

## *Teoretická studie*

SMÉKALOVÁ, L., ŠPATENKOVÁ, N. 2014. Profesionalizace a profesní rozvoj lektora seniorského vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 4, č. 2, s. 79–93. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2014040279>.

Příspěvek redakce obdržela: 5. 10. 2014.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 21. 11. 2014.

# PROFESIONALIZACE A PROFESNÍ ROZVOJ LEKTORA SENIORSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Lucie Smékalová, Naděžda Špatenková

**Abstrakt:** Seniorské vzdělávání je v mnoha ohledech velmi specifické. Problematika profesionalizace a profesního rozvoje lektora seniorského vzdělávání zůstává stále opomíjená. Může cílovou skupinu seniorů vzdělávat každý? Cílem tohoto příspěvku je reflektovat problematiku profesionalizace lektora seniorského vzdělávání, popsat základní specifika seniorského vzdělávání a představit kompetenční model jako nástroj profesionalizace lektora v seniorském vzdělávání.

**Klíčová slova:** profesionalizace, profesní rozvoj, senior, vzdělávání, kompetence, kompetenční model, lektor

# PROFESSIONALIZATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SENIOR EDUCATION LECTURERS

**Abstract:** Senior education is in many ways very specific. The issue of professionalization and professional development of senior education lecturers still remains neglected. Can really everyone educate the target group of seniors? The aim of this paper is to reflect on the issue of professionalization of senior education lecturers, to describe the basic specifics of senior education and to introduce competency model as a tool for professionalization of the senior education lecturers.

**Key words:** professionalization, professional development, seniors, education, competence, competency model, lecturer

Vzdělávání seniorů se v kontextu demografického stárnutí populace stává velmi aktuálním tématem. Je možné připustit předpoklad, že pokud umí někdo učit, pak může učit kohokoliv? John (1988, s. 499) s odkazem na výrok Craiga tuto tezi rozporuje s tím, že abstraktní koncepty a mechanická paměť nejsou pro starší osoby tak snadno uchopitelné, potřebují přátelské prostředí a podporu, které stimulují jejich mentální kapacitu a motivují je zapojit se do učebního procesu atd. Jsou lektori na vzdělávání seniorů adekvátně připraveni? Dokážou akcentovat a akceptovat specifika vzdělávání seniorů? Je lektor seniorského vzdělávání jakousi specializací lektora dalšího vzdělávání? Je vůbec relevantní nebo snad irelevantní vůbec uvažovat o tom, aby se lektor seniorů stal samostatnou profesí? Které kompetence zajistí, aby lektor dokázal efektivně vzdělávat seniory? Tyto otázky jsou v následujícím textu reflektovány.

Příspěvek rozpracovává a prohlubuje problematiku seniorského vzdělávání, která byla prezentována na konferenci ICOLLE 2014 v Brně. Svou profilací se zaměřuje přímo na koncept profesionalizace a profesního rozvoje ve spojitosti s kompetenčním modelem jako nástrojem standardu v oblasti vzdělávání vzdělatelů seniorské populace a s ohledem na specifika seniorského vzdělávání. Cílem tohoto příspěvku tedy je reflektovat problematiku profesionalizace lektora seniorského vzdělávání, popsat základní specifika seniorského vzdělávání a představit kompetenční model jako nástroj profesionalizace lektora v seniorském vzdělávání.

## 1 Profesionalizace seniorského vzdělávání

Termín *profesionalizace* vyjadřuje proces „získávání kompetencí k výkonu určitých pracovních činností nebo k výkonu povolání“ (Profesionalizace, 2000, s. 3). Jinými slovy jde o „proces, jehož prostřednictvím se určitá oblast lidské činnosti přibližuje kritériím kladeným na profesi“ (Janík, 2010, s. 136). V tomto smyslu je v současnosti postupná profesionalizace (čehokoliv) „klíčovým trendem“. Organizace a instituce působící v celoevropském kontextu, např. Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) nebo Evropská komise (EK), považují zvyšování kvality za jeden ze zásadních úkolů.

Kvalita se tedy důsledně vztahuje k *profesnímu standardu* neboli profesnímu profilu, který obecně stanovuje svět práce, tj. „zaměstnavatelská sféra nebo profesní organizace za účelem vymezení standardní kvalifikace a standardního výkonu pracovníků. Jednotlivé profese jsou charakterizovány na základě požadované kvality činností spojených často s určením konkrétních povinností a zodpovědností a obvykle jsou vyjádřené v kompetencích“ (Vašutová, 2004, s. 93).

Janík (2010, s. 136) dále důsledně připomíná rozlišení profesionalizace a *profesního rozvoje*, na které upozorňuje Hoyle (1982), tedy profesionalizace vyjadřuje zvyšování statusu konkrétní oblasti lidské činnosti, kdežto profesní rozvoj umožňuje zlepšovat schopnosti (respektive kompetence) konkrétního nositele dané profese.

Profesionalitu pak lze v souladu s Bockem (in Špatenková, 2014, s. 141) vymezit následujícími znaky: praxe na základě systematických a vědeckých poznatků, které se získají fundovaným vzděláním; étos povolání; existence a fungování určitých profesních sdružení, které vytvářejí etický a profesní kodex daného povolání a společensky uznané a autonomní utváření pracovního výkonu.

Můžeme na základě výše uvedeného považovat práci lektora ve vzdělávání seniorů za profesi? *Profese* je vymezována z různých hledisek. My se přidržíme tří hledisek, které výstižně pojmenovává a charakterizuje Vašutová (2004, s. 12): *sociologické hledisko* akcentuje společenskou prestiž a vyšší příjmů, *psychologické hledisko* poukazuje na seberealizaci jedince v profesi a *administrativní hledisko* upřednostňuje indikátory vykonávaných činností, díky kterým lze jednotlivá odvětví kategorizovat podle důležitosti a složitosti práce (zde hraje roli také součinnost vzdělávací nabídky a poptávky po pracovní síle na trhu práce).

Právě trh práce, respektive zaměstnavatelská sféra, sehrála významnou úlohu v nastolení profesních kompetencí. Termín kvalifikace začal být vnímán jako statická kategorie (která nemá těsný vztah k výkonu povolání) a byl nahrazen termínem kompetence coby dynamická kategorie, která je závislá na profesních situacích (Profesionalizace, 2000, s. 3). Následný vývoj událostí prokázal spojení konceptů kompetence, kvalifikace, standard a kvalita, které se objevily v odborné literatuře a se kterými pracuje Národní soustava povolání (NSP) a Národní soustava kvalifikací (NSK).

Jak se ale vyrovnáme s tím, že lektorská činnost jako taková je považována za živnost „volnou“, která podle živnostenského zákona nevyžaduje doložení odborné ani jiné způsobilosti (Mužík, 2011, s. 218)? To může lektorovat opravdu každý? Lektor dalšího vzdělávání může být např. absolvent andragogiky, nebo ten, kdo absolvoval rekvalifikační kurz lektora dalšího vzdělávání i ten, kdo vykonal zkoušku dané profesní kvalifikace. Umí ale tito lidé také kompetentně vzdělávat seniory? Uvědomuji si, že senioři představují jako účastníci vzdělávání zcela svébytnou kategorii posluchačů mající odlišné požadavky a potřeby od dospělých? Příprava takto míněných vzdělavatelů seniorského vzdělávání výrazně absentuje. Ve všech stupních institucionalizovaného vzdělávání lektorů (pregraduální vzdělávání, studijní programy v celoživotním vzdělávání na vysokých školách, další vzdělávání) můžeme

identifikovat spíše ojedinělé vzdělávací akce, než programy cíleně zaměřené tímto směrem.

Nicméně v rámci Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD) vznikla pracovní skupina pro vzdělávání starších dospělých (respektive seniorů), která podobnou problematiku mimo jiné také řeší a diskutuje. Na území České republiky zatím nemáme k dispozici žádný kvalifikační a hodnotící standard, ani rekvalifikační kurzy, ani certifikované lektory ve vzdělávání seniorů. Tuto specifickou oblast edukace čeká ještě dlouhá cesta k etablované klasické profesi. Také se objevuje otázka, zda vůbec někdy lektor vzdělávání starších dospělých (seniorů) získá status uznané profese ve smyslu výše zmíněných znaků prezentovaných Bockem (in Špatenková, 2014).

Dalšími aktéry, kteří sehrávají významnou roli v procesu profesionalizace, jsou Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací. Právě zde je patrné, jak se výkon profese odráží v konceptech, které představila Vašutová (2004, s. 99), tedy známá triáda: *profesní kompetence – standard – kvalita*. Národní soustava kvalifikací vychází z Národní soustavy povolání a vymezuje profesní kvalifikace prostřednictvím kompetencí ve vazbě na Národní soustavu povolání (Národní soustava kvalifikací, 2014).

*Národní soustava povolání* (2014) je otevřená veřejně dostupná databáze jednotek práce (tzn. povolání, typových pozic, průřezových typových pozic) vyskytujících se na českém trhu práce. Tvorba a aktualizace Národní soustavy povolání je zajišťována od roku 2007 prostřednictvím sektorových rad jako reprezentativních zástupců zaměstnavatelů.

*Národní soustava kvalifikací* (2014) je veřejně přístupný registr všech profesních a úplných profesních kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území České republiky. Národní soustava kvalifikací vznikla v souladu se zákonem 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a pomáhá těm lidem, kteří získali profesní dovednosti nad rámec svého původního vzdělání, ale nemají k tomu žádný doklad. Každá kvalifikace má svůj *kvalifikační standard* (tj. strukturované popisy požadavků na příslušnou kvalifikaci) a *hodnotící standard* (soubory kritérií a postupů pro ověřování požadavků na kvalifikaci), žadatel je prověřován zkouškou u příslušné autorizované osoby, která je oprávněná zkoušku provádět.

Avšak ani zde nenalezneme kvalifikační standard lektora vzdělávající starší dospělé (respektive seniory). Od 1. 2. 2013 vstoupila platnost standardu vymezující povolání *Lektor dalšího vzdělávání*. Domníváme se, že edukační potřeby věku seniorů jsou natolik specifické, že by bylo zapotřebí připravit standard i v oblasti lektora vzdělávajícího starší dospělé, respektive seniory. Vystává relevantní otázka: „Jaká jsou ta specifika ve vzdělávání seniorů?“ Odpovědi reflektuje následující text.

## 2 Specifika ve vzdělávání seniorů

Za počátek stáří je dnes považován věk 65+, o vlastním stáří se pak hovoří od věku 75+. Vzdělávací aktivity zaměřené na seniory (např. Univerzity třetího věku) jsou ovšem v praxi uvažovány obvykle již pro kategorii 50+, resp. 55+ (Špatenková, 2013). Takto široké věkové rozpětí znamená značnou heterogenost účastníků vzdělávání. Senioři jako účastníci vzdělávání se vzájemně liší nejen svým věkem, ale také různou úrovní vzdělání, společenským postavením a především fyzickým i psychickým potenciálem. Jediné, co je spojuje, je zpravidla pouze účast na vzdělávací aktivitě.

Vzdělávání představuje důležitý faktor sloužící k udržení kvality života ve vyšším věku, protože dochází k mobilizaci intelektových a kognitivních funkcí upevňujících fyzické i duševní zdraví, což vede k životní spokojenosti (Špatenková, 2013). Seniorské vzdělávání má podle Šeráka (2009, s. 183) mnohé společné znaky se zájmovým vzděláváním (dobrovolnost, orientace na volný čas, uspokojení individuálních, zpravidla neutilitárních potřeb), zároveň se ale určitými typickými vlastnostmi (motivy, cíle, dramaturgie) od zájmového vzdělávání odlišuje, a to především výhradním zaměřením na osoby postproduktivního věku.

Specifika vzdělávání seniorů jsou dána především nastupujícími involučními procesy a změnami (a to jak na rovině tělesné, tak i psychické a sociální). Vzdělávání seniorů je podmíněno především percepčními a kognitivními změnami. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 204) upozorňují na to, že u seniorů se zhoršuje jednak smyslové vnímání (snižuje se zraková ostrost, zhoršuje se sluch apod.), jednak pozornost a paměť. Také inteligence doznává jistých změn. Klesá tzv. fluidní inteligence (schopnost učit se novým věcem, řešit problémy pod časovým stresem, popř. přecházet z jednoho způsobu myšlení k druhému). Naopak krystalická inteligence vycházející ze zkušeností, které jsou získány spontánním, nebo formálním vzděláváním, zůstává relativně zachována, případně se může i mírně zvyšovat.

V důsledku zpomalení tempa kognitivních procesů může u seniorů docházet i ke kognitivním deficitům. K obecným faktorům, které přispívají ke zpomalování poznávacích procesů, patří: pokles fungování CNS, snížení kapacity pracovní paměti a snížení schopnosti soustředění (Sternberg, 2002, s. 496). Výzkumy kognitivního vývoje identifikují strategie, kterými lze uvedeným kognitivním deficitům čelit. Sternberg (2002, s. 497) v této souvislosti např. uvádí, že pokles fluidní inteligence lze vyrovnat dobře procvičovanými a pragmatickými aspekty mentálních funkcí, úpadek zpracování informací sanuje rezervní kapacita paměti při dostatečné motivaci, ztrátu rychlosti zpracování informací je možné kompenzovat pečlivostí a důsled-

ností a zejména odbornými způsoby zpracování informací. Vždy existuje určitá plasticita, tj. modifikovatelnost schopností, která umožňuje zlepšit kognitivní výkonnost.

Kognitivní a další změny ve vyšším věku prohlubují i tzv. bariéry ve vzdělávání, které mohou celý edukační proces výrazně komplikovat. Bariéry jsou typické pro všechny věkové kategorie účastníků vzdělávání, ale cílová skupina seniorů se s nimi v důsledku involučních procesů pravděpodobně nejhůře vyrovnává. V souladu s Petřkovou (2006) můžeme bariéry ve vzdělávání členit na psychologické (nízká motivace ke vzdělávání, strach z nové situace, obavy ze snížené schopnosti se učit atd.), andragogické (nedostatečné předchozí vědomosti, způsob lektorské práce, osobnost lektora atd.), organizační (finanční, dopravní, časové atd.) a informační (informace o vzdělávacích příležitostech atd.).

Základní premisou vzdělávání seniorů je fakt, že člověk je schopný se učit ve všech životních etapách včetně stáří. Vzdělávání v pozdních fázích ontogeneze má ale oproti vzdělávání v předchozích fázích životního běhu určitá specifika a sleduje jiné cíle. Stěžejní cíle vzdělávání seniorů spatřují Petřková a Čornaničová (2004, s. 64) především v kultivaci života seniorů a jeho obohacování; pochopení vývojových úkolů této životní fáze a usnadnění adaptace na změněný způsob života; udržování tělesné i duševní aktivity i ve vyšším věku a v pomoci seniorům při orientaci v dnešním rychle se měnícím světě. Na seniory také není vyvíjen tlak na získání kvalifikace, ani na její zvyšování. Vzdělávání v seniorském období je činnost dobrovolná a její účastníci si sami a svobodně volí formu a obsahové zaměření vzdělávání. To zvyšuje nároky nejen na dostatečně širokou nabídku vzdělávacích aktivit pro seniory, ale především na jejich kvalitní a pečlivou realizaci.

Nejen organizátoři, ale především lektori seniorského vzdělávání si musí plně uvědomovat specifika vzdělávání seniorů a implementovat je do praxe. Prvním krokem v tomto ohledu může být např. tvorba kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů. Kromě kompetence *didaktické*, *psychodidaktické*, *psychosociální*, *interpersonální*, *retorické* a *manažerské* lze identifikovat i další kompetence, kterými by měl lektor ve vzdělávání seniorů disponovat. Tvorba a prezentace kompetenčního modelu může otevřít diskusi o stanovení požadavků na kvalifikaci lektora seniorského vzdělávání a zahájit hlubší reflexi uvedené problematiky mezi odbornou veřejností.

### 3 Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů

Lektor ve vzdělávání seniorů je, jak podotýkají Jůva et al. (2001, s. 55), jedním z nejdůležitějších faktorů edukačního procesu, což je navíc umocněno

cílovou skupinou vzdělávání, tedy seniory, kteří mají své specifické potřeby a požadavky. Senioři totiž patří k nejnáročnějším posluchačům také proto, že mohou posoudit (a to rádi, často a velmi kriticky) kompetence lektora v celém širokém spektru, např. jeho odborné kompetence, praktické zkušenosti, didaktické dovednosti, komunikační schopnosti atd. (Mužík, 2005, s. 48). Na lektora ve vzdělávání seniorů jsou tedy kladeny relativně vysoké nároky, kterým bychom měli věnovat dostatečnou pozornost.

Domníváme se, že jedním z předpokladů profesionalizace a profesního rozvoje lektora seniorského vzdělávání je kompetenční model. Kompetenční modely mimo jiné napomáhají vymezit možnosti kariérového růstu (Janišová, Křivánek, 2013, s. 190). Pro sestavení kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů je nezbytné kromě znalostí specifík seniorského vzdělávání představit také charakteristiku kompetence i kompetenčního modelu, včetně požadavků na samotnou tvorbu kompetenčního modelu.

Kompetence bývá vymezována jako schopnost vykonávat nějakou činnost a dosahovat v ní očekávaného výkonu, tzn. že je založena na schopnostech a dovednostech, osobních vlastnostech a zkušenostech (Urban, 2004, s. 83). Hroník (2007, s. 62–63) představuje kompetence jako „trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle...; Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů“. Všimněme si, že zatímco Urban (2004) poukazuje na očekávaný výkon, Hroník (2007) akcentuje efektivní výkon. Pro účely našeho příspěvku se přikláníme k charakteristice kompetence, která je založená na excelentním výkonu v kontextu určité role, kterou představují Janišová a Křivánek (2013, s. 189). Ti definují kompetenci jako „klíčové chování potřebné pro excelentní výkon v určité roli, do něhož se promítá znalost, dovednost a postoj či osobnost jedince“. Právě kontext role znamená významný aspekt pro utváření kompetenčního modelu, který má jednoznačně vymezovat potřebnou kvalifikaci na danou pozici lektora.

Uvedená reflexe nás posouvá k charakteristickým znakům kompetence, mezi které podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 31–32) náleží to, že kompetence je: kontextualizovaná (zasazená do určité situace), multidimenzionální (kombinuje různé zdroje s dimenzemi lidského chování), definovaná standardem (je určen soubor výkonových kritérií) a má potenciál na akci a rozvoj (je rozvíjena v kontinuálních a celoživotních procesech vzdělávání a učení). Všechny uvedené znaky bereme v úvahu nejen pro konkrétní kompetence, ale i pro samotný kompetenční model lektora v seniorském vzdělávání, který vytváří propojenou, logickou a komplexní strukturu.

Samotný kompetenční model podle Janišové a Křivánka (2013, s. 189–190) vychází z definice jednotlivých rolí (nebo z definice konkrétní profese), ke

kterým „jsou pak přiřazeny skupiny kompetencí... Kompetence jsou stanoveny většinou tak, aby popisovaly ideální nároky na vykonávané činnosti. Jen takto je potom možné stanovit deficity a směr rozvoje zaměstnance“. Kompetenční model tedy „obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče“ (Hroník, 2007, s. 68). Aby byl jakýkoliv kompetenční model funkční, musí být podle Hroníka (2007, s. 71 až 72) *propojující* (vytvářející most mezi organizačními hodnotami na jedné straně a popisem práce na druhé straně); *uživatelsky přátelský* (jednoduchý, ale vystihující podstatné věci, obsahuje nanejvýš 10–12 jednotlivých kompetencí); *jednotný* (funguje napříč celou organizací); *široce využitelný* (poskytuje jedno výkladové schéma) a *sdílený* (není předkládán jako hotový, je stále oživován – shora i zdola). Tyto požadavky pro nás představují platformu pro konstrukci kompetenčního modelu lektora v seniorském vzdělávání.

### 3.1 *Generický kompetenční model lektora*

Z hlediska sestavení kompetenčního modelu nám půjde o kombinovaný přístup tvorby, jehož výsledkem bude typ generického kompetenčního modelu. Kombinovaný přístup přizpůsobuje již vytvořený kompetenční model specifickým dané organizace, tzn. že vychází ze známých a definovaných kompetencí (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 63). V tomto případě je možné se inspirovat (a to výhradně s ohledem na cílovou skupinu seniorů) identifikovanými kompetencemi a vytvořenými kompetenčními modely jiných autorů, např. Bočkové (2000), Hrapkové (2010), Uhlířové (2013), Štenclové (2013) a dalších, a také empirickým šetřením, které autorky příspěvku realizovaly na Univerzitě třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci.

Generický kompetenční model vykazuje všechny nezbytné kompetence společné pro každou pozici v každém typu organizace, přestože se popis některé konkrétní kompetence stejné pozice, ale v různých organizacích mohou odlišovat ve svých behaviorálních vyjádřeních (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 61). Tímto způsobem lze získat kompetenční model typický pro instituce vzdělávající seniory, zejména pro Univerzity třetího věku (U3V) a Akademie třetího věku (A3V). Bartoňková (2010, s. 103) připomíná, že někteří autoři chápou kompetenční model (tj. rozpracované kompetence a projevy chování) spíše jako statický a popisný nástroj, který však lze rozpracovat do kompetenční matice (která dává do souvislosti požadavky a možnosti) a z ní je možné vytvořit tzv. kompetenční profil (míru rozvoje kompetencí pro danou pozici). V tomto kontextu je možné s generickým kompetenčním modelem dále pracovat. Jinými slovy kompetenční model se váže na danou pozici (popis práce a její analýza) a kompetenční profil na



konkrétního pracovníka, resp. lektora (Bartoňková, 2010, s. 103). Zde se pro lektora nabízí příležitost, jak se mohou dále rozvíjet a kombinovat přesně ty žádoucí projevy chování se svou osobností a předmětem svého zájmu (oboru).

Výše uvedené naznačuje, že nejenom pro profesionalizaci lektorské práce ve vzdělávání seniorů, ale i pro samotný profesionální rozvoj budoucího lektora seniorského vzdělávání je zapotřebí brát v úvahu dva typy kompetenčních modelů, které by se měly vzájemně doplňovat. Jedná se o úrovnový kompetenční model a strukturální kompetenční model. Úrovnový kompetenční model zahrnuje, jaké specifické požadavky dokáže jedinec zvládnout, tj. obsahový popis požadavku a míra jeho zvládnutí v podobě škály (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010, s. 112–113), zde jde o analogii ke kompetenčnímu profilu. Strukturální kompetenční model se váže k otázce „jak vzájemně souvisí zvládnání různých požadavků a prostřednictvím jakých a kolika dimenzí lze popsat interindividuální rozdíly v kompetencích“ (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010, s. 112), jinými slovy je zde vztah k dílčím kompetencím dané kompetence. Při tvorbě kompetenčního modelu rovněž bereme v úvahu právě tyto dílčí kompetence.

Při konstrukci konkrétního kompetenčního modelu lektora v seniorském vzdělávání, zaznamenáváme v tomto článku z hlediska nejnižší úrovně celé tvorby kompetenčního modelu pouze tzv. kompetenční kotvy, které „tvorí základ kompetence a jejich projevů“ (Bartoňková, 2010, s. 101). Ukázkou lektorské kompetence vyňaté z kompetenčního modelu lektora seniorského vzdělávání představuje tabulka 1<sup>1</sup>. Podotýkáme, že kompetenční kotvy vznikly jako homogenní celek z kompetenčních témat, která reprezentují výběr popsaných dílčích úkonů, které mají společné téma (ty v tabulce neuvádíme). Na základě kompetenčních kotev byly formulovány dílčí kompetence, které byly subsumovány do konkrétních kompetencí lektora.

Kompetenční model lektora uspořádává konkrétní kompetence podle *kritéria rolí profesionálního lektora*, který vystupuje v edukačním procesu (viz obrázek 1). Jedná se o roli *odborníka* (uvozenou otázkou „CO?“ se má předávat), *lektora* (uvozenou otázkou „JAK?“ se to má předávat), *andragoga*, resp. *geragoga* (uvozenou otázkou „KHO?“ se předávání týká) a jeho *osobnost* (role personální, uvozená otázkou „KDO?“ předává), která se projektuje do všech jeho rolí. Osobnost lektora totiž ovlivňuje způsob prezentace jednotlivých zmíněných rolí. Poznamenáváme, že jednotlivé role vzdělavatele v kompetenčním modelu jsou univerzální pro vzdělavatele v edukačním procesu, avšak jeho kompetence a kompetenční kotvy akcentují

<sup>1</sup> Kompletní kompetenční model lze nalézt v příspěvku *Seniorské vzdělávání a kompetenční model lektora* (Špatenková, Směkalová, 2014).

Tabulka 1

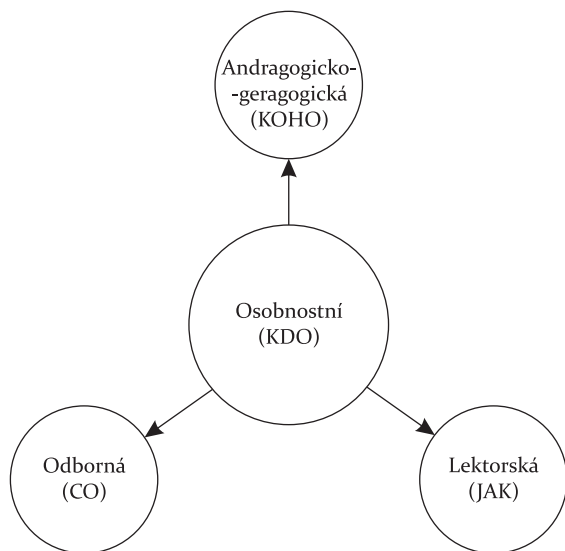
Lektorská kompetence z kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání seniorů

Kompetenční model lektora		
Kompetence	Dílčí kompetence	Kompetenční kotvy
<b>Lektorská („know-how“)</b>	Didaktická	Obsahuje dovednost aplikovat adekvátní metody a formy; dodržovat didaktické zásady; mít informační a počítačovou gramotnost; pracovat systematicky a tvořivě
	Psychodidaktická	Být schopen užívat rozmanité zpětné vazby; dokázat naslouchat a citlivě vnímat projevy účastníků; využívat humor; prokládat učivo zajímavostmi a zkušenostmi ze života
	Psychosociální	Umožňuje vytvářet pozitivní psychosociální klima; podporovat důvěru ve schopnost a zkušenost druhých; užívat sociotechniky; vytvářet prostor pro facilitaci a poradenství
	Interpersonální	Být schopen vnímat skupinovou dynamiku; dovednost diagnostikovat; podporovat komunikaci, interaktivitu, kooperaci
	Rétorická	Vyjadřuje dovednost efektivně používat verbální, neverbální i paralingvistické formy komunikace; dovednost autenticky komunikovat a schopnost zaujmout
	Manažerská	Být schopen projektovat, organizovat, řídit a evaluovat vzdělávací akce a programy

onu specifičnost vzdělavatele, resp. lektora seniorů. Specifika kompetencí lektora v seniorském vzdělávání jsou umocněny specifiky vzdělávání seniorů a jsou reprezentované v podobě projevů chování lektora v té které kompetenci. Právě v tomto bodě je zapotřebí důkladné odborné reflexe a diskuse vedoucí k jednoznačné a konsensuální identifikaci schopností, dovedností a kompetencí lektora seniorského vzdělávání (což aktuálně není předmětem našeho příspěvku).

Na základě rolí vzdělavatele seniorů byly identifikovány následující kompetence:

- **Osobnostní kompetence** zahrnuje kompetenci *etickou* (obsahuje humanizační aspekty, vyjadřuje respekt a úctu, odpovědnost), *intersubjektivní* (vyjadřuje sdílení, porozumění, empatii), *empirickou* (klade důraz na široký zkušenostní základ vzdělavatele), *seberefektivní* (umožňuje



Obrázek 1. Ústřední kompetence kompetenčního modelu podle kritérií rolí vzdělavatele

posoudit své chování a vyvodit z něj patřičné závěry, ochota k celoživotnímu učení).

- **Odborná kompetence** představuje kompetenci *oborovou* (odborné vědomosti a zkušenosti z oboru, sledování aktuálního vývoje oboru) a *mezioborovou* (znalost oborového přesahu do příbuzných disciplín).
- **Andragogicko-geragogická kompetence** subsumuje kompetenci *andragogickou* (penzum vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky) a *geragogickou* (specifické znalosti a dovednosti z geragogiky).
- **Lektorská kompetence** je stěžejní, protože představuje specifické „know-how“, tedy umění umožňující skloubit všechny vědomosti a dovednosti a přizpůsobit je dané situaci a cílové skupině. Zahrnuje kompetenci *didaktickou* (v této souvislosti i trendy z oblasti ICT), *psychodidaktickou*, *psychosociální*, *interpersonální*, *rétorickou* (chápeme ji jako speciální komunikativní kompetenci, protože je optimální pro komunikaci se seniory, jelikož respektuje specifika seniorského věku, viz smyslové vnímání, pozornost, paměť apod.) a *manažerskou* (projektování, organizace, řízení, evaluace, např. zohledňovat životní styl a časový režim seniorů při sestavování modulů a samotného rozvrhu atd.).

Zejména kompetence *psychodidaktická* a *psychosociální* je pro cílovou skupinu seniorů velmi důležitá. Účelem psychodidaktiky je totiž „rozpracovávat nová témata kognitivní psychologie, která by přispěla k efektivnímu předávání a osvojování vzdělávacích informací a procesů v edukační realitě. Má podporovat didaktiku implementací psychologických informací z různých psychologických směrů, které vedou k lepšímu porozumění vzdělávacího procesu a všech jeho stránek“ (Smékalová, 2005). Podstatné je také to, že psychodidaktika „poskytuje poznatky o tom, jaké psychické procesy učení a seberozvoje jsou aktivizovány jednotlivými vzdělávacími a výchovnými postupy“ (Smékal, 2010, s. 157). Například je důležité, aby lektor zohlednil strukturu seniorů z hlediska věku, vzdělávání, jejich zaměření, bývalé profesní dráhy a přihlédl i k motivům účasti ve vzdělávacích programech. Dále by také měl lektor např. odlehčit svůj výklad vkládáním příběhů ze života svého nebo nějakých osobností, užívat vtipné glosy (Smékal, 2010, s. 155–156) apod.

Z hlediska psychosociální kompetence by měl lektor vytvářet optimální psychosociální klima, být facilitátorem edukačního procesu pro seniory, adekvátně aplikovat sociotechnická opatření (ve smyslu řízení změn). Senioři by měli zažít ze strany lektora psychosociální a duchovní oporu prostřednictvím vyvolání zážitků typu: „rozumím tomu; mohu to použít v debatě se svými blízkými... cítím, že lektor mluví ke mně – chce mi pomoci“ (Smékal, 2010, s. 156–157). V neposlední řadě klademe důraz rovněž na *interpersonální kompetenci*, neboli chování v sociální situaci, která umožňuje „vytváření, činnost a udržování skupin“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 206), lektor by měl být erudovaný v oblasti skupinové dynamiky. Soupis lektorské kompetence, která je vyňata z kompetenčního modelu jako ukázka uvádí tabulka 1.

## 4 Diskuse

Není pochyb o tom, že v Národní soustavě kvalifikací chybí kvalifikační standard týkající se lektora seniorského vzdělávání. Otázkou k diskusi zůstává, zda nastal příznivý čas pro jeho tvorbu. Domníváme se, že pole praxe seniorského vzdělávání je dostatečně široké a že potřeba kvalifikovaných lektorů seniorského vzdělávání je více než žádoucí. Lektor poskytující edukaci cílové skupině seniorů musí respektovat jejich edukační specifika a tyto požadavky by se měly odrážet v jednotlivých kompetencích lektora. Proto považujeme kompetenční model lektora v seniorském vzdělávání za důležitý nástroj jak jeho profesionalizace, tak jeho profesního rozvoje.

Sestavit kompetenční model lektora seniorského vzdělávání není jednoduchým úkolem. Naším kritériem se staly jeho jednotlivé role. Jde však o op-

timální přístup? Domníváme se, že je vhodnější, než předkládat izolované výčty dovedností, respektive kompetencí, které často nejsou nijak systematizovány. Navíc každá role na sebe navazuje jednotlivé činnosti, čímž získáváme jasnou strukturu potřebných kompetencí. Zároveň si uvědomujeme, že je zapotřebí důkladné odborné reflexe a diskuse vedoucí k jednoznačné a konsensuální identifikaci schopností, dovedností a kompetencí lektora seniorského vzdělávání. V tomto ohledu apelujeme tedy na odbornou veřejnost. Nejsou některé dílčí kompetence v kompetenčním modelu opomenuty a je možné najít shodu v těchto kompetencích v široké odborné komunitě?

Na konferenci ICOLLE 2014 v Brně bylo možné zaznamenat diskusi k danému kompetenčnímu modelu a zcela jednoznačně přijmout další doporučení týkající se požadavků na práci lektora. Mimo jiné zazněly i další podněty týkající se edukace seniorů, jako např. implementace mezigeneračního učení a spirituální dimenze kurikula.

## Závěr

Problematiku profesionalizace a profesního rozvoje lektora ve vzdělávání seniorů považujeme za velice aktuální. Seniorský věk svými specifiky předurčuje parametry edukace, na které by měl být lektor seniorského vzdělávání náležitě připraven. Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů pokládáme za nástroj profesionalizace vzdělávání vzdělavatelů seniorů. Kompetenční model totiž umožňuje transformovat zjištěná specifika do podoby požadavků na práci lektora v podobě kompetencí. Domníváme se, že je potřeba tyto kompetence vzhledem k cílové skupině seniorů dále konkretizovat a zamýšlet se nad vytvořením evaluačního modelu zohledňujícího různé úrovně jejich dosažení. Tímto způsobem je možné zajistit profesionalizaci a profesní rozvoj vzdělavatelů seniorů, která výrazně absentuje ve smyslu takto cíleně zaměřených programů a je přinejmenším žádoucí nastolit tuto problematiku v odborné komunitě a zahájit potřebnou reflexi.

## Literatura

- BARTOŇKOVÁ, H. 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BOČKOVÁ, V. 2000. *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* Olomouc: Univerzita Palackého. 29 s. ISBN 80-244-0155-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HOYLE, E. 1982. The Professionalization of Teachers: A Paradox. *British Journal of Educational Studies*, vol. 30, no. 2, pp. 161–171. ISSN 1467-8527. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3121549>

- HRAPKOVÁ, N. 2010. Osobnost lektora vo vzdelávaní seniorov. In ADAMEC, P., HAŠKOVÁ, B. (Eds.). *Univerzita tretieho veku: historie, súčasnosť a perspektívy ďalšieho rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, s. 89–100. ISBN 978-80-210-5158-4.
- HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdelávaní pracovníků*. Praha: Grada. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- JANÍK, T. 2010. O potřebě integrace myšlenkových snah zaměřených k profesionalizaci učitelství: diskuse na okraj monotematického čísla *Pedagogiky* č. 3–4/2010. *Pedagogika*, roč. 60, č. 3–4, s. 135–147. ISSN 0031-3815.
- JANIŠOVÁ, D., KŘIVÁNEK, M. 2013. *Velká kniha o řízení firmy: praktické postupy pro úspěšný rozvoj*. Praha: Grada. 394 s. ISBN 978-80-247-4337-0.
- JOHN, T. M. 1988. *Geragogy: A Theory for Teaching the Elderly*. London: The Haworth Press. 156 p. ISBN 0-86656-714-3.
- JŮVA, V., ET AL. 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KLIEME, E., MAAG-MERGI, K., HARTIG, J. 2010. Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 1, s. 104–119. ISSN 1211-4669.
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MUŽÍK, J. 2005. *Didaktika vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, J. 2011. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- Národní soustava kvalifikací: časté dotazy* [online]. c2014, poslední revize neuvedena [cit. 2014-10-04]. Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz/caste-dotazy/ostatni>
- Národní soustava povolání* [online]. c2014, poslední revize neuvedena [cit. 2014-10-04]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz>
- PETŘKOVÁ, A. 2006. *Psychologie učení a vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium*. Olomouc: Hanex. 80 s. ISBN 80-85783-63-0.
- PETŘKOVÁ, A., ČORNANIČOVÁ, R. 2004. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého. 92 s. ISBN 80-244-0879-1.
- Profesionalizace* [online]. c2000, poslední revize 2. 3. 2012 [cit. 2014-10-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2000/ZP0010a.pdf>
- SMÉKAL, V. 2010. Psychodidaktika věku seniorů. In ADAMEC, P., HAŠKOVÁ, B. (Eds.). *Univerzita třetího věku: historie, současnost a perspektívy dalšího rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, s. 151–160. ISBN 978-80-210-5158-4.
- SMÉKALOVÁ, L. 2005. *Psychodidaktika a její význam ve vyučování* [online]. c2005, poslední revize neuvedena. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2005/1/3/article.html>
- STERNBERG, R. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. 632 s. ISBN 80-7178-376-5.

- ŠERÁK, M. 2009. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. 207 s. ISBN 978-807367-551-6.
- ŠPATENKOVÁ, N. 2013. *Gerontagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 83 s. ISBN 978-80-244-3653-1.
- ŠPATENKOVÁ, N. 2014. *O posledních věcech člověka*. Praha: Galén. 315 s. ISBN 978-80-7492-138-4.
- ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. 2014. Seniorské vzdělávání a kompetenční model lektora. In DANIELOVÁ, L., LINHARTOVÁ, D., FOLTOVÁ, L., SKALICKÁ, I. (Eds.). *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014* [CD-ROM]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, s. 323–332. ISBN 978-80-7509-001-0.
- ŠTENCLOVÁ, D. 2013. *Kompetenční model lektora dospělých: magisterská diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita. 97 s. Vedoucí práce Petr Novotný.
- UHLÍŘOVÁ, D. 2013. *Kompetenční model lektora ve vzdělávání seniorů: magisterská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého. Vedoucí práce Jitka Hanáčková.
- URBAN, J. 2004. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty*. Praha: ASPI. 207 s. ISBN 80-7357-019-X.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. *Sbírka zákonů*, 2005, částka 61, s. 2097–2113. ISSN 1211-1244.

## Autorky

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D., Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, V Lázních 3, 159 00 Praha, e-mail: smekaloval@ivp.czu.cz

PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenkova, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Křížkovského 8, 771 80 Olomouc, e-mail: nadezda.spatenkova@upol.cz