránce.

Co se týče samotných lektorských kompetencí, je nutné primárně vycházet z klasifikací představených v rámci teoretické části předložené práce. Zdeněk Palán rozlišuje pedagogické (andragogické) kompetence, znalost psychologie osobnosti, kompetence motivační, organizační, rétorické, komunikativní a také didaktické a kreativní.[99] Klára Bezděková a kol. zase v souboru klíčových kompetencí lektora uvádějí znalosti psychologie, sociologie a andragogiky; organizační dovednosti, řízení času, orientace na výsledky; znalost a schopnost metod, forem a způsobů práce využívaných v dalším vzdělávání; komunikační schopnosti lektora se zákazníkem i účastníkem kurzu dalšího vzdělávání; schopnost zvládat nejrůznější multimediální, komunikační a informační technologie využívané při realizaci dalšího vzdělávání.[100] Olga Medlíková uvádí schopnost učit, schopnost učit se, aktivitu a angažovanost, odborný růst, jasné definování cílů vzdělávací akce, srozumitelnost, komunikativnost, schopnost prezentace a sebeprezentace, schopnost řešit konflikty, empatii, individuální přístup, kreativita a inovativnost, akceptování rozdílnosti, práce v zátěži.[101] A konečně Stefan Mühleisen a Nadine Oberhuber zmiňují kompetence pracovat sám na sobě, vědomí odpovědnosti, suverenitu, sebeorganizaci a sebeřízení, sebevnímání a sebereflexi, radost ze života a optimismus, schopnost autentického vyjadřování, snášení stresových situací, orientaci na cíl a výsledek, ochotu učit se a přijímat změny, propojené myšlení a jednání, vědomí rizika a práce s ním, sebemotivaci a vědomí odpovědnosti.[102]

Z výše uvedených klasifikací kompetencí byly pro potřeby empirického šetření realizovaného v rámci předložené práce vybrány následující lektorské kompetence: schopnost učit, aktivita, jasné definování cílů, motivační schopnosti, organizační schopnosti, srozumitelnost, komunikativnost, schopnost řešit konflikty, individuální přístup, empatie, kreativita, akceptování rozdílnosti, odolnost vůči stresu a optimismus. Co se týče předpokladů pro odborný růst a rozvoj lektora, byly vybrány tyto aspekty: řízení času, schopnost učit se, odborný zájem, sebeřízení a vlastnictví certifikátů osvědčujících úroveň vzdělání.

---

[99] PALÁN, Zdeněk. *Andragogický slovník* [online]. Andromedia. Databanka dalšího vzdělávání, 2014 [cit. 2014-10-18]. Dostupné z WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik>.
[100] BEZDĚKOVÁ, Klára a kol. *Kvalita dalšího vzdělávání. Koncepční část. Materiál pro analyticko- koncepční studii IPN koncept*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2013, 26 s.
[101] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013, 26 s. ISBN 978-80-247-4336-3.
[102] MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER. *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Soft skills v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008, 15 s. ISBN 978-80-247-2662-5.

6.2 Východiska průzkumu – hypotézy

Před začátkem dotazníkového šetření byly stanoveny následující hypotézy.

Lektorské kompetence budou všemi třemi skupinami respondentů vnímány jako nejvýznamnější kompetence.

Odborné kompetence budou v průměru u všech skupin vnímány jako více významné, než sociální kompetence.

Zadavatelé a účastníci budou hodnotit vlastnictví certifikátů jako významnější, než respondenti ze skupiny lektorů.

Fyzickou zdatnost lektora, jako předpoklad pro jeho úspěšný výkon, budou zadavatelé hodnotit méně významně než respondenti ze skupiny účastníků.

6.3 Metodologie

Vzhledem k charakteru zjišťovaných dat byl zvolen empirický aplikovaný kvantitativní průzkum. Za základní metodu bylo vybráno dotazníkové šetření. Dotazník má dvě základní části. První část, která je pro každou ze tří skupin respondentů odlišná, obsahuje základní údaje o respondentovi. Druhá část, která obsahuje seznam lektorských kompetencí a předpokladů ke kompetenci odborné, je identická pro všechny tři skupiny, tedy lektory, účastníky a zadavatele.

V rámci dotazníkového šetření je respondenty hodnocena především významnost jednotlivých lektorských kompetencí a dále také předpoklady pro odborný růst a rozvoj lektora.

6.3.1 Dotazník - konstrukce

Respondenti byli požádáni, aby v dotaznících označovali důležitost skupin kompetencí, jednotlivých kompetencí a předpokladů u lektorů z oblasti zážitkové pedagogiky. U každé skupiny kompetencí, u každé jednotlivé kompetence či u každého předpokladu jim byla

nabídnuta pětistupňová škála, přičemž základní otázka zněla: Jak je podle vašeho názoru tato skupina kompetencí – tato jednotlivá kompetence – tento předpoklad důležitá/důležitý.

Škála má tuto podobu:

1. Není důležitá
2. Spíše nedůležitá
3. Neutrální postoj
4. Spíše důležitá
5. Velmi důležitá

Respondenti přitom mohli u každé skupiny kompetencí, u každé jednotlivé kompetence i u každého předpokladu pro odborný růst a rozvoj lektora využít kteroukoli položku číselné škály.

6.3.2 Výběr respondentů a distribuce dotazníku

Průzkum realizovaný pro potřeby empirické části předložené práce proběhl ve třech skupinách respondentů. První skupinu tvořili účastníci vzdělávacích akcí realizovaných v oblasti zážitkové pedagogiky, druhou skupinu představovali lektoři působící v téže oblasti a konečně třetí skupinu představovali zadavatelé vzdělávacích programů v rámci vzdělávání dospělých prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Rozsah jednotlivých skupin respondentů činil ve všech případech 50 respondentů. Dotazníky byly všem respondentům distribuovány elektronickým způsobem, prostřednictvím e-mailu.

6.3.3 Přehled získaných informací

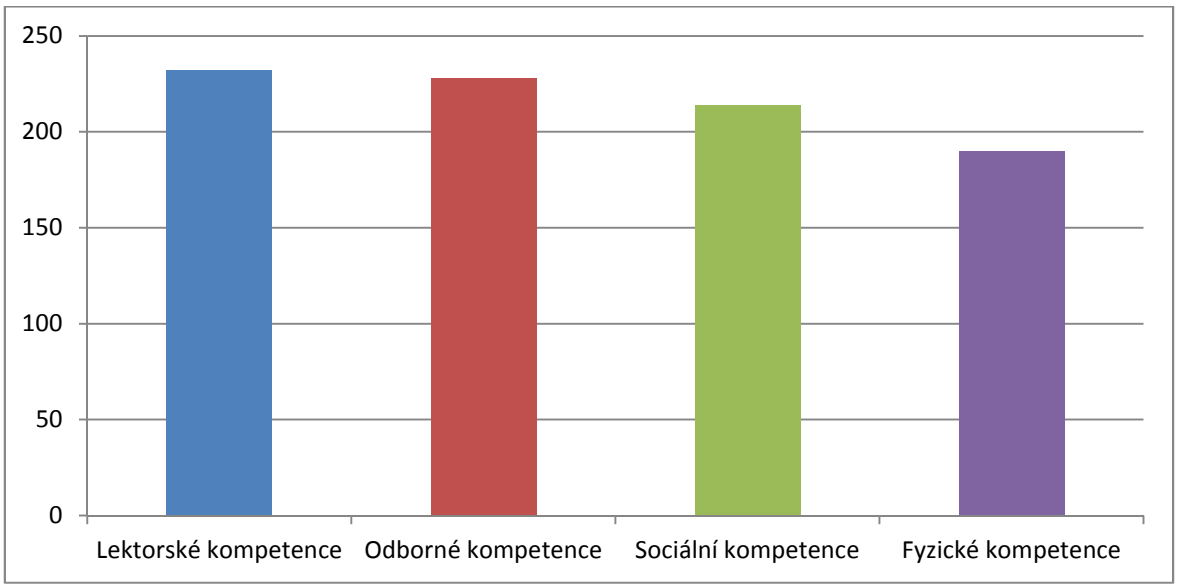
V rámci udržení přehlednosti při zpracování získaných informací, jsou tři skupiny respondentů rozděleny do samostatných částí s označením písmeny A), B) a C).

První skupinu označenou písmenem A) tvoří účastníci vzdělávacích akcí. Druhou skupinu označenou písmenem B) tvoří lektoři. Třetí skupinu označenou písmenem C) tvoří zadavatelé. Detailní údaje o získaných hodnotách jsou uvedeny v tabulkách, celková skóre pak v přehledných grafech.

A) První skupina respondentů – účastníci vzdělávacích akcí

Tab. 1. Hodnocení základních skupin kompetencí účastníky vzdělávacích akcí.

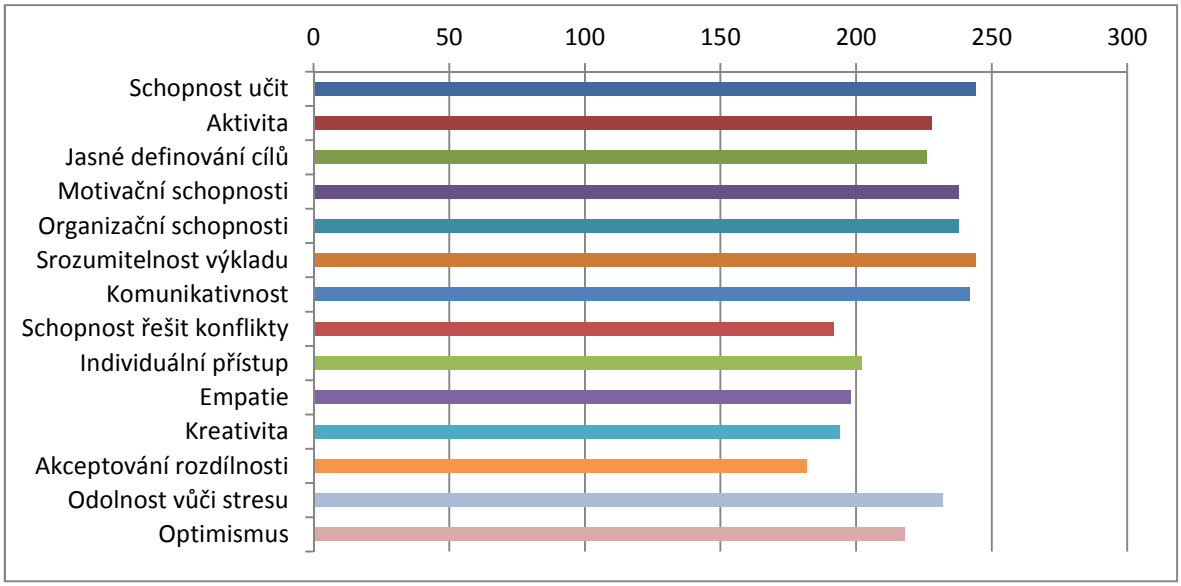
Skupina kompetencí	1	2	3	4	5	Celkové skóre
Lektorské kompetence	0	0	0	18	32	**232**
Odborné kompetence	0	0	0	22	28	**228**
Sociální kompetence	0	0	0	36	14	**214**
Fyzické kompetence	0	4	14	20	12	**190**



Obr. 1. Graf celkového skóre hodnocení základních skupin kompetencí účastníky vzdělávacích akcí.

Tab. 2. Hodnocení lektorských kompetencí účastníky vzdělávacích akcí.

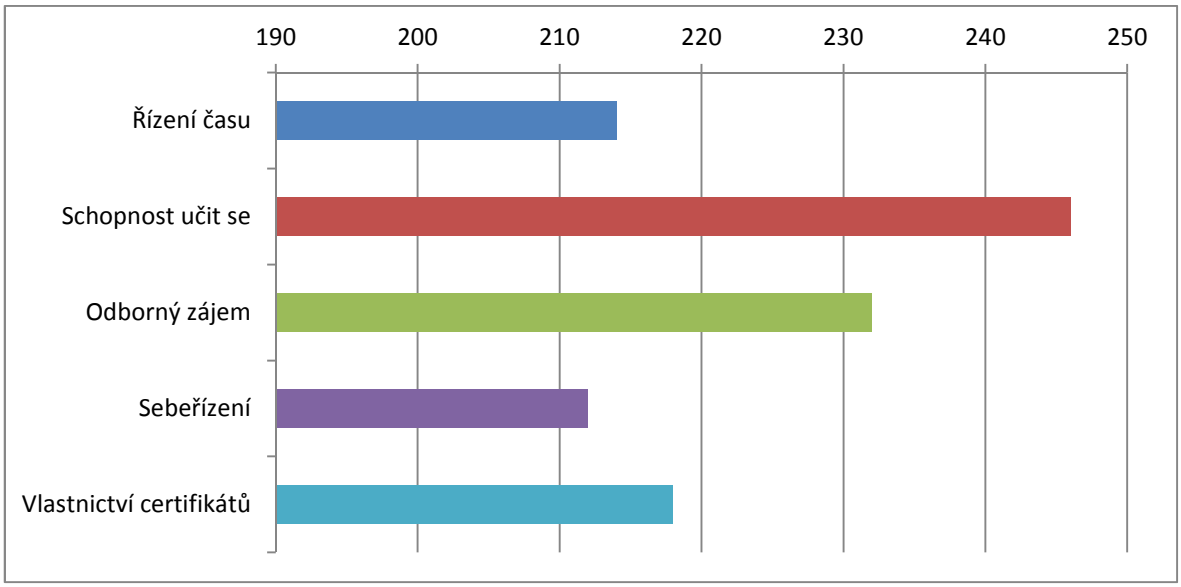
Klíčová kompetence	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Celkové skóre**
Schopnost učit	0	0	0	6	44	**244**
Aktivita	0	0	0	22	28	**228**
Jasné definování cílů	0	0	0	24	26	**226**
Motivační schopnosti	0	0	0	12	38	**238**
Organizační schopnosti	0	0	0	12	38	**238**
Srozumitelnost výkladu	0	0	0	6	44	**244**
Komunikativnost	0	0	0	8	42	**242**
Schopnost řešit konflikty	0	2	14	24	10	**192**
Individuální přístup	0	0	6	36	8	**202**
Empatie	0	2	12	22	14	**198**
Kreativita	0	0	20	16	14	**194**
Akceptování rozdílnosti	0	2	22	18	8	**182**
Odolnost vůči stresu	0	0	0	18	32	**232**
Optimismus	0	0	14	24	12	**198**



Obr. 2. Graf celkového skóre hodnocení lektorských kompetencí účastníky vzděl. akcí.

Tab. 3. Hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů účastníky vzdělávacích akcí.

Předpoklad	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Celkové skóre**
Řízení času	0	0	10	16	24	**214**
Schopnost učit se	0	0	0	4	46	**246**
Odborný zájem	0	0	0	18	32	**232**
Sebeřízení	0	0	10	18	22	**212**
Vlastnictví certifikátů	0	2	12	22	16	**218**

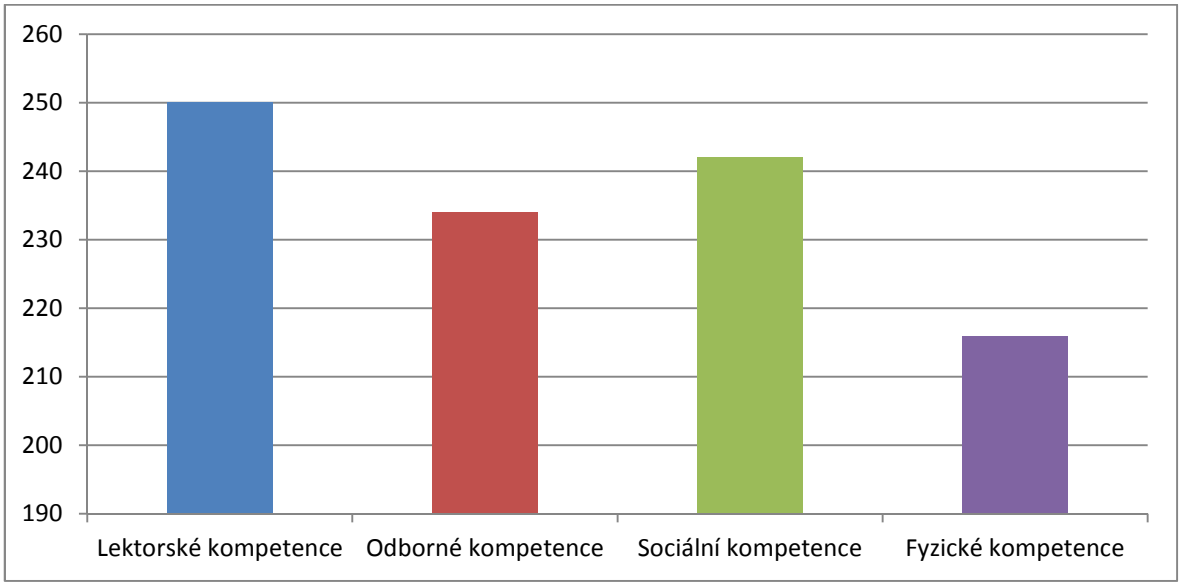


Obr. 3. Graf celkového skóre hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů účastníky vzdělávacích akcí.

B) Druhá skupina respondentů – lektoři

Tab. 4. Hodnocení základní skupiny kompetencí lektory.

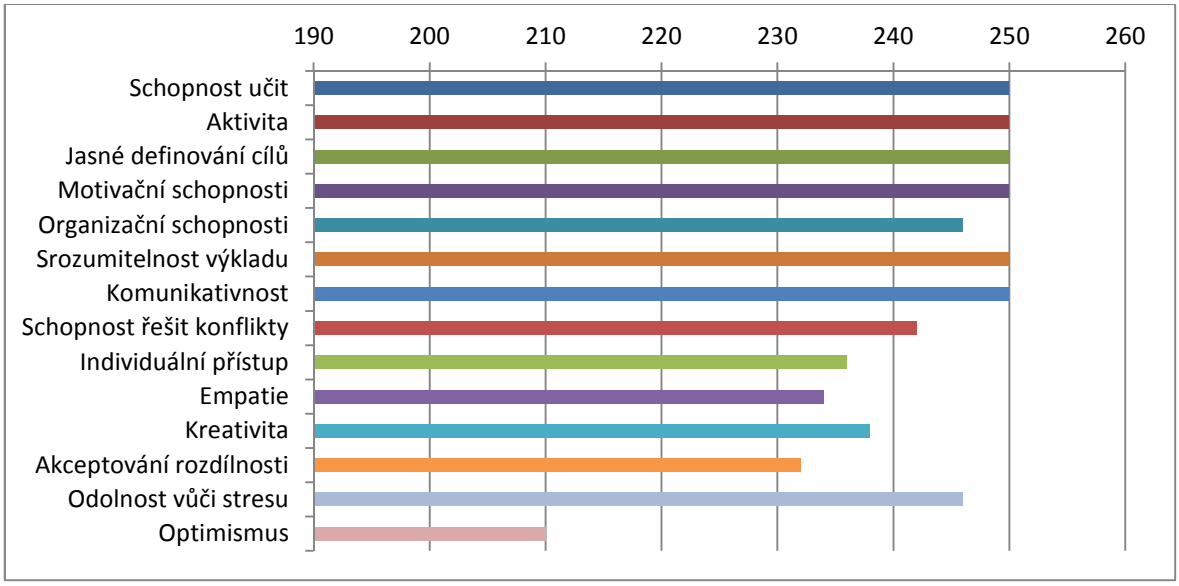
Skupina kompetencí	1	2	3	4	5	Celkové skóre
Lektorské kompetence	0	0	0	0	50	**250**
Odborné kompetence	0	0	0	16	34	**234**
Sociální kompetence	0	0	0	8	42	**242**
Fyzické kompetence	0	0	6	22	22	**216**



Obr. 4. Graf celkového skóre hodnocení základní skupiny kompetencí lektory.

Tab. 5. Hodnocení lektorských kompetencí lektory.

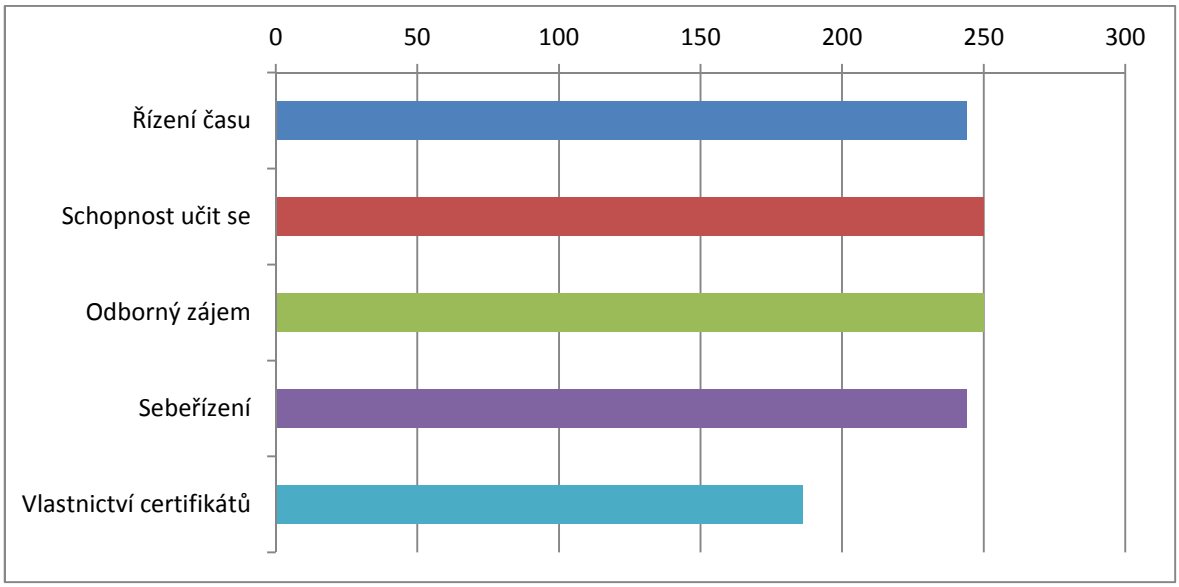
Klíčová kompetence	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Celkové skóre**
Schopnost učit	0	0	0	0	50	**250**
Aktivita	0	0	0	0	50	**250**
Jasné definování cílů	0	0	0	0	50	**250**
Motivační schopnosti	0	0	0	0	50	**250**
Organizační schopnosti	0	0	0	4	46	**246**
Srozumitelnost výkladu	0	0	0	0	50	**250**
Komunikativnost	0	0	0	0	50	**250**
Schopnost řešit konflikty	0	0	0	8	42	**242**
Individuální přístup	0	0	0	14	36	**236**
Empatie	0	0	0	16	34	**234**
Kreativita	0	0	0	12	38	**238**
Akceptování rozdílnosti	0	0	0	18	32	**232**
Odolnost vůči stresu	0	0	0	4	46	**246**
Optimismus	0	0	0	40	10	**210**



Obr. 5. Graf celkového skóre hodnocení lektorských kompetencí lektory.

Tab. 6. Hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů lektory.

Předpoklad	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Celkové skóre**
Řízení času	0	0	0	6	44	**244**
Schopnost učit se	0	0	0	0	50	**250**
Odborný zájem	0	0	0	0	50	**250**
Sebeřízení	0	0	0	6	44	**244**
Vlastnictví certifikátů	0	2	18	22	8	**186**

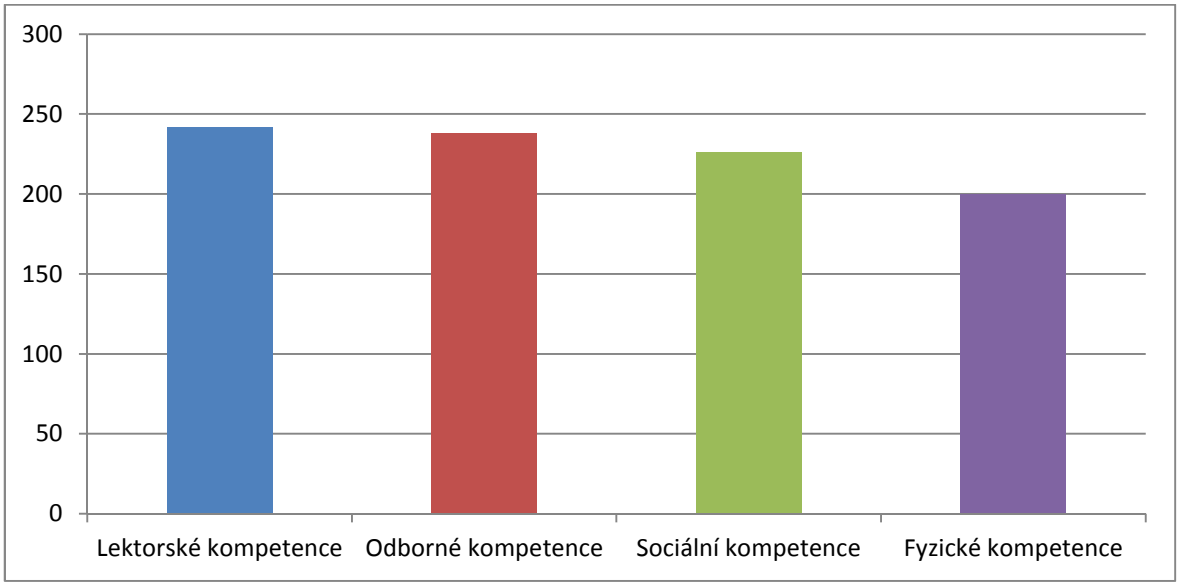


Obr. 6. Graf celkového skóre hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů lektory.

C) Třetí skupina respondentů – zadavatelé

Tab. 7. Hodnocení základních skupin kompetencí zadavateli.

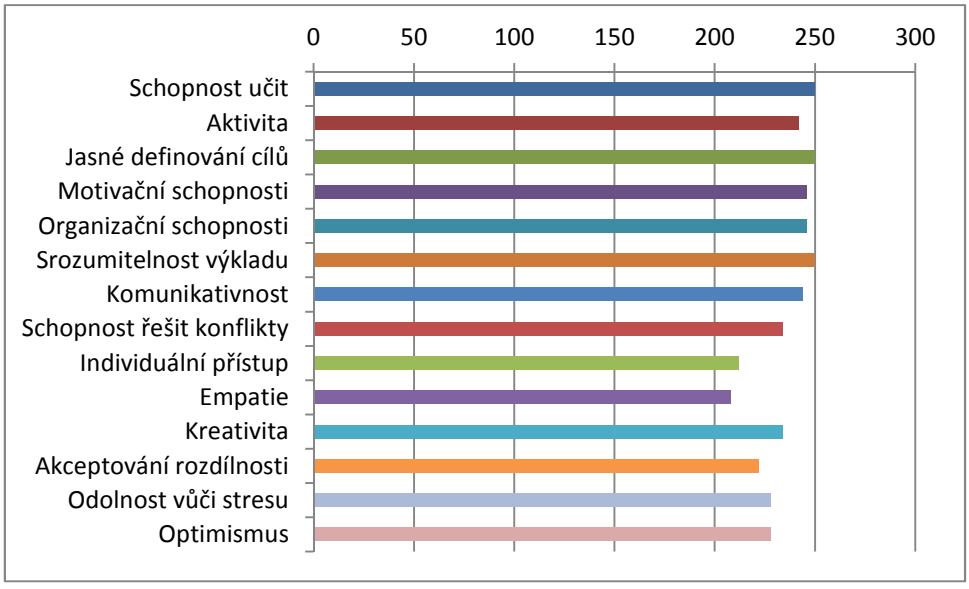
Skupina kompetencí	1	2	3	4	5	Celkové skóre
Lektorské kompetence	0	0	0	8	42	**242**
Odborné kompetence	0	0	0	12	38	**238**
Sociální kompetence	0	0	0	24	26	**226**
Fyzické kompetence	0	0	8	34	8	**200**



Obr. 7. Graf celkového skóre hodnocení základních skupin kompetencí zadavateli.

Tab. 8. Hodnocení lektorských kompetencí zadavateli.

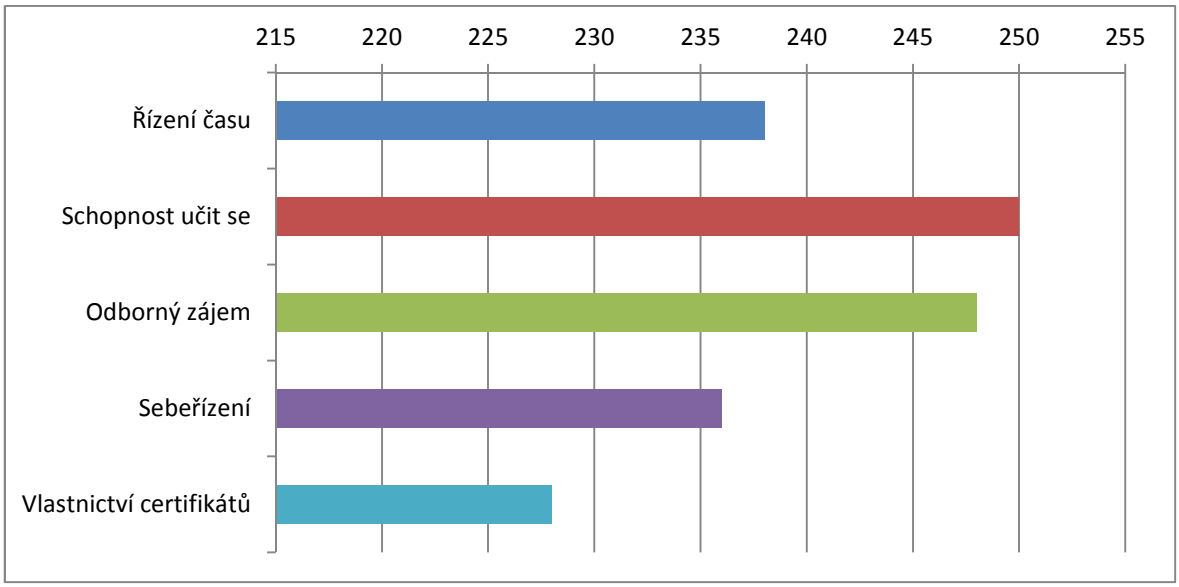
Klíčová kompetence	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Celkové skóre**
Schopnost učit	0	0	0	0	50	**250**
Aktivita	0	0	0	8	42	**242**
Jasné definování cílů	0	0	0	0	50	**250**
Motivační schopnosti	0	0	0	4	46	**246**
Organizační schopnosti	0	0	0	4	46	**246**
Srozumitelnost výkladu	0	0	0	0	50	**250**
Komunikativnost	0	0	0	6	44	**244**
Schopnost řešit konflikty	0	0	0	16	34	**234**
Individuální přístup	0	0	0	38	12	**212**
Empatie	0	0	4	34	12	**208**
Kreativita	0	0	0	16	34	**234**
Akceptování rozdílnosti	0	0	2	24	24	**222**
Odolnost vůči stresu	0	0	0	22	28	**228**
Optimismus	0	0	0	22	28	**228**



Obr. 8. Graf celkového skóre hodnocení lektorských kompetencí zadavateli.

Tab. 9. Hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů zadavateli.

Předpoklad	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Celkové skóre**
Řízení času	0	0	0	12	38	**238**
Schopnost učit se	0	0	0	0	50	**250**
Odborný zájem	0	0	0	2	48	**248**
Sebeřízení	0	0	0	14	36	**236**
Vlastnictví certifikátů	0	0	0	22	28	**228**



Obr. 9. Graf celkového skóre hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů zadavateli.

6.3.4 Metody analýzy dat

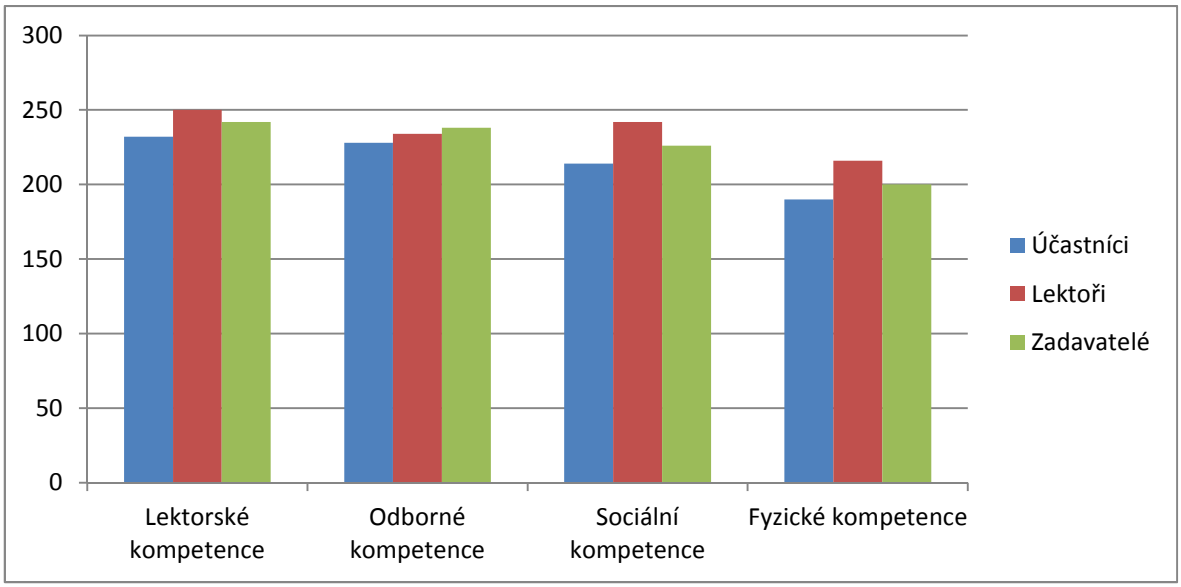
U každé položky dotazníku, tedy u každé skupiny kompetencí, u každé jednotlivé kompetence či u každého předpokladu pro odborný růst lektorů byly získány číselné hodnoty. Z nich pak bylo počítáno celkové skóre příslušné položky. Počet respondentů, kteří označili určitou číselnou hodnotu u konkrétní položky, byl vynásoben právě touto číselnou hodnotou a takto získané výsledky pak byly u každé položky sečteny. Tím bylo získáno celko-

vé skóre využitelné k vzájemnému porovnání jednotlivých skupin respondentů a k ověřování stanovených pracovních hypotéz.

6.4 Výsledky šetření, diskuse a závěr

Tab. 10. Souhrn výsledků hodnocení základních skupin kompetencí.

Skupina kompetencí	Účastníci	Lektoři	Zadavatelé
Lektorské kompetence	232 bodů	250 bodů	242 bodů
Odborné kompetence	228 bodů	234 bodů	238 bodů
Sociální kompetence	214 bodů	242 bodů	226 bodů
Fyzické kompetence	190 bodů	216 bodů	200 bodů



Obr. 10. Graf souhrnu výsledků hodnocení základních skupin kompetencí.

Z rozložení číselných hodnot v tabulce vyplývá, že všechny tři skupiny respondentů bez výjimky největší důležitost přikládají lektorským kompetencím, za nimiž v případě účastníků vzdělávacích akcí a zadavatelů na druhém místě následují odborné kompetence. Za-

jímavé však je, že samotní lektoři na druhém místě uvedli sociální kompetence, které účastníci a zadavatelé zařadili až na třetí místo. Poslední místo podle důležitosti pak svorně u všech skupin respondentů zaujaly fyzické kompetence. Vůbec největší význam pak lektorským kompetencím přikládají samotní lektoři, což platí i v případě sociálních kompetencí a fyzických kompetencí. Lektoři jsou ostatně těmi, kteří mohou nejlépe posoudit, jak je pro výkon jejich profese důležitá dobrá fyzická kondice. Odborných kompetencí si pak nejvíce cení zadavatelé vzdělávacích akcí.

Tato zjištění je možné interpretovat konstatováním, že lektoři, ale také účastníci vzdělávacích akcí si uvědomují, že pro úspěch dalšího vzdělávání pracovníků realizovaného prostřednictvím lektorů jsou lektorské – andragogické – pedagogické kompetence, tedy kompetence související se schopnostmi předávat obsahy vzdělávání, motivovat ke vzdělávání atd. přece jen o něco důležitější než samotná odbornost lektorů, chápaná jako odbornost ve specifickém předmětu. Ovšem ani význam odborných kompetencí nebyl lektory či účastníky vzdělávání podceňován. Naopak – byl hodnocen velmi vysoko, přičemž lektorské kompetence si získaly ještě o něco vyšší skóre. V případě zadavatelů vzdělávacích aktivit pak máme co do činění s primárním důrazem na odbornost lektorů. Zadavatelé jsou tedy – poněkud zjednodušeně řečeno – toho názoru, že lektor musí být nejdříve skutečným odborníkem v určitém oboru a teprve poté se v tomto oboru může stát i lektorem vzdělávání dospělých.

V této souvislosti se již můžeme vyjádřit k následujícím hypotézám.

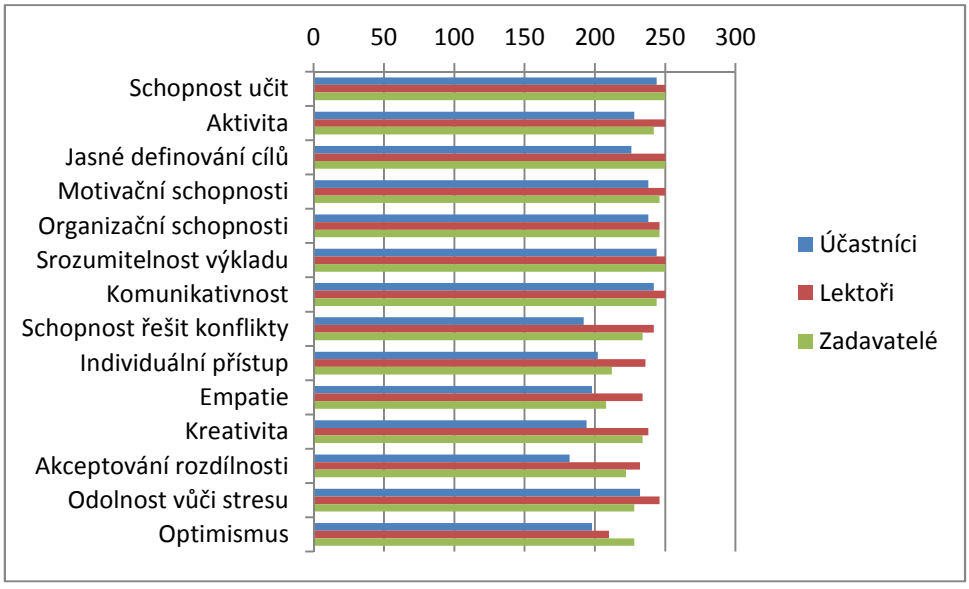
Lektorské kompetence budou všemi třemi skupinami respondentů vnímány jako nejvýznamnější kompetence: plně potvrzeno.

Odborné kompetence budou v průměru u všech skupin vnímány jako více významné, než sociální kompetence: potvrzeno pouze u účastníků vzdělávacích akcí a u zadavatelů, nikoli u samotných lektorů.

Fyzickou zdatnost lektora, jako předpoklad pro jeho úspěšný výkon, budou zadavatelé hodnotit méně významně než respondenti ze skupiny účastníků: nepotvrzeno, zadavatelé fyzickou zdatnost hodnotili výše než účastníci vzdělávacích akcí.

Tab. 11. Souhrn výsledků hodnocení lektorských kompetencí.

Skupina kompetencí	Účastníci	Lektoři	Zadavatelé
Schopnost učit	244 bodů	250 bodů	250 bodů
Aktivita	228 bodů	250 bodů	242 bodů
Jasné definování cílů	226 bodů	250 bodů	250 bodů
Motivační schopnosti	238 bodů	250 bodů	246 bodů
Organizační schopnosti	238 bodů	246 bodů	246 bodů
Srozumitelnost výkladu	244 bodů	250 bodů	250 bodů
Komunikativnost	242 bodů	250 bodů	244 bodů
Schopnost řešit konflikty	192 bodů	242 bodů	234 bodů
Individuální přístup	202 bodů	236 bodů	212 bodů
Empatie	198 bodů	234 bodů	208 bodů
Kreativita	194 bodů	238 bodů	234 bodů
Akceptování rozdílnosti	182 bodů	232 bodů	222 bodů
Odolnost vůči stresu	232 bodů	246 bodů	228 bodů
Optimismus	198 bodů	210 bodů	228 bodů

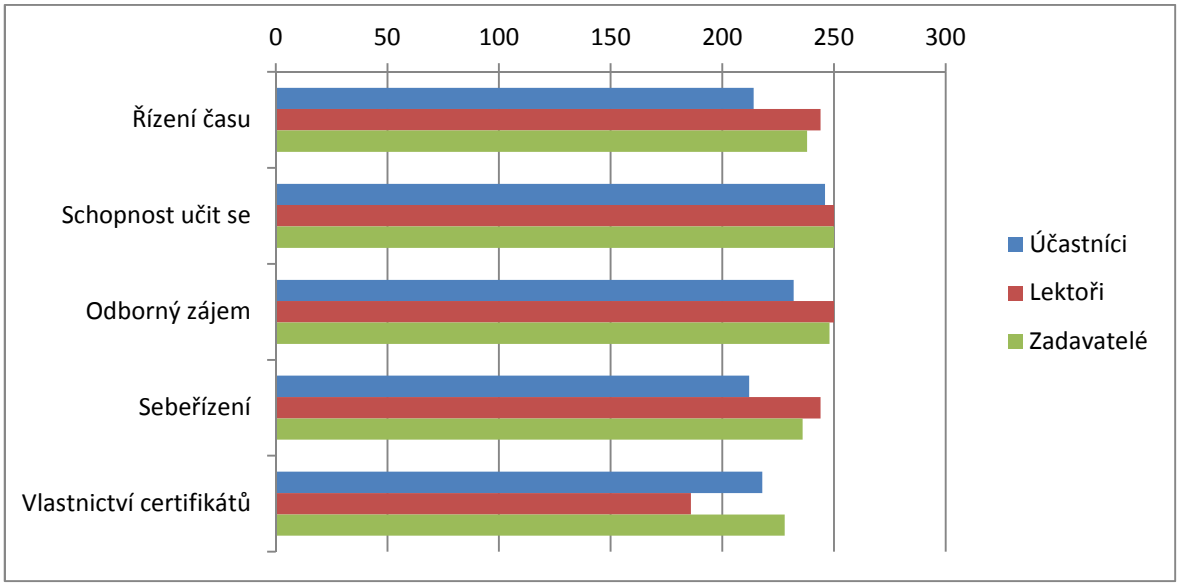


Obr. 11. Graf souhrnu výsledků hodnocení lektorských kompetencí.

Je zřejmé, že příslušníci všech tří skupin respondentů si v podstatě všech jednotlivých lektorských kompetencí relativně vysoko cení. Maximální skóre, kterého mohlo být u jednotlivé kompetence dosaženo, činí 250 bodů, přičemž lze sledovat, že tohoto skóre bylo skutečně v řadě případů dosaženo. Nejčastěji bylo této hodnoty dosaženo v případě samotných lektorů, a to celkem v šesti případech (schopnost učit, aktivita, jasné definování cílů, motivační schopnosti, srozumitelnost výkladu a komunikativnost). Zadavatelé vzdělávacích akcí se s lektory shodli celkem ve třech případech (schopnost učit, jasné definování cílů a srozumitelnost výkladu). Účastníci vzdělávacích akcí sice žádné jednotlivé kompetenci nedali celkem 250 bodů, nicméně přesto je hodnotili relativně vysoko a nejvýše právě ty, které u lektorů získaly nejvyšší počet bodů. Je zajímavé uvést, že nejméně bodů samotní lektoři dali optimismu (210 bodů), zadavatelé pak empatii (208 bodů) a účastníci akceptování rozdílnosti (182 bodů).

Tab. 12. Souhrn výsledků hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů.

Skupina kompetencí	**Účastníci**	**Lektoři**	**Zadavatelé**
Řízení času	214 bodů	244 bodů	238 bodů
Schopnost učit se	246 bodů	250 bodů	250 bodů
Odborný zájem	232 bodů	250 bodů	248 bodů
Sebeřízení	212 bodů	244 bodů	236 bodů
Vlastnictví certifikátů	218 bodů	186 bodů	228 bodů



Obr. 12. Graf souhrnu výsledků hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů.

Pokud si opět uvědomíme, že maximální počet bodů, který mohl být v případě jednotlivých odborných předpokladů dosažen, činí 250, je zřejmé, že ze všech předpokladů pro odborný růst lektorů si všechny skupiny respondentů nejvíce cení schopnosti učit se, která je hned na druhém místě následována odborným zájmem. Bez schopnosti učit se a bez odborného zájmu tedy podle účastníků vzdělávacích akcí, podle jejich zadavatelů, ale ani podle samotných lektorů není možné dosahovat odborného růstu v rámci lektorské profese. Je zajímavé, že naopak relativně nejméně si v tomto ohledu účastníci vzdělávání cení sebeřízení, zadavatelé pak vlastnictví certifikátů – ovšem přesto udělili vlastnictví certifikátů o 10 bodů více než účastníci akcí – a konečně samotní lektoři také vlastnictví certifikátů, kterému udělili jen 186 bodů. Lektoři si tedy dobře uvědomují, že samotné vlastnictví určitého certifikátu ještě nezaručuje, že se někdo v praxi osvědčí jako opravdu dobrý lektor.

V této souvislosti lze verifikovat následující pracovní hypotézu: zadavatelé a účastníci vzdělávacích aktivit budou hodnotit vlastnictví certifikátů jako významnější, než respondenti ze skupiny lektorů. Tato hypotéza byla empirickým šetřením potvrzena, a to v plné míře.

Obecně pak lze konstatovat, že příslušníci všech tří skupin respondentů význam skupin kompetencí, jednotlivých kompetencí i předpokladů pro odborný růst lektorů hodnotili

velice vysoko, o čemž nejlépe svědčí naprosto převažující absence odpovědí u možností 1 (není důležitá) a 2 (spíše nedůležitá). Tyto varianty odpovědí se vyskytovaly opravdu jen ojediněle, relativně nejčastěji pak u účastníků vzdělávacích akcí. Téměř vůbec se tyto odpovědi nevyskytovaly u samotných lektorů. Objevily se pouze v malé míře v případě vlastnictví certifikátů jakožto jednoho z předpokladů pro další odborný růst. Rovněž v případě zadavatelů se tyto odpovědi vyskytly v podstatě pouze u skupiny fyzických kompetencí. Tuto jistě pozitivní skutečnost je možné v případě účastníků vzdělávání a zadavatelů vzdělávacích akcí interpretovat jako projev uznání významu lektorské činnosti a pochopení její náročnosti. V případě samotných lektorů se pak pravděpodobně jedná o projev profesionality, poctivosti a celkové kvalifikační či kompetenční uvědomělosti.

ZÁVĚR

Cílem předložené práce bylo vytvořit klasifikaci lektorských kompetencí v rámci zážitkové pedagogiky. Z různých klasifikací kompetencí byly pro potřeby empirického šetření realizovaného v rámci předložené práce vybrány následující lektorské kompetence: schopnost učit, aktivita, jasné definování cílů, motivační schopnosti, organizační schopnosti, srozumitelnost, komunikativnost, schopnost řešit konflikty, individuální přístup, empatie, kreativita, akceptování rozdílnosti, odolnost vůči stresu a optimismus. To ovšem neznamená, že některé další kompetence lektorů v oblasti zážitkové pedagogiky postrádají na důležitosti. Co se týče předpokladů pro odborný růst a rozvoj lektora, byly vybrány tyto aspekty: řízení času, schopnost učit se, odborný zájem, sebeřízení a vlastnictví certifikátů osvědčujících úroveň vzdělání.

Co se týče hypotéz, lze znovu shrnout, že byly ověřeny s těmito výsledky.

Lektorské kompetence budou všemi třemi skupinami respondentů vnímány jako nejvýznamnější kompetence: tato hypotéza byla prostřednictvím empirického šetření potvrzena, a to v plné míře.

Odborné kompetence budou v průměru u všech skupin vnímány jako více významné, než sociální kompetence: tato hypotéza byla potvrzena pouze u účastníků vzdělávacích akcí a u zadavatelů, nikoli u samotných lektorů.

Zadavatelé a účastníci vzdělávacích aktivit budou hodnotit vlastnictví certifikátů jako významnější, než respondenti ze skupiny lektorů: tato hypotéza byla empirickým šetřením potvrzena, a to v plné míře.

Fyzickou zdatnost lektora, jako předpoklad pro jeho úspěšný výkon, budou zadavatelé hodnotit méně významně než respondenti ze skupiny účastníků: tato hypotéza nebyla potvrzena, zadavatelé fyzickou zdatnost hodnotili výše než účastníci vzdělávacích akcí.

Na závěr této práce je pak nutné zopakovat, že mezi praktickým pojetím lektorských kompetencí na jedné straně a jejich teoretickým pojetím na straně druhé neexistuje v podstatě žádný zásadní rozdíl či alespoň takový rozdíl, který by tato pojetí stavěl na diametrálně odlišná stanoviska či do opozice. Je tomu tak mimo jiné i z toho důvodu, že mnozí praktici – tedy specialisté, kteří mají vlastní a obvykle již dlouhodobé zkušenosti s lektorskou čin-

ností – jsou také autory mnohých titulů odborné literatury, které se touto problematikou zabývají. Z tohoto důvodu proto mnohdy ani není možné přísně či rigidně odlišovat teoretické a praktické pojetí lektorských kompetencí a pravděpodobně to není ani vhodné a žádoucí. Naopak je vhodné hledat společné prvky těchto pojetí. O které prvky se tedy jedná? Je nutné připomenout především zdůraznění významu schopnosti učit se, aktivity a angažovanosti, odborného růstu, jasného definování cílů vzdělávací akce, srozumitelnosti, komunikativnosti, prezentace a ovšem také sebeprezentace, schopnosti řešit konflikty, empatie, individuálního přístupu, ale také kreativity a inovativnosti, akceptování rozdílnosti a práce v zátěži.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BEDRNOVÁ, Eva. *Management osobního rozvoje*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-198-0.

BĚLOHLÁVEK, František. *Jak vést svůj tým*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1975-7.

BENEŠ, Milan. *Andragogika. Teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BEZDĚKOVÁ, Klára a kol. *Kvalita dalšího vzdělávání. Koncepční část. Materiál pro analyticko- koncepční studii IPN koncept*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2013.

COVEY, R. Stephen. *Sedm návyků skutečně efektivních lidí. Zásady osobního rozvoje, které skutečně změní váš život*. Praha: Management Press, 2006. ISBN 978-80-7261-241-3.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

DĚDINA, Jiří a Václav CEJTHAMR. *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-1300-7.

DESPOTOVIČ, Miomir. *Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem*. In: Studia paedagogica. Brno: Masarykova universita v Brně, 2012, roč. 17, č. 1.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. LANGER, Tomáš. *Cesty profesionalizace andragogické práce*. In: Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých. Praha: Academia Economia, 2012, roč. 16, č. 3.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014 [cit. 2014-12-07]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/cinnosti/analyzy-trhu-prace-rozvoj-kvalifikaci-dalsiho-vzdelavani/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>.

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

FRONĚK, Jan. *Klasifikace herních metod ve vzdělávání dospělých.* Praha, 2012. Disertační práce. Universita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení. Vedoucí disertační práce PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

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

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2941-1.

KOUBEK, Josef. *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 978-80-726-1116-4.

KUBEŠ, Marián a kol. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 978-80-247-6304-0.

LOŠŤÁKOVÁ, Hana a kol. *Diferencované řízení vztahů se zákazníky. Moderní strategie růstu výkonnosti podniku*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3155-1.

MALACH, Josef. *Profesionalizace vzdělavatelů dospělých*. Ostrava: Ostravská universita v Ostravě, 2012.

MAZOUCH, Petr a Jakub FISCHER. *Lidský kapitál. Měření, souvislosti, prognózy*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2011. ISBN 978-80-7400-360-6.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.

MEIER, Rolf. *Úspěšná práce s týmem*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2308-2.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1349-6.

MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER. *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Soft skills v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2662-5.

PALÁN, Zdeněk. *Andragogický slovník* [online]. Andromedia. Databanka dalšího vzdělávání, 2014 [cit. 2014-10-18]. Dostupné z WWW: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik>.

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, s. r. o., 2003. ISBN 80-867-23-03-8.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6.

PEJATOVIČ, Aleksandra. *Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?* In: Studia paedagogica. Brno: Masarykova universita v Brně, 2012, roč. 17, č. 1.

PETERS-KÜHLINGER, Gabriele a John FRIEDEL. *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti. Využijte svůj potenciál, rozviňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2145-3.

PRICE, Geraldine a Pat MAIER. *Efektivní studijní dovednosti. Odemkněte svůj potenciál*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-2527-7.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

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

ŘÍHOVÁ, Hana a Marta SALAVOVÁ. *Další vzdělávání pod lupou. Co přináší DV Monitor*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-85-5.

SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3850-5.

SOMR, Zdeněk a kol. *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Koncepční studie*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2013. ISBN 978-80-7481-000-8.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0318-3.

ŠMÍDA, Filip. *Zavádění a rozvoj procesního řízení ve firmě*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1679-4.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi. Cesta k úspěchu*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 978-80-247-0530-9.

VÁCHAL, Jan, Marek VOCHOZKA a kol. *Podnikové řízení*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4642-5.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

VOJTOVIČ, Sergej. *Koncepce a personální řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3948-9.

WILLERTON, Julia. *Psychologie mezilidských vztahů*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3924-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice. S praktickými ukázkami*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

A KOL.	A kolektiv.
APOD.	A podobně.
ATD.	A tak dále.
NAPŘ.	Například.
OBR.	Obrázek.
OSVČ	Osoba samostatně výdělečně činná.
POZN. AUT.	Poznámka autora.
RESP.	Respektive.
SB.	Sbírka zákonů.
S. R. O.	Společnost s ručením omezeným.
TAB.	Tabulka.
TZV.	Takzvaný.
°	Stupeň – jednotka rovinného úhlu.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Graf celkového skóre hodnocení základních skupin kompetencí účastníky vzdělávacích akcí…… 68

Obr. 2. Graf celkového skóre hodnocení lektorských kompetencí účastníky vzdělávacích akcí…… 69

Obr. 3. Graf celkového skóre hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů účastníky vzdělávacích akcí…… 70

Obr. 4. Graf celkového skóre hodnocení základní skupiny kompetencí lektory…… 71

Obr. 5. Graf celkového skóre hodnocení lektorských kompetencí lektory…….. 72

Obr. 6. Graf celkového skóre hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů lektory... 73

Obr. 7. Graf celkového skóre hodnocení základních skupin kompetencí zadavateli……. 74

Obr. 8. Graf celkového skóre hodnocení lektorských kompetencí zadavateli…… 75

Obr. 9. Graf celkového skóre hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů zadavateli…… 76

Obr. 10. Graf souhrnu výsledků hodnocení základních skupin kompetencí.…… 77

Obr. 11. Graf souhrnu výsledků hodnocení lektorských kompetencí…… 79

Obr. 12. Graf souhrnu výsledků hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů.…… 81

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Hodnocení základních skupin kompetencí účastníky vzdělávacích akcí…… 68

Tab. 2. Hodnocení lektorských kompetencí účastníky vzdělávacích akcí…..……. 69

Tab. 3. Hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů účastníky vzdělávacích akcí… 70

Tab. 4. Hodnocení základní skupiny kompetencí lektory…..…….…….. 71

Tab. 5. Hodnocení lektorských kompetencí lektory…..…….…… 72

Tab. 6. Hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů lektory…..…… 73

Tab. 7. Hodnocení základních skupin kompetencí zadavateli…… 74

Tab. 8. Hodnocení lektorských kompetencí zadavateli.…….…..…….…….. 75

Tab. 9. Hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů zadavateli…… 76

Tab. 10. Souhrn výsledků hodnocení základních skupin kompetencí…….…..…. 77

Tab. 11. Souhrn výsledků hodnocení lektorských kompetencí…….…..…… 79

Tab. 12. Souhrn výsledků hodnocení předpokladů pro odborný růst lektorů…… 80

POZNÁMKY