

Lektor v edukaci seniorů

Bc. Eliška Petříková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška Petříková**
Osobní číslo: **H150129**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Lektor v edukaci seniorů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k osobnosti lektora a jeho odborným kompetencím při edukaci seniorů.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ. Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5446-8.
- HATÁR, Ctibor. Geragogika: vybrané kapitoly z teorie a metodiky edukácie seniorov. Nitra, 2014. ISBN 978-80-558-0666-2.
- HATÁR, Ctibor. Kvalita života inštitucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte. Nitra, 2014. ISBN 978-80-558-0701-0.
- KRYSTOŇ, Miroslav a Viera PRUSÁKOVÁ. Andragogický rozvoj lektora. Banská Bystrica: Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1058-7.
- CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.3.2017



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělěčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *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, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *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, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odřeká-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihledne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou edukace seniorů, konkrétně tím, jak senioři vnímají lektora a jeho osobnost v kontextu kvality edukačního procesu. Teoretická část práce vymezuje teoretická a sociální východiska edukace seniorů, její význam, specifika, formy a metody. Dále popisuje osobnost lektora a věnuje se jednotlivým kompetencím, kterými by měl lektor působící v této oblasti disponovat. Na teoretickou část navazuje část praktická, jejímž cílem je zjistit, jak senioři, jako účastníci edukace, hodnotí důležitost jednotlivých kompetencí lektora. Pro realizaci výzkumu je zvolen kvantitativní přístup, přičemž požadovaná data jsou sbírána prostřednictvím dotazníkového šetření.

Klíčová slova: edukace seniorů, lektor dalšího vzdělávání, senior, kompetence

ABSTRACT

Thesis is dealing with issues related to senior education, analysis lecture's personality and his particular competencies. It's divided into two parts, theoretical and practical. Theoretical part focuses on theoretical and social bases of senior education, it's meaning, specifics, forms and methods. The main aim of practical part is to find out how seniors as direct participants of education evaluate importance of particular competencies of lecturer. Research was realized by quantitative method, required data were collected by using questionnaire survey.

Keywords: senior education, further education lector, senior, competencies

Děkuji prof. PaedDr. Miroslavu Krystoňovi, CSc. za pomoc a odborné vedení, a především za ochotu a vstřícný přístup při zpracování diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 EDUKACE SENIORŮ – TEORETICKÁ A SOCIÁLNÍ VÝCHODISKA	12
1.1 GERAGOGIKA JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNA	13
1.2 VÝZNAM A FUNKCE EDUKACE SENIORŮ	16
1.2.1 Cíle edukace seniorů	19
1.3 SPECIFIKA EDUKACE SENIORŮ	21
1.4 FORMY A METODY EDUKACE SENIORŮ	24
1.5 INSTITUCIONÁLNÍ ZABEZPEČENÍ EDUKACE SENIORŮ	26
1.5.1 Univerzity třetího věku (UTV, U3V).....	26
1.5.2 Akademie třetího věku (ATV, A3V)	28
1.5.3 Kluby aktivního stáří	29
1.5.4 Další možnosti edukace seniorů.....	29
2 OSOBNOST LEKTORA	31
2.1 PROFESIONALIZACE A PROFESNÍ ROZVOJ LEKTORA V EDUKACI DOSPĚLÝCH A SENIORŮ	33
3 LEKTOR V EDUKACI SENIORŮ.....	37
3.1 KOMPETENČNÍ MODEL LEKTORA V EDUKACI SENIORŮ	38
3.1.1 Osobnostní kompetence	40
3.1.2 Odborné kompetence	42
3.1.3 Andragogicko-geragogické kompetence.....	45
3.1.4 Lektorské kompetence	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	49
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	50
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
4.3 POJETÍ A DRUH VÝZKUMU	52
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	53
5 ANALÝZA DAT.....	54
6 INTERPRETACE DAT DLE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ.....	75
ZÁVĚR	88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	89
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	93
SEZNAM OBRÁZKŮ	94
SEZNAM TABULEK.....	95
SEZNAM PŘÍLOH.....	98

ÚVOD

Edukace seniorů je v dnešní době již nedílnou součástí celoživotního vzdělávání a v posledních letech se velmi úspěšně rozvíjí. Nelze ji však chápat izolovaně, pouze v kontextu vzdělávání, ale je třeba přihlížet i na současnou sociální a politickou realitu, která velmi výrazným způsobem ovlivňuje rozvoj této oblasti. Jedním z nejvýznamnějších jevů, které podněcují vývoj edukace seniorů, je stárnutí populace, což je zapříčiněno významnými demografickými změnami po celém světě a stává se problémem tohoto století. Vzhledem k prodlužující se délce života a postupnému snižování porodnosti roste věková struktura obyvatelstva a tento jev se výrazným způsobem promítá do všech oblastí společenského života.

Na základě výše uvedeného tedy můžeme tvrdit, že v současné době je zcela bezpředmětné zkoumat, zda je vůbec potřeba edukace seniorů žádoucí či nikoliv. Aktuálně je třeba zodpovědět otázku, jakým způsobem seniory vzdělávat, aby edukační proces byl co nejvíce kvalitní a efektivní. Kvalitu jakéhokoliv edukačního procesu ovlivňuje velké množství faktorů, z nichž jedním z nejdůležitějších je právě osobnost vzdělavatele, na čemž se shodují odborníci, např. Anna Petřková, Rozália Čornaničová, Miroslav Krystoň, Naděžda Špatenková, Lucie Smékalová a mnoho dalších. Toto tvrzení můžeme podpořit vlastními zkušenostmi z praxe s prací s cílovou skupinou seniorů. Cílem této práce je tedy obohatit stávající problematiku jak v rovině teoretické, zejména sumarizací poznatků z dané oblasti a jejich kategorizací, tak v rovině empirické, a to realizací empirického výzkumu. Tento výzkum se bude zaměřovat na skutečnost, jak přímí účastníci edukace, tedy senioři, vnímají osobnost vzdělavatele v kontextu kvality edukačního procesu.

V první kapitole se zaměříme na oblast edukace seniorů, její význam, cíle a jakým způsobem se edukace seniorů liší od ostatních druhů vzdělávání. Je třeba také uvést, jaké metody, s ohledem na specifika cílové skupiny, je vhodné použít při procesu edukace a v jakých institucích a organizacích vzdělávání seniorů probíhá. Druhá kapitola je obecně zaměřená na lektora dalšího vzdělávání a problematiku profesionalizace tohoto povolání. Vzhledem ke skutečnosti, že oblast vzdělávání seniorů dosud nebyla uznána jako samostatná věda, ale je přiřazována k andragogice jako jedna z vědních disciplín, často v této kapitole vycházíme z teoretických poznatků andragogiky. Třetí kapitola se již orientuje na kompetence lektora, který se specificky zaměřuje na seniory.

Tato práce by měla přispět především k úrovni empirického poznání v dané oblasti a k rozvoji dalších teoretických poznatků, jelikož problematika edukace seniorů je v současné době velmi úzká a obsahuje omezené množství informací, které by mohly být efektivně využity v praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EDUKACE SENIORŮ – TEORETICKÁ A SOCIÁLNÍ VÝCHODISKA

Obecně můžeme pojem edukace definovat jako výchovu a vzdělávání. V současnosti je edukace vnímána jako celoživotní proces, který je dnes již neodmyslitelnou součástí života společnosti. Ještě před několika desítkami let byla edukace spojována spíše s cílovou skupinou dětí a adolescentů. Společnost se zaměřovala primárně na to, jak co nejlépe vychovávat a vzdělávat tzv. budoucí generaci, aby se stala vzdělanější a pokrokovější než generace předchozí. S rostoucím věkem populace se však stala aktuální potřeba věnovat pozornost i generaci nejstarší, respektive zkoumat, jak nejlépe vzdělávat a vychovávat právě osoby starších věkových skupin. V dnešní době už můžeme bez pochyby tvrdit, že výchova a vzdělávání má na seniory pozitivní účinek a je zcela bezpředmětné pochybovat o významu edukace seniorů. S ohledem na aktuální situaci ve světě vzniká poměrně mladá vědní disciplína, jejímž předmětem je právě edukace seniorů a již se budeme blíže zabývat právě v této kapitole.

Čornaničová (1998, s. 6 - 9) popisuje edukaci seniorů jako nový, aktivní a cílevědomý přístup samotného seniora k svému životu a umožňuje mu poznávat a vytvářet si nové oblasti zájmu, aktivit, kontaktů, rozvoje nebo udržení si kvality života. Autorka uvádí faktory, které podporují rozvoj edukace seniorů, z nichž nejvýznamnějším jsou probíhající demografické změny. K dalším faktorům, které vytváří tlak na vývoj edukace seniorů, patří stále se prodlužující čas života ve fázi stáří, měnící se očekávání seniorů od života, snaha o kvalitu a důstojnost života ve stáří, hledání společenského poslání stáří. Dále můžeme zdůraznit ekonomický faktor, který předpokládá, že senioři, kteří věnují svůj čas vzdělávání, se pak méně poddávají zdravotním a dalším problémům, které jsou spojeny s jejich věkem. Tím autorka konstatuje s lehkou nadsázkou skutečnost, že vzdělávání se stává pro seniory levnější sociální podporou.

My se však zaměříme na sociální problém, který je momentálně hrozbou současné společnosti, a tím je výše zmíněný jev stárnutí obyvatelstva.

Když se podíváme na současnou situaci věkové struktury obyvatelstva v České republice a srovnáme tento stav s lety předchozími, můžeme jasně vidět, jak se postupně snižuje podíl věkové skupiny dětí a zvyšuje podíl věkové skupiny seniorů. Podle Českého statistického úřadu (2003) se od roku 2000 zvyšuje podíl seniorů o 0,2% za rok, tedy o celé 2% za 10 let. Český statistický úřad předpokládá v budoucnu další nárůst věkové skupiny seniorů,

především po roce 2025, kdy dosáhnou seniorského věku početně silnější generace narozené po roce 1940. Tento jev, známý také jako stárnutí obyvatelstva, se tak stane stěžejním rysem populačního vývoje České republiky v první polovině 21. století.

Vavříková (2015, s. 345) uvádí jako důvod vzniku stárnutí obyvatelstva změnu hodnotové orientace poválečné společnosti, která vedla k rozvoji individualismu, a ten se pak odrážel v celkové demografii obyvatel. Od 90. let 20. století poté začala rodina ztrácet svůj společenský význam, tedy výrazně stoupl počet nesezdaných soužití a neúplných rodin. Také se zvýšil věk, ve kterém lidé vstupují do manželství a kdy mají své první dítě. Tím výrazně klesla míra porodnosti a navíc se neustále zvyšuje věk úmrtnosti. Tyto skutečnosti následně zapříčiňují nárůst podílu obyvatel staršího věku v české společnosti.

Můžeme tedy říct, že v současné době je pro společnost otázkou kvalitní podpory seniorů, zahrnující nejen zajištění základních fyziologických potřeb, ale především potřeb psychologických, velmi aktuální. Jsme toho názoru, že s tím, jak podle projekce Českého statistického úřadu v budoucích letech poroste podíl seniorů v České republice, stoupne také výrazným způsobem potřeba rozvoje edukace seniorů.

1.1 Geragogika jako vědní disciplína

Jako reakci na současnou demografickou situaci v České republice uvádí Špatenková a Smékalová (2015, s. 17 - 18) vznik a vývoj nové vědní disciplíny, kterou autorky vymezují jako výchovu ke stáří a ve stáří. Jedná se o relativně novou vědní disciplínu, která se stále vyvíjí a prochází procesem legitimizace.

V odborných publikacích se setkáváme s různým označením této vědní disciplíny, např. **geragogika**, která se vyskytuje spíše ve slovenské literatuře Határa, Čornaničové, Špatenkové, aj. V české literatuře se setkáváme spíše s označením **gerontagogika**, např. u Petřkové, Benešové nebo Vetešky. Můžeme se také setkat i s označením **gerontopedagogika**, např. u Mühlpachra. V rámci zachování terminologické jednotnosti užíváme v této práci primárně označení geragogika, které rovněž preferujeme.

Határ (2014, s. 25) chápe geragogiku jako vědní disciplínu andragogiky a sociální gerontologie, která se zabývá teorií, praxí a metodikou edukace seniorů, a to i jako profesí, která danou geragogickou činnost vykonává. Dále se geragogika zabývá otázkami přípravy na stáří a stárnutí a formováním pozitivního vztahu ke stáří a zkoumá další průřezová témata, která má společné s dalšími vědními obory.

Čornaničová (1998, s. 119) popisuje geragogiku jako tzv. teorii edukace seniorů, která se vyvíjí jako prvek andragogiky a lze ji zkoumat buď jako samostatnou vědní disciplínu nebo právě jako součást andragogiky.

Zde se setkáváme hned s prvním důvodem, proč geragogika zatím není samostatnou vědou, ale „pouze“ autonomní vědní disciplínou, a tím je její **multidisciplinární charakter**. Geragogika je považována za součást věd o výchově, vzhledem k společnému předmětu a metodám, ale liší se cílovou skupinou. Dále je součástí andragogiky pro její věkové vymezení, které patří do období dospělosti a vnitřně se dále člení na jednotlivé období. V poslední řadě ji můžeme vymezit jako gerontologickou disciplínu pro jejich společnou cílovou skupinu. (Krystoň, 2015, s. 154; Határ, 2014, s. 29)

Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 19) má geragogika nejbližší k vědám o výchově, která doplňuje systém těchto věd o pomyslnou „trojčlenku“ pedagogika – andragogika – geragogika. Zatímco pedagogika se zaměřuje na děti a dospívající, andragogika na dospělé, geragogika je primárně zaměřená na seniory.

Tyto autorky také popisují, jak vidí geragogiku německý pedagog a gerontolog Hans Johann Mieskes. Zahrnuje ji na jedné straně do gerontologických věd, na straně druhé do věd o výchově. Tím naznačuje nejen „hraničnost“, ale velmi obtížnou „ohraničitelnost“ této disciplíny. (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 18)

Také Čornaničová (1998, s. 119) se přiklání k zařazení geragogiky do systému věd o výchově člověka, kdy tyto vědy diferencuje do věkově vymezených disciplín, které obsahují celý oblouk lidského života. Tento přístup nazývá tzv. biodromálním ontogenetickým principem.

Souhlasíme s výše uvedenými autorkami a jejich názorem řadit geragogiku primárně do skupiny věd o výchově, jelikož stejně jako u pedagogiky a andragogiky je předmětem zkoumání výchova a vzdělávání. Současně vnímáme i poznatky z jiných vědních disciplín, především gerontologie, sociologie, psychologie, aj. jako nedílnou součást rozvoje a efektivní aplikace geragogického zkoumání do praxe.

Multidisciplinárnost geragogiky vnímá Krystoň (2015, s. 155) ne jako negativum v důsledku nesystematičnosti, ale jako skutečnost, která poukazuje na obsahovou širokospektrálnost edukace seniorů.

Dalším důvodem prozatímního neosamostatnění geragogiky jako vědy je dle Krystoně (2015, s. 152) její **terminologická nejednotnost**.

Jak jsme již psali výše, můžeme se v odborné literatuře setkat i s dalším označením této vědy, např. gerontopedagogika, gerontagogika, vzdělávání seniorů, apod.

Konkrétně Špatenková a Smékalová (2015, s. 17 – 18) uvádí názvy od různých autorů, jako např. gerontopedagogika, gerontagogika, geragogika, gerontogogika, geragogie, vzdělávání seniorů nebo v anglosaské literatuře se vyskytuje pojem eldergogy.

Posledním důvodem je dle Krystoně (2015, s. 153) **nejednotné vymezení cílové skupiny** geragogiky, a to seniorů, konkrétně vymezení, kdy se člověk tzv. seniorem stává.

Obecně je dle laického přístupu statut seniora vymezen **kalendářním věkem**, a to nejčastěji od 60. roku věku. Čornaničová (1998, s. 30) dělí období sénia na tzv. mladé seniory (60 – 74), staré seniory (75 – 89) a velmi staré seniory (90 a více). V souvislosti s kalendářním vymezením věku označuje období po 60. roku života jako tzv. **třetí věk**, který je posledním obdobím doplňujícím dvě základní životní etapy dětství a dospělost. Nelze však chápat kalendářní věk za absolutní ukazatel období stáří.

Všichni se shodneme na tom, že konec stáří je vymezen smrtí, stejně jako začátek dětství narozením. Nelze však jednoznačně určit věk, kterým období stáří začíná, jelikož se stáří objevuje postupně tak, jak se v životě člověka stávají reálnými další jevy a procesy, které charakterizují stáří. Tyto jevy a procesy nejsou pouze u biologického charakteru, ale také psychologického, sociologického a kulturního. (Sak a Kolesárová, 2012, s. 15)

Čornaničová (1998, s. 30) doplňuje klasifikaci seniorského věku o další příklady:

Biologický nebo někdy také **funkční věk**, který udává skutečnou funkční biologickou výkonnost organismu nebo jeho částí.

Sociální věk, který určuje měnící se životní styl, jeho znaky a vztahy typické pro různé životní etapy.

Ekonomicky postaktivní věk, často nevhodně nazýván jako tzv. postproduktivní věk, který je spojen s ukončením zaměstnání a odchodem do starobního důchodu. I přesto, že je tato klasifikace spojena s kalendářním věkem, autorka se odkazuje na věkové rozdíly odchodu občanů do důchodu. Mezi jednotlivými evropskými státy totiž vzniká rozdíl až 15 let.

I přesto, že zatím nemá geragogika statut autonomního vědeckého oboru, vstupuje do několika studijních programů pomáhajících profesí (např. sociální pedagogika, sociální práce) jako klíčový vyučovací předmět. (Határ, 2014, s. 30)

Jako důvod, proč se tato disciplína stává součástí studia pro pomáhající profese, považujeme skutečnost, že skupina seniorů je chápána jako jedna z cílových skupin právě pomáhajících profesí, pro niž má edukace obrovský význam nejen v rovině individuální, ale i v rovině sociální.

1.2 Význam a funkce edukace seniorů

Stále se najdou lidé, kteří si ještě v dnešní době pokládají otázku, jaký má vůbec význam vzdělávat seniory. Někdy dokonce sami senioři zastávají názor, že jsou už na učení staří nebo pro ně učení již nemá žádný smysl, jak uvádí Špatenková a Smékalová (2015, s. 21) konkrétní názory vybraných seniorů. Edukace seniorů se však nezaměřuje pouze na získávání nových vědomostí, jak je tomu primárně u edukace dětí a dospělých, ale má svůj specifický význam. V nejobecnějším slova smyslu edukace seniorům pomáhá se vyrovnat se stářím a změnami, které s sebou tato životní etapa nese, a umožňuje seniorům udržovat kontakt s vrstevníky, čímž se omezuje riziko sociálního vyloučení. Pomáhá seniorům smysluplně využít jejich volný čas a zaměřuje se na jejich vlastní zážitky a zkušenosti z minulosti. Edukace seniorů se snaží řešit problémy, které jsou spojené se snižováním kvality života v seniorském věku.

Otázka zachování kvality života je velmi subjektivní a individuální, protože představuje různé věci pro různé lidi a v různém čase. Vzhledem k tomu, že každý jedinec má své individuální tempo stárnutí, tak se i kvalita života pro dané jedince velmi liší. Na diferenciaci má vliv především věk, zdravotní stav a s ním související fyzická a psychická výkonnost, pohlaví, rodinná situace, životní úroveň, vzdělanostní úroveň, získaný socioprofesionální status, apod. Nejdůležitějším kritériem zachování kvality života je různorodost potřeb a možnost jejich uspokojování, ať už se jedná o potřeby fyziologické, psychické nebo sociální. Ve stáří jsou v podstatě zachovány potřeby středního dospělého věku, a to především potřeba být nadále aktivní a mít pocit užitečnosti. (Mühlpachr, 2004, s. 137 – 138)

Pro seniory je odchod do starobního důchodu nečekanou, ale velmi výraznou změnou v jejich dosavadním životě. Senioři se dobrovolně i nedobrovolně začínají společensky segregovat, obzvláště pokud se jedná o jednotlivce, kteří nenachází mimo svou domácnost

žádné vhodné aktivity, které by vyplnily jejich volný čas. Proto je běžné, že tito lidé často onemocní, psychicky uvadají, společensky se izolují a celkově ztrácí zájem o dění okolo sebe. (Határ, 2014, s. 67)

Stejný pohled mají i Špatenková a Smékalová (2015, s. 34 - 35), které popisují, že pro seniory, kteří právě ukončili fázi pracovního života a odcházejí do starobního důchodu, nastávají obrovské změny, které se týkají především redukce kontaktu se společností. Senioři se cítí často osamocení, neužiteční, nepotřební. Edukace seniorů umožňuje těmto lidem nejen získávání nových vědomostí a znalostí, ale především kontakt se společenským prostředím, ať už se jedná o vzdělavatele nebo vrstevníky jako další účastníky edukace. Nejčastěji bývá právě kontakt s okolním prostředím hlavní motivací k účasti na seniorské edukaci. Účastníci si předávají informace, vzájemně si poskytují podporu a pomoc, a tím jednoznačně eliminují pocity samoty. Kromě toho, že účastníci nalézají podporu v tom, jak zvládat problémy týkající se stárnutí, získávají pocit potřebnosti a užitečnosti, což můžeme chápat jako jeden z kroků k tomu, jak se vyrovnat se stářím.

Základní poslání edukace seniorů můžeme vymezit ve dvou rovinách, a to ve vztahu k jednotlivci a ve vztahu ke společnosti.

Edukační aktivity **ve vztahu k jednotlivci** nabízí seniorovi nové informace, které mu pomáhají uspořádat si vlastní život a být psychicky vyrovnanější. Člověk může v podstatě vlastní aktivitou měnit své postoje, chování a názory, čímž může ovlivnit svou poznávací a citovou stránku. Proces stárnutí by neměl vést k rezignaci seniora. Edukace může zlepšit orientaci seniora v nových životních situacích a omezeních, které stárnutí přináší a vyhnout se tak jeho patologickým projevům. Nabízí člověku možnost uspokojovat vzdělávací a zájmové potřeby seniora, dodává životu optimismus a obohacení.

Ve vztahu ke společnosti pak edukační aktivity představují jednu z možností společenské podpory života ve stáří, prvek, který pozitivně ovlivňuje společenskou atmosféru a názory na stáří, mezigenerační pochopení mezigenerační solidaritu a postoje k životu. (Čornaničová, 1998, s. 11); (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 52 – 53)

Stejný pohled na význam edukace v seniorském věku má i Haškovcová (2010, s. 129), která uvádí, že seniorská edukace má vysokou hodnotu jak individuální, tak i sociální a nelze ji redukovat jen na profesní přípravu. Edukace seniorů plní celou řadu neméně důležitých funkcí. Na prvním místě je to funkce **preventivní**, jelikož pozitivně ovlivňuje proces stárnutí a kvalitu života. Mühlpachr (2004, s. 138) k této funkci ještě doplňuje, že je

naplňována různými opatřeními, které pozitivně ovlivňují proces stáří a stárnutí, a to za předpokladu, že jsou uváděny v určitém předstihu.

Haškovcová (2010, s. 129) dále uvádí funkci **rehabilitační**, protože edukace seniorů udržuje, případně rozvíjí duševní síly seniorů. Tuto funkci uvádí i Mühlpachr (2004, s. 138), který ji spojuje se znovuobnovováním a udržováním fyzických a duševních sil a s přípravou činností pro další existenci života jedince.

Další funkcí, na které se oba autoři shodují, je funkce **posilovací**, kterou Mühlpachr považuje za nejvýznamnější. Někdy ji můžeme také nazývat jako funkci **stimulační** nebo **kultivační**. Přispívá k rozvoji zájmů, potřeb a schopností lidí v seniorském věku, k podpoře jejich aktivity a ke kultivaci jejich zájmů a potřeb.

U poslední funkce se již oba autoři rozcházejí. Haškovcová (2010, s. 129) uvádí ještě funkci **komunikační**, jelikož vzdělávání seniorů jim umožňuje vstup do společenství lidí, s kterými si může povídat a rozvíjet přátelské vztahy.

Mühlpachr (2004, s. 138) uvádí jako poslední funkci **anticipační**, jelikož přispívá k pozitivní připravenosti na změny v životě jedince, ke kterým dochází zejména ve spojení s odchodem do starobního důchodu.

Határ (2014, s. 69 - 70) souhlasí s výše uvedenými funkcemi a dále k nim doplňuje funkci **augmentativní**, u které jde o oslovení zájmů a schopností seniora a podporu jeho aktivity. Dále uvádí funkci **vzdělávací**, kdy si seniori osvojují nové dovednosti, zručnosti a návyky. Starší člověk, který se chce aktivně účastnit dění ve společnosti, se nemůže spokojit pouze s poznatky, které nabyl ve svých školních letech nebo dále životní zkušeností, ale měl by se permanentně sebevzdělávat, učit a udržovat svojí mysl v kondici. **Kulturně-kultivační** funkce je zaměřená na rozvoj a kultivaci osobnosti seniora, a to na základě vlivu krásna na člověka v umělecké a mimoumělecké sféře, jelikož krása v obou sférách obklopuje a ovlivňuje člověka na každém kroku. **Sociálně-psychologická** funkce je zaměřená na zachování přiměřené kvality života v oblasti sociálních vztahů a psychického rozvoje. **Adaptační** funkce umožňuje seniorům zvládat proces přizpůsobování se na rozdíly mezi prostředím a organismem a význam této funkce se velmi úzce prolíná s funkcí anticipační. Dále autor doplňuje výčet funkcí o funkci **kompensační**, která umožňuje seniorům si vynahradiť ty společenské a edukační aktivity, které nemohli dělat v minulosti. Zároveň seniorům vynahrazuje ztrátu jejich zaměstnání. **Aktivizační** funkce přispívá k psychickému a fyzickému zdraví a aktivizuje vnitřní předpoklady člověka. Funkce **rela-**

xační pomáhá člověku odpočívat, především aktivní formou. Poslední uvádí funkci **mezi-generačního porozumění**, která se zaměřuje na zlepšování mezigeneračních vztahů a předcházení určitému napětí mezi generacemi.

Z vlastní zkušenosti můžeme potvrdit, že začátek nové životní etapy, především ukončení ekonomické aktivity, tedy odchod do starobního důchodu, představuje pro jedince obrovské životní změny, se kterými se senioři často velmi těžko vyrovnávají. Jedná se o změny jako např. omezení sociálních kontaktů, až nezvykle velké množství volného času, který je těžké smysluplně naplnit, pocit ztráty smyslu života, zdravotní problémy spojené s nastupujícím věkem, aj. Edukace seniorů a aktivní prožití stáří pomáhá jedincům tyto pocity výrazným způsobem redukovat. Senior se dostává do skupiny vrstevníků, čímž navazuje nové společenské kontakty a má možnost sdílet své pocity s lidmi se stejnými problémy. Dále smysluplně vyplňuje svůj volný čas a může nabýt pocitu nalezení nového smyslu života. Často jsme se v praxi setkali i s tím, že účast na edukačních aktivitách pomáhala seniorům se udržet ve fyzické, psychické i mentální kondici, což znamenalo i odsun nastupujících zdravotních problémů, které jsou s obdobím sénia spojovány.

1.2.1 Cíle edukace seniorů

Jako při realizování většiny aktivit v průběhu celého života, tak i u edukace (nejen) seniorů, je prvořadé si určit, kam směřujeme a čeho chceme dosáhnout. Je třeba si tedy nejdříve stanovit určitý cíl.

Při formulaci cílů však musíme mít vždy na paměti několik zásad. Určený cíl musí být v první řadě *konzistentní*, to znamená, že nižší cíle jsou podřízené cílům vyšším. Abychom mohli dosáhnout vysokého cíle, je třeba si cíl rozdělit na několik dílčích, díky kterým se postupně propracujeme až k hlavnímu cíli. Další zásadou je *realizovatelnost* cíle, tedy si formulujeme takové cíle, o kterých víme, že je reálné je naplnit. S touto zásadou úzce souvisí také *priměřenost* cíle, což znamená, že při stanovení cíle musíme brát zřetel na individuální osobnosti seniorů a jejich omezení. Cíle si volíme také tak, aby byly prospěšné pro samotného seniora nebo společnost, ve které žije, cíl tedy musí být *potřebný*. Poslední zásadou je *měřitelnost* cíle, což znamená, že si musíme stanovit takový cíl, u kterého je možné průběžně zhodnotit, zda se naplňuje nebo nikoliv. (Határ, 2014, s. 76)

Výchovné cíle při edukační činnosti můžeme rozdělit z hlediska zaměření výchovy na současnost nebo budoucnost na **adaptační** cíle, pod kterými si můžeme představit přípravu

člověka na současné podmínky života. Neznamená to však jen pasivní přizpůsobení se novým podmínkám, ale musí mít i přetrvávající charakter. Člověk tedy poznává skutečnost proto, aby ji změnil. Mimo adaptační cíle můžeme v tomto rozdělení mluvit i o cílech **anticipačních**, které zahrnují přípravu člověka na podmínky společnosti, do které dospělý člověk (senior) vstupuje a kterou má svojí aktivní činností přetvářet. Vše se děje na základě celoživotního permanentního vzdělávání.

Z hlediska subjektu výchovy rozdělujeme cíle na **autonomní**, které si stanoví sám jedinec. Autonomnost výchovných cílů je sice pro vzdělávajícího se velmi důležitá, ale není možné, aby autonomnost hrála dominantní roli v celém procesu výchovy. Jedinec si v zájmové činnosti sice může určit vlastní výchovné cíle, ale je důležité, aby v dalších výchovných činnostech cíle výchovy stanovily jiné činitele, jakou jsou organizace, ústavy výchovy apod. Takové cíle nazýváme **heteronomní**.

Dále můžeme cíle výchovy klasifikovat na **všeobecné**, které jsou dominantní pro celou výchovu, a **specifické**, což můžeme chápat jako osvojení si konkrétních vědomostí, zručností a návyků. Člověk vstupuje do výchovného procesu především kvůli cílům specifickým.

Perhács a Paška (1995, s. 49 – 50) dělí cíle na **materiální**, které se orientují na osvojení si konkrétních vědomostí, zručností a návyků, které jsou důležité pro zvládnutí některých teoretických a praktických úloh. Úkolem lektora je naučit zúčastněné se zorientovat v záplavě informačních toků současnosti. Oproti tomu **formální** cíle se zaměřují na rozvoj schopností člověka a obsah vzdělávání chápeme jako prostředek jeho formálního rozvoje. Tyto cíle vychází z psychologické teorie přenosu a jsou důležité především při výuce cizích jazyků.

Čornaničová (1998, s. 75) rozděluje edukační cíle na tři skupiny:

Poznávací cíle, které jsou zaměřené na získávání a prohlubování nových vědomostí, které chtěl senior studovat v mládí, ale jeho tužby mohly být naplněny až v současné době. Radíme sem např. přípravu na stáří apod.

Postojové cíle, které se zaměřují na vytváření vztahu k novému období života, nové hodnotové orientace a vytváření smysluplnosti tohoto období.

Do poslední skupiny radíme **psychomotorické cíle**, které se týkají psychické a fyzické způsobilosti.

1.3 Specifika edukace seniorů

Jak jsme již psali výše, člověk se učí po celý svůj život, v dětství primárně za účelem získání nových vědomostí, dovedností a přípravy na život v dospělosti (pedagogika). Dospělý člověk se vzdělává hlavně za účelem zdokonalení nebo prohloubení již získaných dovedností a vědomostí, většinou kvůli svému povolání (andragogika). Ve stáří se člověk vzdělává proto, aby se snadněji vyrovnal se změnami, které s sebou toto období nese, a aby si zachoval určitou kvalitu života (geragogika). Vzhledem k tomu, že každé vzdělávání se od sebe liší jak cílovou skupinou, tak i cílem, kterého chceme v tomto procesu dosáhnout, je pochopitelné, že vzdělávání v každém období člověka má svá určitá specifika a přístupy.

Špatenková a Smékalová (2015, s. 21) uvádějí ve své publikaci tabulku, která vystihuje hlavní rozdíly mezi pedagogikou, andragogikou a geragogikou.

	Pedagogika	Andragogika	Geragogika
Vzdělávající	Učitel určuje, co a jak se bude učit a pak to prověřuje.	Lektor účastníky podporuje a povzbuzuje k sebeřízení.	Lektor jako facilitátor a partner pro komunikaci.
Vzdělávaný	Žák, student, dítě, adolescent. Je závislý.	Účastník vzdělávání (dospělý). Je nezávislý.	Účastník vzdělávání (senior) není zcela nezávislý, ale chtěl by být.
Přístup	Subjekt – objektový přístup.	Subjekt – subjektový přístup.	Spíše objekt – subjektový přístup.
Zkušenosti účastníka vzdělávání	Životní zkušenosti žáka nejsou příliš bohaté.	Zkušenosti účastníka jsou cenným zdrojem.	Účastník vzdělávání má značné a cenné životní zkušenosti.
Očekávání účastníka	Žáci se učí to, co je od nich očekáváno, co se musí učit.	Účastníci vzdělávání se učí to, co potřebují, resp. chtějí vědět.	Edukační programy navazují na biografickou historii účastníků a reflektují jejich zkušenosti.
Motivace	Vnější motivace.	Vnitřní, ale i vnější motivace.	Vnitřní motivace.
Cíle vzdělávání	Získávání znalostí a dovedností pro budoucnost a uplatnění na trhu práce. Směr: do budoucnosti („bude“).	Nejlépe návaznost na možnost bezprostředního praktického použití. Směr: do přítomnosti, resp. blízké budoucnosti („je“).	Integrace zážitků, zkušeností, dosažení moudrosti a vyrovnanosti. Směr: návrat do minulosti („bylo“).

Tabulka 1 Srovnání aspektů pedagogiky, andragogiky a geragogiky (Špatenková a Smékalová 2015, s. 21)

Edukace seniorů tedy vyžaduje vždy specifické přístupy k této cílové skupině.

Hlavním důvodem je skutečnost, že starší lidé mají již zkušenosti a strategie řešení problémů, které mladý člověk mít nemůže. Jsou to zkušenosti z překonaných krizí a životních zklamání. Senioři mají tedy specifické kompetence, potenciály a schopnosti, a to především moudrost stáří, která není každému daná. Ale stejně jako u ostatních schopností a znalostí i tady platí, že pokud nejsou využívány, vede to k jejich retardaci. Edukace seniorů proto může pomoci tyto schopnosti a znalosti udržet a aktivně je používat, např. v sociálním životě, jako expert a poradce, ve spolkovém a klubovém životě. (Beneš, 2003, s. 140)

Dalším znakem, kterým se liší vzdělávání seniorů od dalších cílových skupin, je jeho dobrovolnost. Vzdělávání starších je oproti školskému a profesnímu vzdělávání skutečně dobrovolné, proto je pochopitelné, že je účast mnohem menší oproti ostatním skupinám obyvatelstva. Nejvíce se senioři učí pomocí masových médií a přátel. Je velmi důležité, zda existuje odpovídající nabídka vzdělávání pro seniory. S dobrovolností velmi úzce souvisí motivace vzdělávaných, jak už jsme psali výše, u seniorů se jedná hlavně o vnitřní motivaci. Autor uvádí, že motivace seniorů k dalšímu vzdělávání záleží hlavně na dosaženém vzdělání, druhu tohoto vzdělání a dřívější účasti na dalším vzdělávání. Dále záleží na dříve rozvinutých zájmech zabývat se různými oblastmi vědění, na účasti na kulturním životě, na sociální aktivitě v rodině i mimo ni, na politické angažovanosti, na snaze prosadit zájmy seniorů, atd. Motivem proč se vzdělávat bývá také pro seniory často touha po sociálních kontaktech, očekávání okolí, ale i snaha najít smysl života ve vědomí vlastní konečnosti, zvládnutí tělesných, psychických a sociálních změn, udržování vlastních sil. Vzdělávání seniorů má také často charakter prevence, odstranění a kompenzace deficitů a jeho cílem je udržení tělesných a intelektuálních sil. (Beneš, 2008, s. 90)

Špatenková a Smékalová (2014, s. 83) uvádí, že specifika vzdělávání seniorů jsou dána především nastupujícími involučními změnami, hlavně percepčními a kognitivními. U seniorů se zhoršuje především smyslové vnímání, jako je zraková ostrost, sluch, a paměť. Dochází také ke změnám inteligence, především inteligence fluidní, která zajišťuje schopnost učit se novým věcem, řešit problémy pod časovým stresem, popř. přecházet z jednoho způsobu myšlení na druhý. Naopak zůstává zachována krystalická inteligence, která vychází ze zkušeností získaných spontánním nebo formálním vzděláváním, a může případně i mírně zvyšovat.

Határ (2014, s. 51) uvádí psychické změny, které se vážou na proces stárnutí a významným způsobem ovlivňují proces edukace, proto je třeba tyto projevy v edukaci respektovat. Jedná se především o změny v poznávacích procesech, změny v aktivační úrovni a v oblasti prostorové orientace, úbytek paměťových a senzomotorických schopností, změny intelektuálních funkcí, emocionality, vůle a osobnostních rysů. Senioři jsou také méně odolní vůči psychické zátěži, přetváří se jejich hierarchie hodnot a často se v mysli navrací do minulosti.

Podle Čornaničové (1998, s. 78 – 79) lze chápat specifika edukace seniorů ve dvou rovinách, a to v tzv. **makropohledu**, který se týká plánování edukace seniorů, a **mikropohledu**, který se vztahuje ke konkrétním programům a aktivitám edukace seniorů. U prvního pohledu uvádí autorka několik požadavků, které je třeba naplňovat:

- Je třeba edukaci seniorů chápat v perspektivě celoživotní edukace,
- Je třeba vycházet z aspektů možností daného prostoru a v něm působících subsystémů národní, regionální a lokální edukační soustavy (školství, organizace, sdružení, atd.) a jejich edukačních záměrů a aktivit,
- Rozpoznat diferencovanost seniorské populace a z toho i diferencovanost edukačních potřeb a zájmů seniorů, jelikož jsou jiné např. u seniorů po odchodu do důchodu a jiné v pozdější etapě stáří. Podle toho pak přizpůsobovat vzdělávací nabídku,
- Všechny seniory je třeba chápat jako potenciální zájemce o edukaci a edukační nabídky adresovat všem bez ohledu na jejich vzdělání, sociální status nebo zdravotní stav,
- Chápat edukaci seniorů jako vytváření příležitostí a programů podpory kvality života v období sénia,
- Edukačními aktivitami vytvářet podmínky pro spolupráci generací,
- A těmito aktivitami odbourávat tradiční stereotypy společnosti ve vztahu k životu ve stáří, podporovat aktivitu seniorů, využít jejich životní zkušenosti pro ně i pro společnost a tím upevňovat jejich měnící se roli ve společnosti.

Z pohledu vlastního procesu edukace seniorů se jedná o požadavky, které by se měly zachovat při celkovém postupu v edukaci, při výběru metod, forem, prostředků, činitelů, aby se lépe dosáhlo stanoveného edukačního cíle:

- Uplatňování ontogenetických forem edukace seniorů,

- Respektování osobitostí, které vyplývají z psychofyzických změn pod vlivem stárnutí,
- Nahlížet na specifika edukace seniorů v závislosti na věkové diferenciaci,
- Zohledňovat intencionální charakter edukačních programů pro seniory tak, aby absolvování těchto programů umožnilo lépe řešit dané problémy,
- V průběhu edukace vytvářet co nejvíce příležitostí pro tvořivost seniorů,
- Poskytovat účastníkům mimo jiné i životní pomoc, emoční podporu a prostor pro vzájemnou podporu mezi účastníky navzájem,
- A edukačními aktivitami podporovat aktivní model života v senu a snahu seniorů vést nezávislý a kreativní život.

1.4 Formy a metody edukace seniorů

Aby přístup vzdělavatele k účastníkům edukace byl adekvátní s ohledem na cílovou skupinu, musí zvolit vhodnou formu a metody edukace.

Edukační metodu můžeme chápat jako cílevědomou činnost lektora, který prostřednictvím konkrétní cesty, způsobu nebo postupu, naplňuje edukační cíle seniorů. (Határ, 2014, s. 90)

Výběr daných metod edukace je ovlivňován několika faktory, především vzdělávacím cílem, vzdělávacím obsahem, schopností seniorů se učit, různorodostí studijních skupin (v rámci věkového, profesního nebo zdravotního stavu), přístupem ke vzdělání, časovými a materiálními podmínkami a osobností vzdělavatele. (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 70)

Špatenková a Smékalová (2015, s. 125) na základě výše uvedených faktorů rozlišují tři velké skupiny metod. První skupinou jsou metody **tradiční**, které zprostředkovávají účastníkům vědomosti a dovednosti. Další skupinou jsou **aktivizační metody**, které zohledňují aktivní účast vzdělávajících. Poslední jsou metody **kreativní**, které jsou často založeny na asociacích a aktivizují kreativní schopnosti člověka.

Petřková a Čornaničová (2004, s. 70 – 71) uvádí ve své publikaci dělení metodických postupů na metody výkladové, dialogické, metody řešení problémů v malých skupinách a metody výcvikové.

Mezi **výkladové metody** patří **přednáška**, která je nejznámější a zároveň i nejpoužívanější metodou edukace. Vyžaduje kultivovaný slovní projev, významná je i hlasitost řeči a její

tempo. Podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 127) je realizace metody přednášky typická spíše na Univerzitě třetího věku nebo Akademii třetího věku.

Dialogické metody se vyznačují, na rozdíl od výkladových metod, výraznějším zapojením účastníků do edukace. Podstatou je komunikace mezi vzdělavatelem a účastníky. Do této skupiny řadíme metody **rozhovoru** a **diskuze**. Tyto metody mohou být v edukačním procesu použity buď samostatně, nebo jako součást metod výkladových, např. rozhovor realizujeme před zahájením přednášky, abychom účastníky motivovali pro dané téma. Diskuze pak může sloužit jako doplněk přednášky.

Metody řešení problémů v malých skupinách zahrnuje problémové situace, které vzdělavatel předkládá účastníkům k řešení. Tyto situace by měly být přiměřeně náročné, přehledné, srozumitelné a měly by se opírat o životní zkušenosti účastníků.

Výcvikové metody se realizují zejména prostřednictvím aktivit, které vyžadují motorické a senzomotorické dovednosti. Osvojování těchto dovedností je ovlivňováno věkem, funkčním stavem účastníků (zdravotní stav, tělesná zdatnost, únava) a vnějšími podmínkami, v nichž výcvik probíhá.

Je třeba si také uvědomit, že cílová skupina seniorů je sice chápána jako tzv. homogenní, protože většina jejich členů je vyvázána z pracovního poměru, ale taky je třeba vnímat její diferencovanost. Znaky, které odlišují jednotlivé členy ve skupině seniorů, jsou např. dosažená úroveň vzdělání, původní profese, sociální zařazení v mikroklimatu rodiny, finanční možnosti, osobní celoživotní zkušenosti, ale i zdravotní stav, mentální výkonnost a životní orientace staršího člověka. Je proto pochopitelné, že je třeba hledat pro skupinu občanů v seniorském věku rozmanité vzdělávací formy různého charakteru. (Mühlpachr, 2004, s. 139)

Jsme toho názoru, že v současné době je již k dispozici mnoho institucí, které jsou schopny kvalitně a efektivně uspokojit edukační potřeby různorodých skupin seniorů, a to s ohledem na jejich zdravotní stav, schopnosti, dovednosti, aj. Na základě vlastních zkušeností si však myslíme, že jen malé množství těchto seniorů se edukačních aktivit zúčastní. Jako velký problém v účasti na těchto aktivitách vidíme nedostatečnou informovanost seniorů o těchto možnostech, která úzce souvisí s jejich nedůvěřivostí a nízkou sebedůvěrou. Z vlastních zkušeností také vnímáme jako jeden z důvodů omezené finanční možnosti seniorů.

V následující podkapitole se zaměříme na instituce, které nabízí seniorům různé druhy edukačních aktivit.

1.5 Institucionální zabezpečení edukace seniorů

Mühlpachr (2004, s. 144) vidí význam edukačních aktivit pro seniory v tom, že udávají občanům ve starším věku novou životní perspektivu. Edukace pro ně představuje životní pomoc v tom, že účastníkům kromě informací a vědění nabízí také životní orientaci na rozvoj a osobnostní růst v etapě života, která byla dříve považována za deficitní.

Čornaničová (1998, s. 88) uvádí nenahraditelnou přednost institucionalizovaných forem edukace v tom, že naplňují několik funkcí, které jsou důležité pro kvalitu života v období sěnía. Jedná se o výchovně-vzdělávací funkci, která je pro institucionální formy edukace primární. Vedle ní však stojí také neméně důležitá funkce komunikativní. Edukační aktivity tedy vytváří možnost kontaktů s jinými lidmi, prostor pro navazování přátelských generačních i mezigeneračních vztahů. Umožňují také překročení individuálního, soukromého, izolovaného světa starších lidí. Starý člověk se zapojením do těchto aktivit současně více zapojuje do života společnosti, svojí komunity, obce, organizace, apod.

Autoři Čornaničová (1998, s. 95 – 99), Špatenková a Smékalová (2015, s. 89 – 99), Mühlpachr (2004, s. 139) a Határ (2014, s. 99) se shodují, že nejznámějšími institucemi, které nabízí seniorům různé edukační programy, jsou Univerzity třetího věku, Akademie třetího věku a Kluby aktivního stáří (Kluby seniorů). Jednotliví autoři pak zvlášť uvádí další známé instituce, které nabízí další aktivity pro seniory, mezi nich patří např. Lidové univerzity, Univerzity volného času nebo Trénování paměti seniorů.

Níže uvádíme popis nejznámějších a nejrozšířenějších institucí věnujících se edukaci seniorů.

1.5.1 Univerzity třetího věku (UTV, U3V)

Jedná se o nejznámější, ale také nejnáročnější vzdělávací instituci pro seniory. Univerzity třetího věku jsou oficiálně uznané instituce, které umožňují občanům seniorského věku studium vysokoškolské úrovně v nejrůznějších oborech. V České republice se realizuje tento typ vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání a rozvíjí se dle možností příslušné vysoké školy a dle zájmů zúčastněných seniorů. Odlišuje se od jiných forem vzdělávání

seniorů, jelikož účastníkům poskytují vzdělávání na té nejvyšší, tedy vysokoškolské úrovni. (Mühlpachr, 2004, s. 139 – 140)

Univerzity třetího věku jsou poměrně mladou záležitostí, vůbec první UTV vznikla v roce 1973 v Toulouse jako přímá reakce na generační konflikt, který se na vysokých školách vyhroutil v souvislosti se studentskými nepokoji. Nabízely vzdělávání posluchačům-seniorům a akademickou aktivitu penzionovaným či z vedoucích míst přerázeným starším vysokoškolským učitelům. Základním cílem bylo zlepšit kvalitu života seniorů prostřednictvím vzdělávacích programů. Vzhledem k obrovské rychlosti, jakou se tato instituce rozšiřovala po světě, vznikla také nejednotnost organizačních forem a metod realizace edukačních cílů. Příčinou bylo spontánní zakládání těchto institucí po celém světě, velké počty studentů a také odlišná motivace k zápisu. Základní idea však zůstává pro všechny UTV stejná. (Čornaničová, 1998, s. 91; Mühlpachr, 2004, s. 141)

V první fázi vzniku Univerzit třetího věku byla snaha o seznámení starších občanů s vědeckými poznatky, prohlubování jejich sebepoznání a pomoci jim získat nadhled a tím ulehčit jejich přizpůsobování a orientaci ve stále složitějším a měnícím se prostředí. V současné době se klade důraz spíše na rozvíjení sociálně-psychických faktorů, zejména vytváření předpokladů pro setkávání generací nebo nalezení cesty pro výměnu zkušeností. (Mühlpachr, 2004, s. 141)

Dnes můžeme obecně rozlišit dva přístupy Univerzit třetího věku, které se však dají i různě kombinovat. Jedná se o **klasický vysokoškolský přístup**, který se zaměřuje především na intelektuální aktivitu účastníků edukačního procesu a jejich hlubokou angažovanost. Druhý je **tradiční tzv. osvětový přístup**, který klade důraz na setkání s obrovským počtem účastníků s kompenzačními funkcemi. (Határ, 2014, s. 100; Čornaničová, 1998, s. 91)

Határ (2014, s. 101) uvádí dva modely vzdělávání na UTV. První je **integrační model** studia seniorů (využívaný především v západních státech), spočívající v tom, že účastníci UTV se vzdělávají společně se studenty denní formy studia. Druhý je **segregovaný model** studia seniorů, kdy se účastníci UTV vzdělávají samostatně.

Autor také uvádí příklad z konkrétní UTV na Univerzitě Konstantína Filozofa v Nitre. Studium trvá šest semestrů, kdy se v prvním semestru všem posluchačům zprostředkovávají poznatky z tzv. všeobecného základu. Po ukončení tohoto semestru mají účastníci možnost se zapsat na studium odborného zaměření v programech, které se pro daný rok otvírají. Účastníci jsou hodnoceni obdobně jako studenti denní formy studia. Pokud účastník splní

všechny předepsané podmínky, Univerzita mu slavnostně předá diplom a student získává „Štatút Univerzity tretieho veku“.

1.5.2 Akadémie tretieho veku (ATV, A3V)

Akadémie tretieho veku predstavujú ďalšiu formu vzdelávania seniorů u nás a obsahujú krátkodobé cykly vzdelávania, ale i dlhodobé, a to s jednosemestrálnym alebo vícesemestrálnym trvaním. Jedná sa o cykly prednášok, diskusií a seminárov, ktoré zahŕňujú najmenej desať spoločných stretnutí účastníkov. Obsahové zamerenie akademií tretieho veku má niekoľko základných línií:

Medicínsko-gerontologická orientace, ktorá sa zameruje na poznatky podporujúce zdravé stárnutie, zdravou životosprávu a predchádzanie nemocem.

Občiansko-sociálna orientace, ktorá sa zameruje na vzdelávanie seniorů s cieľom porozumieť sociálnym zmenám a aktívneho zapojenia sa do týchto zmien.

Orientace na kulturu, históriu, literatúru, umenie, ekológiu, atď., ktorá je jednou z najobľúbenejších.

„**Hobby-aktivity**“ predstavujú vhodné vzdelávacie témy pre jednotlivé zájmové skupiny seniorů.

Příprava na starší věk, čož je samostatný cyklus určený najmladším skupinám seniorů.

Cvičení, rekondiční cvičení a jóga predstavujú pro seniory samostatný pohybovo-výchovný vzdelávacie cyklus.

Spolupráce s ďalšími generaciami, čož predstavuje bližšiu spoluprácu s miestnymi strednými školami alebo odbornými učilištami. (Čornaničová, 1998, s. 95; Határ, 2014, s. 101)

Határ (2014, s. 101) ještě doplňuje, že mnohé akadémie tretieho veku spolupracujú s geriatrickými pracoviskami, kulturno-osvetovými strediskami, prípadne s ďalšími organizaciami a inštitúciami. Systém vzdelávania na akademiách tretieho veku je formálne řazený a studium je ukončeno diplomom o absolvovaní príslušného programu. Autor také uvádí, že je třeba oceniť jakoukoliv iniciatívu různých subjektů zřizovat akadémie tretieho veku na seniorům dostupných místech, aby bylo možné v plné míře naplnit podstatu celoživotního vzdelávání.

1.5.3 Kluby aktivního stáří

O klubech aktivního stáří, klubech seniorů nebo klubech důchodců hovoří hlavně Čornaničová (1998, s. 97) a Špatenková a Smékalová (2015, s. 99). Čornaničová popisuje činnost těchto klubů jako jednu z nejrozšířenějších, která spočívá především na organizování široko chápané zájmové činnosti seniorů. Vytváří prostor pro setkávání seniorů, podílí se na plnohodnotném naplnění jejich volného času a zajišťují účastníkům styk s vrstevníky. Důležitým posláním těchto klubů také je, aby se aktivně zapojovali do práce v různých oblastech své činnosti. Činnost těchto klubů se zaměřuje především na společné návštěvy kulturních akcí, kulturně-tvořivé aktivity, jako např. nacvičování scének a lidových zvyků, vzdělávací aktivity, besedy s lékaři, výstavy ručních prací, poznávací zájezdy a exkurze, sportovně-relaxační aktivity, společné vycházky, oslavy narozenin svých členů, atd.

1.5.4 Další možnosti edukace seniorů

K dalším možnostem edukace seniorů můžeme zařadit především zařízení určené seniorům, které spadají do sociální oblasti. K nejznámějším můžeme zařadit centra denních služeb, denní stacionáře, sociálně aktivizační služby pro seniory, apod. **Sociální služby** pomáhají osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku nebo zdravotního stavu a potřebují pomoc druhé fyzické osoby. Tyto služby podle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách poskytují kromě pomoci při zajištění základních životních potřeb i výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, sociálně-terapeutické činnosti nebo zprostředkování kontaktu se společenským prostředím.

Határ (2014, s. 106) řadí i do dalších možností edukace seniorů **zdravotnická zařízení**, především hospice v rámci paliativní péče, které se stále řadí do zdravotnických zařízení i přes jejich sociální charakter.

Čornaničová (1998, s. 108) a Špatenková a Smékalová (2015, s. 101) řadí do edukace seniorů i **trénování paměti seniorů**. Špatenková a Smékalová popisují trénování paměti jako proces, který je vedený snahou zlepšit prostřednictvím specifických i nespecifických metod úbytek, který senior pociťuje v oblasti mentálního výkonu a komunikace, což se promítá i do oblasti afektivní a zdravotní. Čornaničová popisuje výzkum, ve kterém byla porovnáвана paměť seniorů před jejich nástupem do zařízení pro seniory a rok po jejich nástupu. Výzkum prokázal jednoznačně pozitivní účinky prostředí, ve kterém dominuje péče o dru-

hé. Proto začaly v domovech pro seniory vznikat různé edukační aktivity zaměřené na osvěžování, udržování a posilování paměti jako psychické funkce.

Jak jsme již psali výše, mnoho autorů považuje lektora v edukačním procesu jako jeden z důležitých faktorů ovlivňující kvalitu tohoto procesu. Proto se budeme v další kapitole zabývat právě osobností lektora dalšího vzdělávání.

2 OSOBNOST LEKTORA

S tím, jak rostla potřeba edukace dospělých a seniorů, stávala se stále aktuálnější otázka, jaké požadavky by měl splňovat vzdělavatel v tomto druhu edukace, jaké by měl mít vlastnosti, znalosti a jaká by měla být jeho celková osobnost. S ohledem na jednotlivá specifika edukace v pedagogice, andragogice a geragogice, která jsme uvedli v kapitole 1.2, je pochopitelné, že přístup a další osobnostní charakteristiky vzdělavatele by se měly navzájem lišit dle cílové skupiny vzdělávaných.

Výraz vzdělavatel se často užívá pro popis celé řady osob, každá z nich se nicméně zabývá tak trochu jinou činností. Nejčastěji se v praxi setkáme s pojmy učitel, instruktor nebo lektor. Tyto pojmy se do určité míry prolínají, ale nejsou totožné.

Učitel působí především ve vzdělávacích institucích nebo jako soukromý učitel. Používá pedagogické metody výuky, vysvětluje, předvádí, sleduje aktivitu žáků a vyžaduje kázeň. Zkouší, hodnotí, klasifikuje, dává podklady pro vysvědčení nebo osvědčení pro absolvování školy. (Havlíček, 2011, s. 5)

V pedagogice slouží učitelé jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků a tradic. Jejich působením se tedy zajišťuje, že kultura společnosti je transformována a předávána z jedné generace na druhou. Učitelé určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, neboť uvádějí žáky do společenského života. Úspěšnost nebo neúspěšnost jejich socializačního působení vytváří další předpoklady pro rozvoj společnosti nebo v horším případě pro její stagnaci. (Vališová, Kasíková a Bureš, 2011, s. 16)

Instruktor učí praktické činnosti na pracovištích nebo kurzech. Instruktor předvádí vyučovanou činnost, kontroluje, upozorňuje na chyby a nedostatky. Vzdělávaný musí respektovat pokyny instruktora a v případě zanedbání může dojít k ohrožení na zdraví či životě. S instruktory se setkáme spíše při výcviku různých zájmových nebo profesních činností.

Lektor působí na různých školeních jako zprostředkovatel nových informací a postupů v dané oblasti. (Havlíček, 2011, s. 5)

Beneš (2008, s. 93) chápe lektora (resp. andragoga) spíše jako specialistu na sociálně-psychologické intervence, které přesahují tradiční výuku a poradenství ve vzdělávání. Tento lektor se mění v kouče, trenéra, týmového, skupinového a individuálního supervizora,

poradce pro praxi, podílí se také na rozvoji organizace a vedení. Jinými slovy se stává „terapeutem“, který odstraňuje blokády učení se jednotlivců, kolektivů a organizací.

Langer (2016, s. 14 - 28) popisuje lektora jako vzdělavatele dospělých, který působí v oblasti dalšího vzdělávání. Původně byl tento pojem užíván pro externího univerzitního učitele, dnes už však lektora najdeme spíše v kurzech, na školeních a dalších vzdělávacích akcích pro dospělé. Lektor také v procesu výuky zastává mnoho rolí, mezi nimiž průběžně přechází v souladu s postupem výuky, vztahy ve skupině a celkovou atmosférou. Mezi takto definované role patří:

- **Vzdělavatel**, což je vlastní role lektora jako toho, kdo vzdělává a s jehož pomocí se účastníci vzdělávají a učí.
- **Šéf skupiny**, jelikož v rámci dané vzdělávací skupiny je její „hlavou“, má nejen autoritu, ale za skupinu a její práci také nese odpovědnost.
- **Člen skupiny**, jelikož lektor je zároveň partnerem účastníků vzdělávání, je „jedním z nás“. Při některých vzdělávacích metodách, ale i v určitých situacích se lektor stává součástí „týmu“.
- **Poradce**, jelikož se na lektora účastníci obracejí nikoliv jako na autoritu vzdělavatele, ale jako na kolegu a člověka, jenž dokáže poradit nebo nasměrovat.
- **Hodnotitel**, který se z lektora stává v případě, že součástí kurzu je posouzení přínosu vzdělávání či měření jeho efektivity. Jde o náročnou roli, zejména pokud se kombinuje s rolí vzdělavatele.

Kariková (2015, s. 60) uvádí i znaky, které jsou totožné jak pro profesi učitele, tak lektora či instruktora. Jedná se například o definici profese jako unikátní a jedinečné činnosti, jejímž základem je služba člověku a společnosti skrz jejich vzdělání a výchovu. Dále tato činnost vyžaduje přesně definované intelektové schopnosti, osobnostní kvality, speciální přípravu a trénink na výkon činností s ní spojených. Členové této profese mají určitou míru autonomie a autoritu pro výkon validních a profesionálních rozhodnutí. Tato profese v neposlední řadě také vyžaduje vysoký stupeň sebeovládání a zodpovědnost za vlastní tvořivost.

Podle Langer (2016, s. 14) by měl mít lektor ve všech druzích vzdělávání zájem na získání nových nebo rozšíření stávajících znalostí či dovedností u svých účastníků. Dále by měl umět měnit přístupy ve vnímání a hodnocení světa kolem účastníků, popř. zasáhnout

do jejich myšlení či postojů. Lektor by se měl také snažit o praktické uplatnění těchto možností v osobním, pracovním nebo společenském životě.

Prusáková (2009, s. 1 – 2) uvádí, že osobnost lektora je důležitým faktorem působícím na kvalitu edukačního procesu, jelikož v zásadě ovlivňuje atmosféru edukace a ovlivňuje psychické klima v tomto procesu. Aby celkový proces edukace působil na účastníky i na samotného lektora pozitivně, je třeba, aby lektor disponoval minimálně třemi skupinami vlastností. První jsou vlastnosti **pracovní**, jako je např. pozitivní vztah ke své profesi, který se odráží např. v dobrém ovládnutí učiva, zodpovědném plnění povinností, přesnosti, dochvilnosti, vědeckosti. Další skupinou jsou vlastnosti **citově-temperamentní**, kam můžeme zařadit sebeovládání, vyrovnanost, trpělivost, klidné rozvážené chování. Je velmi důležité, aby byl lektor emocionálně stabilní, ale přitom pružný a ochotný zkoušet nové metodické postupy. Poslední skupinou jsou **charakterové vlastnosti**, kam patří čestnost, upřímnost, otevřenost, přímost, zásadovost a důslednost. Velmi pozitivně působí i optimismus, smysl pro humor a společenskost. Celková osobnost lektora je jedním z klíčových faktorů v procesu zkvalitňování dalšího vzdělávání, proto si vyžaduje speciální přípravu, která však není v praxi stále doceněná.

Proto se budeme v následující podkapitole věnovat profesnímu rozvoji lektora dalšího vzdělávání a profesionalizaci tohoto povolání v České republice. Zaměříme na otázku současných možností profesního rozvoje lektora a na samotnou výchovu a vzdělávání dospělých a seniorů jako na plnohodnotnou profesi.

2.1 Profesionalizace a profesní rozvoj lektora v edukaci dospělých a seniorů

Jak už jsme psali výše, úkolem lektora je vzdělávat, podporovat a nějakým způsobem vést účastníky edukace. Lektor zastává ve své činnosti mnoho různorodých rolí a je pochopitelné, že bez náležité přípravy a dalšího (sebe)vzdělávání, není jednoduché vést edukační proces správně a kvalitně. Současně s touto potřebou stojí ruku v ruce otázka profesionalizace jako důležitý faktor zvyšování kvality dalšího vzdělávání.

Nejdříve je třeba jasně definovat pojmy **profesní rozvoj** a **profesionalizace**. Profesionalizaci chápeme jako zvyšování statusu konkrétní oblasti lidské činnosti, kdežto profesní roz-

voj umožňuje zlepšovat schopnosti konkrétního nositele dané profese. (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 192)

Autorky popisují profesionalizaci lektora jako proces získávání kompetencí k výkonu určitých pracovních činností nebo k výkonu povolání. Jde tedy o proces, jehož prostřednictvím se určitá oblast lidské činnosti přibližuje kritériím kladeným na profesi.

Profesionalizace je v současné době velmi diskutované téma, Beneš (2008, s. 91) uvádí základní kritéria, která musí dané povolání splňovat, aby bylo označeno za profesi. Jedná se o zodpovědnost vůči klientům, která je vázaná na určitou etiku, často opřenou o nějaký etický kodex. Dále se jedná o kritéria jako je vysoká míra autonomie, zastoupení v profesních svazech nebo komorách, vlastní instance pro řešení konfliktů a pochybení. Většinou se jedná o povolání s vysokou prestiží, které vyžaduje vysokoškolské vzdělání v příslušném oboru. Je zřejmé, že lektorská povolání splňují tato kritéria jen do určité míry, přesto se dá mluvit o postupné profesionalizaci lektorských povolání.

Dlouhodobé diskuze a snahy o profesionalizaci lektorské profese vyústily v České republice do podoby prosazení *Lektora dalšího vzdělávání* v Národní soustavě kvalifikací, respektive v Národní soustavě povolání. Je třeba brát tuto skutečnost jako veliký úspěch a zakončení jedné z etap dlouhotrvajících snah odborníků a profesionálů. Stále však nemůžeme brát tento proces za dokončený. V České republice jde stále o živnost volnou, která je postavena na úroveň např. chovu zvířat a jejich výcviku, skladování a balení zboží nebo pěstitelského pání. Dle autora jde z tohoto pohledu nejen o postavení nedůstojné, ale především z hlediska kvalifikačních předpokladů neporovnatelné. (Demjanenko, 2014, s. 233)

Otázky profesionalizace výkonu lektorských povolání úzce souvisí s procesy, které lze shrnout pod obecným pojmem standardizace. Můžeme konstatovat, že níže uvedené standardy mohou být na jedné straně považovány za určité výsledky profesionalizace a současně za podpůrné dokumenty, které celý proces usměrňují a posunují k očekávaným cílům. Mezi takové standardy patří:

Profesní standardy, které jsou obsaženy v Národní soustavě povolání, což je otevřená a všem dostupná databáze, která monitoruje požadavky trhu práce. Tyto standardy vyjadřují pracovní činnosti Lektora dalšího vzdělávání a dovednosti, jakými by měl tento jedinec disponovat.

Kvalifikační standardy jsou uvedeny v Národní soustavě kvalifikací a udávají kompetence, které by měl lektor dalšího vzdělávání mít.

Vzdělávací standardy, které vyústily z profesních standardů a řeší vzdělávací přípravu lektorů.

Hodnotící standardy obsahují seznam kritérií, prostřednictvím kterých se hodnotí, zda hodnocený lektor dosáhl odpovídající dílčí působnosti.

Sebehodnotící standardy, které jsou určené k tomu, aby každý vzdělavatel dospělých sám ohodnotil své kompetence.

Etické standardy neboli kodexy mají přispívat ke zvyšování profesionalismu a profesionality lektorské činnosti. (Malach, 2014, s. 49 – 61)

Tím se dostáváme k další otevřené otázce, kterou je skutečnost, jakými směry a jakými způsoby by měli být lektori dalšího vzdělávání připravováni pro svou činnost. Na jednu stranu se v praxi různí nároky na profesi lektora, na stranu druhou můžeme dlouhodobě zaznamenat stále rostoucí nároky na kvalitu dalšího vzdělávání. (Malach a Chmura, 2014, 203)

Prusáková (2015, s. 11 – 18) hovoří v souvislosti s profesním rozvojem lektora o tzv. determinantech profesního rozvoje, které rozlišuje na vnější a vnitřní. Mezi **vnější podmínky profesního rozvoje** lektora řadí utváření vhodného *edukačního prostředí*. To si vyžaduje vytváření podmínek pro realizaci celoživotního vzdělávání a propojení formálního a neformálního vzdělávání. Jedná se např. o dostupnost vzdělávání, motivaci se vzdělávat nebo transparentnost systému vzdělávání. Dalším determinantem je *andragogické zkoumání*. Z pohledu andragogické teorie i praxe je důležité najít funkční průnik potřeb teoretického a aplikačního kontextu přípravy lektorů, který by znamenal naplnění očekávání kvality andragogické přípravy a reálných požadavků praxe na výkon lektora. Mezi **vnitřní podmínky profesního rozvoje** lektora autorka řadí *profesní identitu*, což je identifikace samotného lektora s jeho lektorským působením jako profesní prioritou. Jedná se o postupný proces, který začíná vědomým rozhodnutím pro danou profesi. Problém v uvědomování si profesní identity vidí autorka v chápání odborné a andragogické způsobilosti. Separované vnímání obou způsobilostí problematizuje vnitřní identifikaci s profesí, kde se odbornost váže na jiný obor jako je učitelství (resp. lektorství). Tomuto problému nepřispívá ani skutečnost, že se pro lektorské působení nevyžaduje pedagogické ani andragogické vzdělání. Do vnitřních determinantů patří také *sebereflexe lektora*, což chápeme jako vnitřní proces, během kterého si lektor uvědomuje, analyzuje a hodnotí svoje edukační aktivity s cílem jejich zdokonalení. Kosová (2014, s. 25) dodává, že o potřebě autoevalua-

ce lektora obvykle hovoříme v souvislosti s jeho profesními kompetencemi a jeho profesní činností. Je totiž třeba zdůraznit, že pouze ten, kdo je schopný odborně hodnotit svoji vzdělávací činnost, dokáže inovovat svoje názory a neustále zlepšovat své lektorské činnosti. *Etika lektora*, která se také řadí do vnitřních determinantů, se týká třech skupin vztahů. Lektor a vzdělávací instituce, kdy by se měl lektor řídit pravidly korektnosti a dobrých mravů. Dále vzájemný vztah lektorů, kdy by lektori neměli zlehčovat práci toho druhého, ale navzájem na sebe odkazovat. Poslední skupinou vztahů je vztah lektora a zákazníka, kdy by měl lektor konat vždy čestně, svědomitě a hájit práva i zájmy zákazníka.

Jedním z problémů profesního rozvoje lektora je dle autorky skutečnost, že ne vždy uvedené vnější determinanty podporují rozvoj těch vnitřních.

Co se týče vzdělání a kvalifikace lektorů, Národní soustava povolání uvádí jako nejvhodnější školní přípravu pro výkon činnosti lektora dalšího vzdělávání magisterský studijní program v oboru pedagogika. Je možné si však danou kvalifikaci doplnit „jen“ rekvalifikačním kurzem nebo vykonáním kvalifikační zkoušky prostřednictvím autorizovaných institucí. Národní soustava kvalifikací uvádí odborné znalosti, které jsou nutné pro vykonání dané kvalifikační zkoušky. Jedná se o znalosti z oblasti andragogiky, didaktiky a didaktické techniky, psychologie pro vzdělávání dospělých, hodnocení, testování a měření ve vzdělávání, znalost metod a postupů lektorství v odborných kurzech a výuku odborných disciplín. (Národní soustava kvalifikací, 2003)

Nutno však zdůraznit, že lektorská činnost je považována za živnost „volnou“ a pro její výkon nejsou dle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, stanovena žádná konkrétní pravidla a požadavky, tedy i prokazování odborné nebo jiné způsobilosti.

Špatenková a Smékalová (2014, s. 82) vidí v takto nastavené legislativě velký nedostatek, jelikož dle výše zmíněného může být lektorem dalšího vzdělávání absolvent andragogiky, účastník rekvalifikačního kurzu nebo ten, kdo vykonal zkoušku dané profesní kvalifikace.

Souhlasíme s výše uvedenými autorkami, jelikož dle našeho názoru je problematika dalšího vzdělávání velmi široká oblast, která vyžaduje hlubší studium a přípravu, aby se jedinec mohl uplatnit jako dobrý lektor ve vzdělávání dospělých a seniorů.

3 LEKTOR V EDUKACI SENIORŮ

Vzdělávání seniorů jako jejich základní lidské právo či potřeba otvírá cestu pro budování budoucí společnosti, kdy jejímu rozvoji a zdokonalování bude napomáhat vzdělávání všech lidí v průběhu jejich života. Vzdělávání seniorů tvoří nedílnou součást celoživotního vzdělávání a v geragogické praxi se může naplňovat velmi rozmanitým způsobem. Vzhledem ke skutečnosti, že geragogika není dosud uznána za samostatnou vědní disciplínu, stejně tak ani geragog není uznán za samostatnou profesi, v současné době spadá výkon odborné geragogické práce z velké části do kompetencí andragogů. (Határ, 2014, s. 110)

Navzdory tomu, různorodost andragogických povolání současně s absencí státní regulace a roztržičnost systému nedávají naději na jednoznačnou definici andragogické profese. Jednotlivé složky systému totiž sledují různé cíle a účely. Proto nelze jednoznačně určit veškeré andragogické kvalifikace a kompetence a tím ani žádná instituce není schopna zajistit přípravu „univerzálního“ andragoga. (Beneš, 2003, s. 143 – 158)

Krystoň (2015, s. 163) k této skutečnosti doplňuje, že stanovit jednotlivé kompetence lektora v edukaci seniorů je ještě mnohem složitější. Hlavním důvodem je skutečnost, že v praxi zcela chybí ověřené a odborně akceptované vzory. Tuto problematiku navíc komplikuje další fakt, že edukace seniorů je realizována, stejně jako u andragogiky, v širokém institucionálním a obsahovém spektru. To velmi výrazným způsobem ovlivňuje jak strukturu, tak i požadavky kladené na lektory edukace seniorů.

Špatenková a Smékalová (2015, s. 183) uvádí, že lektor ve vzdělávání seniorů by neměl vystupovat primárně v roli informátora, který účastníkům přináší drahocenné a málo dostupné informace a zaměřuje se spíše na předávání daného obsahu, jak je tomu u vzdělávání jiných cílových skupin. Takový lektor by měl být pro své účastníky spíše jakýsi facilitátor, který usnadňuje učení a je zaměřen především na potřeby, zájmy a osobnost účastníků a na podporu jejich sebe-učení. Lektor v edukaci seniorů je také v roli citlivého a kritického animátora, který se zaměřuje na rozvoj kritického myšlení účastníků. Úkolem lektora je tak nejen poskytnout informace, i když je tato funkce stále velmi důležitá, ale především účastníkům pomoci uvědomit si a podrobit kritice to, co považují za samozřejmé. Mimo to také pomoci účastníkům vzdělávání aktivně a samostatně uvažovat, nikoliv jen pasivně vstřebávat přicházející informace.

Především u této věkové kategorie je velmi důležitá a žádoucí pomoc při hledání nových životních orientací, při překonávání nedůvěry ve vlastní schopnost učit se. (Petřková a Čornaničová, 2004, s. 72)

Souhlasíme s výše uvedenými autorkami, proto se domníváme, že lektor v edukaci seniorů by měl naplňovat určité kompetence, aby mohl kvalitně a efektivně vykonávat dané povolání. Dle našeho názoru je naplňování kompetencí lektora v edukaci seniorů otázkou osobnosti lektora, jejího rozvoje a formování. Dále pak kvalitní přípravy zahrnující získávání nových vědomostí, znalostí a dovedností, které lektor získává mimo jiné i zkušenostmi v průběhu edukačního procesu s danou skupinou. V následující podkapitole si proto uvedeme souhrn doporučovaných kompetencí, které uvádí odborníci ve svých publikacích.

3.1 Kompetenční model lektora v edukaci seniorů

Mnoho autorů hovoří o kompetencích nebo kompetenčních modelech, které by měly být každému lektorovi vlastní. Je však nezbytné pojem „kompetence“ správně terminologicky uchopit. Jak uvádí Malach a Chmura (2014, s. 204), není definice tohoto pojmu ještě jednotná a ustálená. Autoři popisují několik formulací, které tento termín vystihují. Kompetence můžeme tedy chápat jako znalosti, schopnosti, povahové rysy, postoje a zkušenosti pracovníka. Dále „být kompetentní“ může znamenat umět se vyrovnat s kritickými a nepřehlednými či nepředvídatelnými situacemi. V neposlední řadě je kompetence popisována jako jedinečná schopnost jedince úspěšně jednat a dále se rozvíjet, a to prostřednictvím vlastních zdrojů. Tato schopnost je realizována v konkrétním kontextu různých životních situací a člověk je schopen za svá rozhodnutí nést odpovědnost.

Hanáčková (2014, s. 239) uvádí dva výklady pojmu kompetence. V první řadě tento pojem spojuje s pravomocí a odpovědností, která se vztahuje k určité pracovní roli a jedinci je dána zvenku. Druhý výklad tohoto pojmu autorka popisuje jako schopnost, která je vnitřní kvalitou člověka a dispozicí chovat se žádoucím způsobem. V podstatě je kompetence soubor znalostí, dovedností, zkušeností, které se projevují v chování člověka. Svůj základ mají v osobnosti člověka, jeho postojích, hodnotách a inteligenci.

Špatenková a Smékalová (2015, s. 184 - 185) dodává, že k charakteristickým znakům kompetence patří to, že je zasazená do určité situace, je kontextualizovaná. Dále kombinuje různé zdroje s dimenzemi lidského chování, je tedy multidimenzionální. Kompetence je určena souborem kritérií, tedy je definovaná standardem. Kompetence je také rozvíjena

v kontinuálních a celoživotních procesech vzdělávání a učení, má tedy potenciál na akci a rozvoj. Aby byl jakýkoliv kompetenční model funkční, je nezbytné, aby vytvářel most mezi organizačními hodnotami a popisem práce, musí být jednoduchý, ale vystihující podstatné věci. Model by měl být také jednotný a fungovat napříč celou organizací, měl by být široce využitelný a sdílený, tzn., že by neměl být předkládán jako hotový, ale měl by být stále oživován.

Špatenková a Smékalová (2014, s. 86) ve svém příspěvku v časopise *Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání* popisují rozdíl mezi pojmy kompetenční model a kompetenční profil, který je důležitý pro správnou orientaci v tématu. Kompetenční model, tedy rozpracované kompetence a projevy chování, je spíše statický a popisný nástroj, který však lze rozpracovat do kompetenční matice. Ta dává do souvislosti požadavky a možnosti. Z této kompetenční matice je pak možné vytvořit tzv. kompetenční profil, což je míra rozvoje kompetencí pro danou pozici. Jinými slovy se **kompetenční model** váže na danou pozici, tedy jde o popis práce a její analýzu, a **kompetenční profil** se váže na konkrétního pracovníka, resp. lektora.

Stejný názor na kompetenční model a kompetenční profil zastává Žeravíková (2014, s. 187), která uvádí, že kompetenční profil se váže na danou osobu a je tedy výstupem z kompetenčního modelu a matice kompetencí. **Matice kompetencí** poté dává do souvislosti požadavky (na práci, na skutečný výkon, plnění úkolů, atd.) a možnosti (lidské zdroje, potenciál na výkon, atd.).

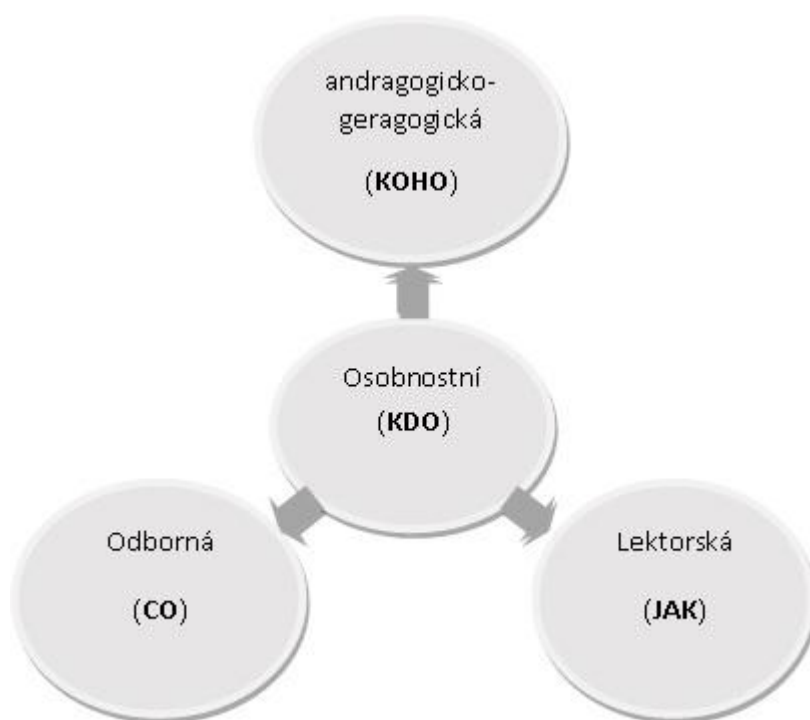
Při tvorbě kompetenčního modelu je možné uplatnit několik základních přístupů:

- **Perspektivní přístup** znamená, že se nevytvoří nový kompetenční model, který by byl „šitý na míru“, ale aplikuje se model již vytvořený. Tento přístup je časově a finančně nejméně náročný a není třeba provést nový výzkum, aby se identifikovaly specifické kompetence.
- **Kombinovaný přístup** znamená, že se již existující model přizpůsobuje specifickým požadavkům zkoumaného objektu. I tento postup je časově méně náročný, ale je třeba zachytit klíčové rozdíly mezi již vytvořeným modelem specifickými požadavky daného objektu.
- **Přístup „šitý na míru“** znamená, že se nepracuje se známými a již definovanými kompetencemi, ale mapuje se terén. Identifikují se ty projevy chování, které zajišťují vysoký lektorský výkon. Tento přístup vyžaduje důkladné poznání pracovní

činnosti a poznání prostředí, v kterém se výkon uskutečňuje. Je časově i metodologicky náročný. (Žeravíková, 2014, s. 186)

U následujícího modelu vycházíme z kompetencí, které uvádí Špatenková a Smékalová (2015, s. 188) a doplňujeme poznatky od dalších odborníků, kteří se danou problematikou zabývají.

Tento model je pro nás výchozí z toho důvodu, že je obecný a lze jej individuálně doplnit o takové kompetence, které jsou charakteristické pro konkrétní profesi.



Obrázek 1 Kompetenční model podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 186)

3.1.1 Osobnostní kompetence

Prvními kompetencemi, které by měl každý lektor mít, jsou kompetence osobnostní. Na základě výzkumu Krystoně (2015, s. 168) realizovaném v prostředí Univerzity třetího věku, došel autor k závěru, že právě osobnostní kompetence jsou respondenty více preferované než kompetence ostatní.

Tyto výsledky můžeme podpořit vlastními zkušenostmi z praxe, kdy senioři u lektora oceňovali především jeho vlastnosti a vstřícný přístup vůči účastníkům.

Žeravíková (2014, s. 199) popisuje osobnostní kompetence lektora jako vědomosti o osobnosti lektora se zaměřením na metody a techniky autoregulace a sebepoznávání. Lektor je způsobilý identifikovat slabé a silné stránky svého lektorského působení a měl by být přístupný k zpětné vazbě. Lektor je ochotný pracovat sám na sobě, odstraňovat nedostatky a řídit sám sebe. Lektor je také ochotný se dále sebevzdělávat.

Langer (2016, s. 15) doplňuje do osobnostních kompetencí také zájem samotného lektora o studenty a jejich potřeby, schopnost empatie, trpělivosti a tolerance. Lektor by měl ovládat schopnost pozitivního myšlení, měl by mít smysl pro spravedlnost, důslednost a rozhodnost, schopnost kreativity, flexibility a velmi oceňovaným je i smysl pro humor.

Malach a Chmura (2014, s. 205) uvádí souhrn vlastností, kterými by měl být každý lektor vybaven, přičemž se odkazují i na názory dalších autorů. Lektor by měl mít především široký rozhled, etické vlastnosti a hodnotovou orientaci, optimismus, takt a klid, rozhodnost, spravedlnost, tvořivost, flexibilitu. Autoři také dodávají, že úspěch vzdělávacího programu stojí na osobnosti daného lektora.

Podle Petřkové (2004, s. 72) se u osobních kompetencí klade důraz na autentičnost (tj. vřelost, empatii, schopnost sebereflexe a autoregulace), integritu osobnosti (tj. schopnost rychle postihovat změny v edukačních situacích a přizpůsobovat se jim).

Veteška a Tureckiová (2008, s. 52) vidí obsah osobnostních kompetencí lektora ve schopnostech

- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- akceptovat hranice a přijmout, resp. nabídnout vhodnou pomoc,
- stanovit priority, přijmout rozhodnutí a chopit se iniciativy,
- vyhodnotit účinky vlastního jednání a poučit se z nich,
- rozvíjet základní etické postoje a obhajovat je v konkrétní situaci,
- být přístupný změnám.

Špatenková a Smékalová (2015, s. 188) dělí osobnostní kompetence dále na dílčí **etickou**, která obsahuje humanizační aspekty a zdvořilost, schopnost lektora vyjádřit respekt, úctu, toleranci, objektivitu, mít trpělivost a odpovědnost. Další dílčí kompetencí je **intersubjektivní**, která vyjadřuje sdílení, schopnost lektora vyjádřit porozumění, empatii a být ochoten pomáhat. **Empirická** kompetence prezentuje široký zkušenostní základ, kdy má lektor rozhled a je schopen akceptovat ponaučení. Poslední dílčí kompetencí je **sebereflektivní**,

kteřá umožňuje posoudit své chování a vyvodit z něj patřičné závěry. Lektor má ochotu k celoživotnímu učení, je schopen reflektovat intrapsychické procesy a aplikovat pravidla psychohygieny.

Do tohoto druhu kompetencí můžeme na základě tohoto sdělení také zařadit tzv. **měkké kompetence**, které dle Havlíčkové a Žárské (2012, s. 11) vycházejí z určitých obecných schopností člověka a jsou obtížně měřitelné a obtížně rozvíjené. Tyto kompetence jsou velmi důležité pro úspěch v životě i na trhu práce a vycházejí z určitých obecných schopností člověka, např. pohotovost, přesnost, pečlivost, srozumitelnost, přesvědčivost, praktičnost. Národní soustava kvalifikací tyto kompetence podrobně popisuje, analyzuje a následně bodově hodnotí jejich úroveň potřebnou k výkonu povolání lektora. Mezi kompetence s nejvyšší úrovní patří efektivní komunikace, flexibilita, uspokojování zákaznických potřeb, v našem pojetí se jedná o uspokojování potřeb účastníků vzdělávání, samostatnost, celoživotní učení a aktivní přístup. (Národní soustava kvalifikací, 2003)

Beneš (2008, s. 100) uvádí, že osobnostní kompetence si jedinec již přináší do procesu s sebou. Ty se dají ovlivňovat a dotvářet, ovšem jejich rozvoj je věcí spíše reálných situací a praxe.

Souhlasíme s výše uvedeným výrokem Beneše, proto jsme toho názoru, že osobnostní kompetence se svým způsobem odlišují od ostatních kompetencí v tomto modelu. Domníváme se tak z důvodu, že naplňování těchto kompetencí nezávisí pouze na získávání nových znalostí a vědomostí, ale odvíjí se od určitého osobnostního základu, který lze dále rozvíjet a formovat. Tyto procesy jsou však otázkou získávání nových zkušeností, řešení problémových situací, přijímání nových hodnot, apod.

3.1.2 Odborné kompetence

Tato kompetence představuje dle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 187) dvě dílčí kompetence, a to kompetenci **oborovou**, která zahrnuje odborné vědomosti a zkušenosti z oboru, sledování aktuálního vývoje oboru. Druhá kompetence je **mezioborová** a ta zahrnuje znalost oborového přesahu do příbuzných disciplín.

Beneš (2003, s. 151) uvádí, že k odborným kompetencím, které se vztahují na obsahy, předměty a prostředky práce, se přiřazují další dílčí kompetence. Patří zde všeobecné, odborné a další odborné vzdělávání, dále kompetence, které jedinec získává při výkonu pra-

covní činnosti, obecné odborné kompetence (jazykové znalosti, práce na PC, pracovní právo, atd.), specifické znalosti a pracovní techniky.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 52) vidí odborné kompetence lektora ve schopnostech

- rozpoznat a hodnotit specifické situace jako celek i v jejich částech,
- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- rozpoznat změny situace,
- stanovit si priority, přijmout rozhodnutí a být iniciativní,
- používat různé typy metod a technik,
- pracovní činnost provádět se zručností a jistotou,
- vyjadřovat se přiměřeně situaci,
- vyhodnotit následky jednání a poučit se z nich,
- být přístupný změnám,
- motivovat se k učení, poukázat na dosažené změny v chování a tyto změny podporovat.

Bontová (2015, s. 87) hovoří o odborných kompetencích v souvislosti s tzv. **kompetencemi profesními**. Profesní kompetence chápe jako soubor vnitřně strukturovaných předpokladů, tj. vědomostí, zručností, zkušeností, schopností a dalších osobnostních determinantů, které umožňují výkon povolání na určitém stupni profesionality. Tyto kompetence se dále rozdělují na další tři, a to *andragogickou* a *sociální*, které hlouběji popíšeme v části 3.1.4 této podkapitoly. Poslední je právě kompetence *odborná*. Tu autorka popisuje jako kompetentnost v obsahu vzdělávání. Jde o kvalifikační předpoklady, které jsou předpokladem pravomoci a kompetentnosti vzdělávat dospělé v obsahově vymezené oblasti lidského vzdělávání.

Langer (2016, s. 14) uvádí, že odborné kompetence se týkají oboru činnosti, kterým se lektor zabývá, tedy oboru, který přednáší, procvičuje či jako konzultant nebo poradce radí klientům. Odborné kompetence lze získat prostřednictvím všeobecného, odborného nebo dalšího profesního vzdělávání a také praxí při výkonu činnosti. Tyto kompetence vyžadují stálou a průběžnou aktualizaci v souladu s vývojem daného oboru. Lektor také musí mít mezioborový přesah, tedy nejen úzké znalosti, ale také znalosti širšího kontextu svého oboru. Tento názor koresponduje s názory Špatenkové a Smékalové, které se specificky zaměřují na seniory.

Havlíčková a Žárská (2012, s. 12) zase popisují odborné kompetence jako souhrn dvou složek, a to složky činnostní a znalostní. Znalostní složka je představována určitým okruhem znalostí, činnostní složka pak okruhem dovedností. Vzájemným spojením těchto složek poté vzniká kompetence. Odborné znalosti jsou dle autorek dobře měřitelné a snadno rozvíjené. Odborné činnosti jsou také dobře měřitelné, ale rozvíjí se především praxí.

Malach a Chmura (2014, s. 206) uvádí, že někteří autoři řadí pod odborné kompetence andragogické, někteří odborníci naopak řadí odborné kompetence pod andragogické.

U kompetenčního modelu Žeravíkové (2015, s. 133 – 135), jsme si mohli všimnout modelu, který vytvořila na základě vlastního výzkumu. V tomto modelu řadí kompetence odborné a andragogické do jedné skupiny, resp. je spojuje. Tuto skupinu nazývá (odborné) andragogické kompetence, které obsahují vědomosti o problematice dalšího vzdělávání, koncepcích, druzích a specifikách vzdělávání. Dále tyto kompetence obsahují vědomosti o vzdělávacím systému, jeho formách, aktuálních možnostech, vědomosti o oboru a nových poznatků v něm. Způsobílost identifikovat a analyzovat vzdělávací potřeby, uplatňovat principy, zásady vzdělávání dospělých při výběru obsahu a vhodného vzdělávacího přístupu.

Dle národní soustavy povolání by měl každý lektor dalšího vzdělávání mít odborné znalosti a odborné kompetence na škále úrovní od 1 do 8 na úrovni 7. To znamená, že by měl mít vysoce specializované teoretické a praktické znalosti v oboru i v oborech příbuzných. Mezi odborné znalosti patří znalost z oblasti:

- andragogiky,
- didaktiky a didaktických technik,
- psychologie pro vzdělávání dospělých,
- hodnocení, testování a měření ve vzdělávání,
- metod a postupů lektorství v odborných kurzech,
- výuky odborných disciplín.

Mezi odborné dovednosti pak patří:

- sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, včetně z nich vyplývajících kompetencí,
- rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře, včetně volby didaktických pomůcek a metod výuky,

- zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu,
- prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek,
- příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou,
- zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu,
- hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí. (Národní soustava kvalifikací, 2003)

3.1.3 Andragogicko-geragogické kompetence

Tato skupina kompetencí navazuje na kompetence předchozí, jelikož, jak už jsme psali výše, mnoho autorů považuje tyto kompetence jako součást kompetencí odborných.

Tyto kompetence zahrnují jak kompetenci **andragogickou**, tzn. souhrn vědomostí a dovedností z teorie a metodologie andragogiky, a kompetenci geragogickou, tedy souhrn specifických znalostí a dovedností z **geragogiky**. (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187)

Bontová (2015, s. 88) do skupiny **andragogických kompetencí** řadí:

- *Didaktické kompetence*, které představují souhrn vědomostí vázaných na vyučovací proces a jeho výsledky. Didaktické kompetence se tedy vztahují na všechny didaktické kategorie, jako jsou cíle, podmínky a principy vzdělávání dospělých (v našem případě seniorů), výběr vhodných didaktických prostředků, hodnocení výsledků a efektivnosti vzdělávacího procesu.
- *Mentorské a koučovací kompetence* představují způsobilost lektora vést a podporovat individuální učení účastníků vzdělávání. Obsahové složky této činnosti spočívají v prohlubování sebepoznání dospělých v oblasti kognice a metakognice (kvalita vnímání a pozornosti, paměť, myšlení, představivost, učební styl, sebeorganizace v učení, rozhodující učební motivy, postoj k učebním obsahům, apod.).
- *Organizační kompetence*, které vyjadřují způsobilost lektora podporovat týmové a organizační učení přímo (prostřednictvím vzdělávání) i nepřímo (vzdělavatel jako spolutvůrce organizační kultury)

Žeravíková (2014, s. 196) popisuje andragogické kompetence jako vědomosti a z nich vyplývající způsobilosti o vzdělávání účastníků (vznik, rozvoj, současný stav vzdělávání do-

spělých, resp. seniorů, základní pojmy, andragogika a geragogika jako věda, cílové skupiny těchto věd, institucionalizace, apod.)

Poslední skupinou kompetencí jsou lektorské kompetence, které zahrnují mnoho podskupin důležitých pro realizaci kvalitního edukačního procesu.

3.1.4 Lektorské kompetence

Lektorské kompetence jsou stěžejní, jelikož pro lektora představují specifické „know-how“, tedy umění, které umožňuje skloubit všechny vědomosti a dovednosti a přizpůsobit je dané situaci a cílové skupině. Ty se dále dělí na **didaktickou, psychodidaktickou, psychosociální, interpersonální, rétorickou a manažerskou**. Psychosociální kompetence zahrnuje vytváření optimálního psychosociálního klima, lektor by měl být facilitátorem edukačního procesu a měl by umět adekvátně aplikovat sociotechnická opatření. Senioři by měli zažít ze strany lektora psychosociální a duchovní oporu, kdy lektor vyvolává zážitky typu „rozumím tomu“, „mohu použít v debatě se svými blízkými“, „cítím, že lektor mluví ke mně – chce mi pomoci“. Interpersonální kompetence znamená chování v sociální situaci, které umožňuje vytváření, činnost a udržování skupin. Lektor by měl být zkušený v oblasti skupinové dynamiky. Rétorická kompetence je speciální komunikativní kompetence, protože je optimální pro specifickou komunikaci se seniory. Manažerská zahrnuje projektování, organizaci, řízení, apod. (Špatenková a Smékalová, 2015, s. 187)

Langer (2016, s. 15) popisuje tento typ kompetencí jako tzv. metodické. Dle autora jde o celý komplex znalostí a dovedností, díky kterým lektor dosáhne cílů vzdělávání co nejeftivněji. To předpokládá znalost a zvládnání přípravy obsahu vzdělávání, didaktických zásad, forem a metod výuky, schopnost využití učebních pomůcek a didaktické techniky. Jedná se také ale o dovednosti v oblasti efektivní komunikace a spolupráce, motivace a aktivizace účastníků. Součástí jsou také rétorické a komunikační kompetence, v oblasti verbální i neverbální komunikace.

Beneš (2003, s. 152) rozděluje lektorské kompetence na dvě samostatné skupiny kompetencí, a to **metodické** a **sociální**. Do metodických kompetencí řadí schopnost vyhledávat a zpracovávat informace, úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení, soudnost a schopnost úsudku, řešení problémů, vedení projektů a obecné pracovní techniky jako management času. Do sociálních kompetencí autor řadí schopnost zvládat sociální interakce, komunikační strategie, konflikty, kooperace, moderace.

Stejně jako Beneš, chápou sociální kompetence jako samostatnou skupinu kompetencí také Veteška a Tureckiová (2008, s. 53). Sociální kompetence znamenají schopnost:

- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- vyjadřovat se přiměřeně situaci, srozumitelně a diferenciovaně,
- motivovat se k učení, poukázat na změny chování a postoje a podporovat je,
- Vážít si hodnot a spolupracovat s ostatními,
- střídáním účasti, angažovanosti a distance vstupovat do vztahů, zachovávat je nebo ukončovat,
- řešit nebo strpět konflikty.

Stejně tak Žeravíková (2014, s. 196 – 187) chápe **sociální kompetenci** jako samostatnou skupinu. Obsahem sociální kompetence by měly být vědomosti a z nich vyplývající způsobilosti o komunikaci jako verbálním nebo neverbálním procesu. Dále o komponentech tohoto procesu, jeho kontextech, komunikačních stylech, komunikačních technikách nebo aktivním naslouchání. Dále se jedná o vědomosti o poskytování a přijímání zpětné vazby, o výuce jako komunikačním procesu. Lektor by měl mít kromě těchto vědomostí také vědomosti o práci se skupinou, řízení skupinové dynamiky, zásadách kooperace, facilitace, motivace, apod. Obsahem **didaktické kompetence** by dle autorky měly být vědomosti a z nich vyplývající způsobilosti o didaktické teorii vyučování dospělých (resp. seniorů), cílech, učební atmosféře, přípravě lektora, struktuře vyučovací jednotky apod.

Bontová (2015, s. 88) rozděluje **sociální kompetence** na tzv. *interpersonální* a *intrapersonální*. Autorka tyto kompetence chápe jako zkvalitňování a udržování rovnovážného stavu ve vztahu k sobě samému a vztahu k druhým. V profesních rolích jako jsou lektori, trenéři, kouči, mentoři, konzultanti, manažeři vzdělávání, apod., jsou rozvinuté sociální kompetence předpokladem profesionality a udržení pracovního výkonu na žádoucí úrovni bez ohrožení vlastního zdraví a bez narušení mezilidských vztahů.

Petrková a Čornaničová (2004, s. 66) zahrnují sociální kompetence do skupiny **psychologicko-didaktických kompetencí**, které obsahují kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Ty jsou předpokladem pro vytvoření takového učebního klimatu, který odpovídá potřebám starších účastníků a zároveň je podněcuje k aktivní účasti na učení a vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce se zabývá zkoumáním názorů seniorů na kompetence lektora v edukaci seniorů. Jak senioři, jako účastníci edukace, hodnotí jednotlivé kompetence lektora. Chceme zjistit, které z nich respondenti vnímají jako důležité, a které považují za sekundární. Primární literaturou, ze které vycházíme, je publikace Edukace seniorů od autorek Špatenkové a Smékalové, které se specificky zaměřují na kompetence lektora v edukaci seniorů.

Motivací k výzkumu je skutečnost, že profesionalizace edukace seniorů je velmi úzké téma a to i přesto, jak aktuální v současné době tato problematika je. Máme k dispozici velmi málo poznatků o tom, jaké požadavky by měl splňovat lektor v edukaci seniorů, jaké by měl mít osobnostní, odborné či jiné kompetence, které ovlivňují kvalitu edukačního procesu. Budeme proto ověřovat teoretické poznatky v praxi u přímých účastníků vzdělávání.

Na úvod uvedeme několik výzkumů týkajících se stejné nebo příbuzné problematiky, které již byly v minulosti realizovány.

Jako první přiblížíme výzkum, který realizoval Krystoň v roce 2014 v podmínkách UTV na Univerzitě Mateja Bela v Banskej Bystrici (dále jen „UMB“) a jehož cílem bylo zjistit, jakými kompetencemi by měl disponovat „dobrý lektor“. Při realizaci výzkumu vycházel z kompetenčního modelu lektora Špatenkové a Smékalové (2015, s. 187 – 188). Oslovil tři skupiny respondentů, a to studenty na Univerzitě třetího věku, současné lektory a potenciální lektory na Univerzitě třetího věku. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, kde respondenti vyjadřovali na hodnotící škále své stanovisko k souboru jednotlivých kompetencí lektora působícího na Univerzitě třetího věku. Na základě komparativní analýzy průměrových hodnot poté zjistil, že respondenti ve svém hodnocení preferovali především osobnostní kompetence a následně kompetence lektorské. (Krystoň, 2015, s. 166 – 168)

Další podobný výzkum realizovali Malach a Chmura v roce 2014 na Pedagogické fakultě Ostravské Univerzity v Ostravě. Cílem výzkumu na téma „Kompetence lektora vzdělávání dospělých očima studentů andragogiky“ bylo zjistit, jaký význam přikládají studenti jednotlivým kompetencím a osobním vlastnostem lektora. Při realizaci výzkumu vycházeli z kompetenčního modelu lektora Malacha z roku 2003. Autoři oslovili celkem 38 studentů Ostravské Univerzity v Ostravě, přičemž sběr dat provedli prostřednictvím dotazníkového šetření. Respondentům byly předloženy v určitém časovém odstupu dva dotazníky se stej-

nými parametry a položkami. Data byla vyhodnocena vypočítáním rozdílu mezi průměrovými hodnotami jednotlivých položek v obou dotaznících. Po vyhodnocení dat došli autoři k závěrům, že dospělí účastníci vzdělávání nejvíce preferují rovný a spravedlivý přístup a zároveň taktní a klidné jednání ze strany lektora. Dále zjistili, že respondenti u lektorů nejvíce postrádají umění podněcovat zájem účastníků o samotné učení, tedy motivaci. Respondentům také více chybí umění lektora stanovit vhodný obsah a metody vzdělávání. (Malach a Chmura, 2014, s. 207 – 210)

Poslední, který zde uvedeme, je výzkum Žeravíkové, který se zaměřoval na činnosti a kompetence lektora ve vzdělávání dospělých. Výzkum byl realizován mezi lektory a účastníky vzdělávání, a to prostřednictvím dotazníkového šetření. Autorka vytvořila dva druhy dotazníků, a to dotazník A, který se zaměřoval na identifikaci pracovních činností lektora ve vzdělávání dospělých, skládal se z 55 položek a byl adresovaný lektorům. Dotazník B, který se zaměřoval na kompetence lektora, se skládal z 61 položek a byl adresován lektorům i účastníkům vzdělávání. Po analýze získaných dat autorka došla k výsledkům, díky nimž vytvořila vlastní návrh kompetenčního modelu lektora ve vzdělávání dospělých. Jedná se o kompetence andragogické, které zahrnují vědomosti lektora o dalším vzdělávání, o koncepcích a specifikách vzdělávání dospělých. Dále kompetence sociální, které obsahují vědomosti o základech sociální interakce se zaměřením na zásady efektivní komunikace, poskytování a přijímání zpětné vazby, aktivního naslouchání, aj. Kognitivní kompetence, které zahrnují mimo jiné způsobilost získávat a analyzovat informace, třídít je, vyhodnocovat, vytvářet logické struktury a schopnost se dále vzdělávat. Didaktické kompetence, které zahrnují vědomosti o cílech výuky, tvorbě obsahu vzdělávání, metodách vzdělávání, aj. Poslední navrhované kompetence jsou osobnostní, které zahrnují způsobilost sebehodnocení, identifikovat silné a slabé stránky svého lektorského působení, aj. (Žeravíková, 2015, s. 131 – 136)

4.1 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl

Hlavní výzkumný cíl vyjadřuje jádro celého výzkumu. Následně je konkretizován v podobě dílčích výzkumných cílů, kterých bychom po realizaci výzkumu měli dosáhnout. Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jak senioři hodnotí jednotlivé kompetence lektora v edukaci seniorů.

Dílčí výzkumné cíle

Zjistit, které z kompetencí lektora považují senioři za nejdůležitější.

První dílčí výzkumný cíl se odráží od výzkumu Krystoně (2015, s. 166 – 168), který ve svém výzkumu zjišťoval požadované kompetence lektora v edukaci seniorů u studentů, současných a budoucích lektorů na Univerzitě třetího věku na UMB v Banské Bystrici. Analýzou výsledků výzkumu zjistil mimo jiné i mírnou preferenci osobnostních kompetencí. Cílem je tedy ověření těchto poznatků ve výzkumu realizovaném mezi účastníky seniorské edukace.

Zjistit, jak senioři hodnotí význam lektora (jeho osobnostních vlastností, odborných kompetencí) v procesu jejich edukace.

Druhý dílčí výzkumný cíl se zaměřuje na skutečnost, zda je lektor pro seniory důležitým faktorem, který ovlivňuje kvalitu jejich edukace. U tohoto výzkumného cíle vycházíme z teoretických poznatků několika odborníků, kteří lektora řadí do významných faktorů ovlivňující edukační proces.

Zjistit, jaké vlastnosti a schopnosti lektora považují senioři za nejdůležitější. Třetí dílčí výzkumný cíl se odvíjí od zjištění výše uvedeného výzkumu. Vycházet budeme z teoretických poznatků Špatenkové a Smékalové (2015, s. 187 – 188).

Zjistit, jaké jsou rozdíly mezi odpověďmi seniorů vzdělávajících se na Univerzitě třetího věku a odpověďmi seniorů vzdělávajících se v Klubu seniorů.

Výzkum bude realizován ve dvou odlišných institucích s různým zaměřením. Posledním výzkumným cílem tedy bude zjistit, jaké jsou rozdíly mezi odpověďmi seniorů, kteří se vzdělávají na Univerzitě třetího věku a odpověďmi seniorů, kteří se vzdělávají v Klubu seniorů.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vychází z výše definovaných výzkumných cílů. Po realizaci výzkumu bychom měli být schopni uvedené otázky zodpovědět.

Hlavní výzkumná otázka

Jak senioři hodnotí jednotlivé kompetence lektora v edukaci seniorů?

Dílčí výzkumné otázky

Které z kompetencí lektora považují senioři za nejdůležitější?

Jak senioři hodnotí význam lektora (jeho osobnostních vlastností, odborných kompetencí) v procesu jejich edukace?

Jaké vlastnosti a schopnosti lektora považují senioři za nejdůležitější?

Jaké jsou rozdíly mezi odpověďmi seniorů vzdělávajících se na Univerzitě třetího věku a odpověďmi seniorů vzdělávajících se v Klubu seniorů?

Vzhledem k tomu, že se jedná o primárně deskriptivní problém, nebyly u našeho výzkumu stanoveny žádné hypotézy.

4.3 Pojetí a druh výzkumu

Jelikož se výzkum týká především hodnocení důležitosti jednotlivých kompetencí, zvolili jsme pro náš výzkum kvantitativní pojetí. Data byla sbírána pomocí dotazníkového šetření. Dotazník je podle Chrásky (2007, s. 163) soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.

Náš dotazník vychází z teoretických poznatků autorek Špatenkové a Smékalové a je sestaven z celkem 45 uzavřených položek a jedné položky otevřené. Respondenti hodnotili důležitost jednotlivých položek označením jedné z nabízených možností. Většina položek je sestavena z číselných odpovědí 1 – 5, kdy hodnota 5 vyjadřuje nejvyšší míru důležitosti, naopak hodnota 1 vyjadřuje nejnižší míru důležitosti. První tři položky v dotazníku se zaměřují na zjištění, s jakou institucí mají respondenti zkušenosti a jak vnímají důležitost lektora jako jednoho z faktorů ovlivňující edukační proces. Zbylé položky se skládají z vlastností, schopností, vědomostí a zkušeností lektora, přičemž ke každé z nich respondenti přiřazovali číslo vyjadřující míru důležitosti. Respondenti také dostali prostor vyjádřit své preference u položky č. 7, kde uváděli minimálně tři vlastnosti lektora, které považují za nejdůležitější.

Dotazníkové šetření probíhalo v měsících března a dubna na Univerzitě třetího věku a v Klubu seniorů. S ohledem na cílovou skupinu jsme byli dotazníkovému šetření přítomni, a to z důvodu objasnění odborných pojmů vyskytujících se v dotazníku. Z tohoto důvodu byla návratnost dotazníku 100%.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl záměrný a byli do něj zahrnuti senioři, kteří v posledních dvou letech absolvovali minimálně pět edukačních aktivit. Výzkumný soubor se skládá z 40 respondentů, z nichž 20 respondentů má zkušenosti s institucí, která je primárně edukačně zaměřená, tedy navštěvují Univerzitu třetího věku. 20 respondentů má zkušenosti s institucí, která není primárně edukačně zaměřená, tedy se účastní aktivit pořádaných Klubem seniorů.

5 ANALÝZA DAT

V následující kapitole budeme prezentovat výsledky, které nám vyplynuly z dotazníkového šetření. Pro analýzu dat použijeme deskriptivní statistiku.

Úvod dotazníku se zaměřoval na skutečnost, jak vnímají senioři edukační proces pod vedením lektora. Respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu s uvedeným výrokem. Jednotlivé položky byly ověřeny testem dobré shody chí-kvadrát, abychom zjistili, zda mezi odpověďmi respondentů existuje statisticky významný rozdíl.

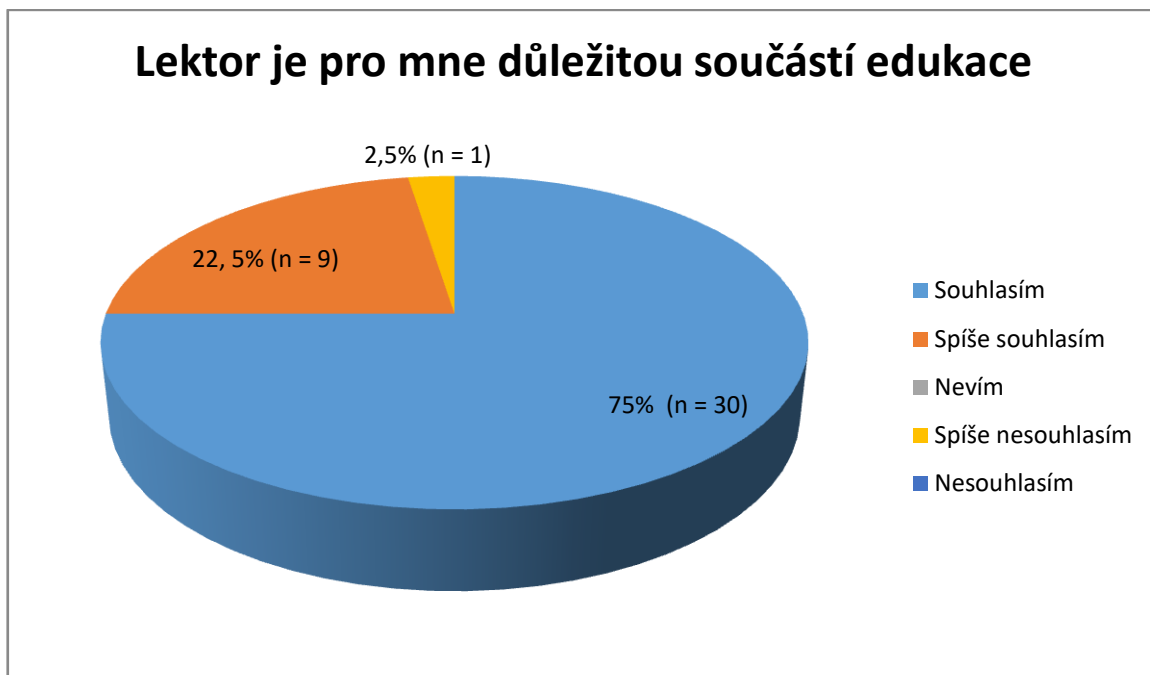
V druhé části dotazníku respondenti vyjadřovali míru důležitosti jednotlivých vlastností, schopností, vědomostí a zkušeností lektora na škále od 1 do 5, přičemž 1 vyjadřuje nejnižší míru důležitosti, 5 nejvyšší míru důležitosti.

Položka č. 1: V minulosti jsem se účastnil/a edukačních aktivit pořádaných

V této položce respondenti uváděli, zda mají zkušenosti s institucí, která je primárně edukačně zaměřená, tedy Univerzitou třetího věku, a s institucí, která není primárně edukačně zaměřená, tedy Klubem seniorů. Dotazník vyplnilo celkem 40 respondentů, z nichž 20 má zkušenosti s Univerzitou třetího věku a 20 s edukačními aktivitami pořádanými Klubem seniorů.

Položka č. 2: Lektor je pro mne důležitou součástí edukace.

75% (n = 30) respondentů zcela souhlasilo s výše uvedeným výrokem, 22,5% (n = 9) respondentů spíše souhlasilo a 2,5% (n = 1) respondentů s tímto výrokem spíše nesouhlasilo. Výsledky jsme zanesli do níže uvedeného Grafu 1.



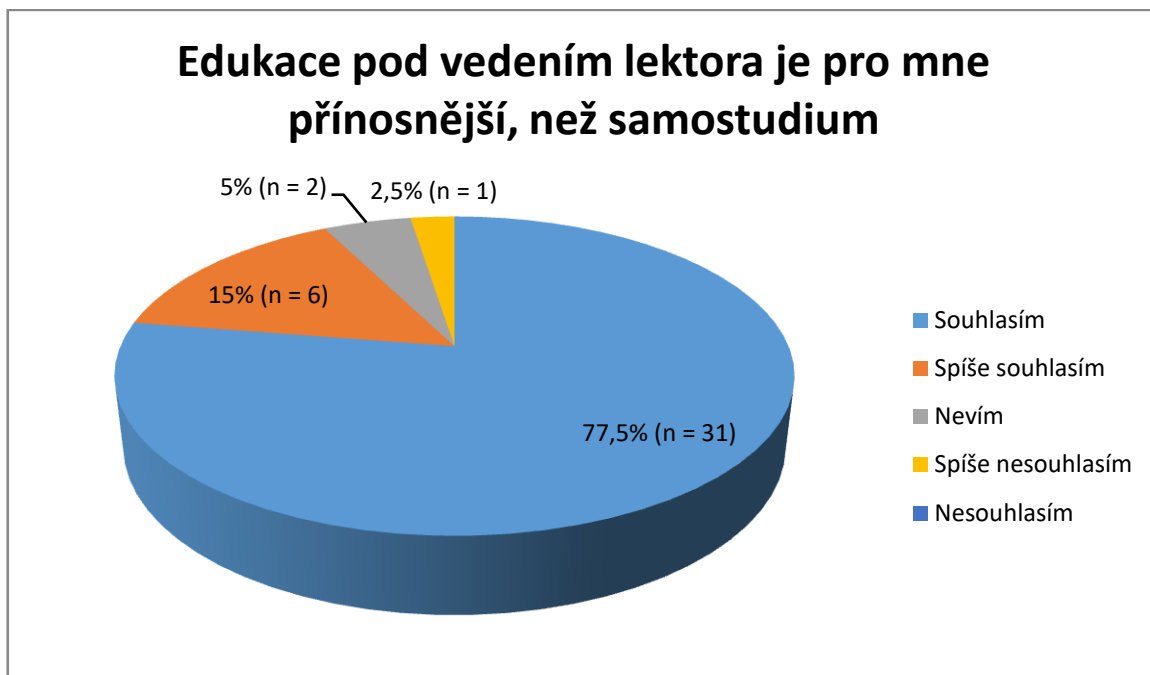
Graf 1 Položka č. 2

Pro tuto položku byla počítána hodnota testového kritéria při hladině významnosti 0,05 a stupních volnosti 4. Vypočítaná hodnota je 82,75, přičemž kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát je 9,483. Mezi odpověďmi respondentů tudíž existuje statisticky významný rozdíl.

Z výše uvedených výsledků je zřejmé, že senioři považují lektora za důležitou součást edukačního procesu.

Položka č. 3: Edukace pod vedením lektora je pro mne přínosnější, než samostudium.

U této položky respondenti odpovídali obdobně, jako u položky č. 2. 77,5% (n = 31) respondentů s výrokem zcela souhlasilo, 15% (n = 6) spíše souhlasilo, 5% (n = 2) si nebylo jisto a 2,5% (n = 1) respondentů spíše nesouhlasilo. Výsledky jsme zanesli do níže uvedeného Grafu 2.



Graf 2 Položka č. 3

Vypočítaná hodnota testového kritéria pro tuto položku je 85,25, přičemž kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát je 9,483. Mezi odpověďmi respondentů tudíž existuje statisticky významný rozdíl.

U této položky můžeme opět vidět, že lektor je pro seniory důležitou součástí edukace, jelikož většina respondentů preferuje vzdělávání pod vedením lektora před samostudiem.

Následující položky byly zaměřeny na hodnocení důležitosti jednotlivých vlastností, schopností, znalostí a zkušeností lektora. Respondenti zaznačili odpověď na škálové stupnici od 1 do 5. Vyhodnocením dotazníků jsme se si stanovili absolutní a relativní četnost odpovědí. U jednotlivých vlastností jsme si poté vypočítali průměrnou hodnotu, nejčastěji se vyskytující hodnotu (modus), střední hodnotu (medián) a směrodatnou odchylku.

Položka č. 4: Jak hodnotíte důležitost dosaženého vzdělání lektora?

Absolutní a relativní četnost odpovědí k této položce je zobrazena v Tabulce 2. Vypočítané hodnoty průměr, modus, medián a směrodatná odchylka jsou zobrazeny v Tabulce 3.

Dosažené vzdělání lektora						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	5	12	23	40
Relativní četnost	0%	0%	12,5%	30%	57,5%	100%

Tabulka 2 Četnost odpovědí k položce dosažené vzdělání.

	Průměr	Modus	Medián	SmO
Dosažené vzdělání	4,45	5	5	0,71

Tabulka 3 Hodnoty k položce dosažené vzdělání

Z výše uvedených poznatků můžeme říct, že dosažené vzdělání lektora je pro seniory důležitým faktorem ovlivňující jejich edukační proces. Nejčastější i střední hodnota je 5, na základě směrodatné odchylky můžeme tvrdit, že odpovědi respondentů se příliš nevychylovaly od průměru.

Položka č. 5: Jak hodnotíte důležitost věku lektora?

Absolutní a relativní četnost odpovědí k této položce je zobrazena v Tabulce 4, vypočítané hodnoty průměr, modus, medián a směrodatná odchylka jsou zobrazeny v Tabulce 5.

Věk lektora						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	17	5	8	3	7	40
Relativní četnost	42,5%	12,5%	20%	7,5%	17,5%	100%

Tabulka 4 Četnost odpovědí k položce věk lektora

	Průměr	Modus	Medián	SmO
Věk lektora	2,325	1	1	1,51

Tabulka 5 Hodnoty k položce věk lektora

Z výše uvedených poznatků můžeme konstatovat, že věk lektora je pro seniory nedůležitým faktorem ovlivňující jejich edukační proces. Střední i nejčastější hodnota je 1 a z výše směrodatné odchylky nám vyplývá, že odpovědi respondentů byly více rozptýleny od průměru, než u předchozí položky.

Položka č. 6: Jak hodnotíte důležitost následujících vlastností lektora?

Prostřednictvím následujících položek v dotazníku jsme zjišťovali, jak respondenti hodnotí jednotlivé vlastnosti lektora v edukaci seniorů. Respondenti, stejně jako v předchozí položce, přiřazovali vlastnostem hodnotu od 1 do 5, kterou vyjadřovali míru důležitosti. Vyhodnocením dotazníků jsme se si stanovili absolutní a relativní četnost odpovědí. U jednotlivých vlastností jsme si poté opět vypočítali průměrnou hodnotu, nejčastěji se vyskytující hodnotu (modus), střední hodnotu (medián) a směrodatnou odchylku, abychom byli schopni si důležitost jednotlivých vlastností porovnat. Absolutní a relativní četnosti u jednotlivých položek jsou zobrazeny v následujících tabulkách č. 6 až č. 15. Vypočítané hodnoty jsou zobrazeny v Tabulce 16.

Zdvořilost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	1	7	31	40
Relativní četnost	0%	2,5%	2,5%	17,5%	77,5%	100%

Tabulka 6 Četnost odpovědí k vlastnosti zdvořilost.

Trpělivost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	2	9	28	40
Relativní četnost	0%	2,5%	5%	22,5%	70%	100%

Tabulka 7 Četnost odpovědí k vlastnosti trpělivost.

Spravedlivost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	2	1	9	28	40
Relativní četnost	0%	5%	2,5%	22,5%	70%	100%

Tabulka 8 Četnost odpovědí k vlastnosti spravedlivost.

Přizpůsobivost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	2	9	28	40
Relativní četnost	0%	2,5%	5%	22,5%	70%	100%

Tabulka 9 Četnost odpovědí k vlastnosti přizpůsobivost.

Tvořivost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	4	7	29	40
Relativní četnost	0%	0%	10%	17,5%	72,5%	100%

Tabulka 10 Četnost odpovědí k vlastnosti tvořivost.

Tolerance						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	3	11	26	40
Relativní četnost	0%	0%	7,5%	27,5%	65%	100%

Tabulka 11 Četnost odpovědí k vlastnosti tolerance.

Důslednost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	1	1	8	4	26	40
Relativní četnost	2,5%	2,5%	20%	10%	65%	100%

Tabulka 12 Četnost odpovědí k vlastnosti důslednost.

Rozhodnost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	5	7	27	40
Relativní četnost	0%	2,5%	12,5%	17,5%	67,5%	100%

Tabulka 13 Četnost odpovědí k vlastnosti rozhodnost.

Komunikativnost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	0	5	35	40
Relativní četnost	0%	0%	0%	12,5%	87,5%	100%

Tabulka 14 Četnost odpovědí k vlastnosti komunikativnost.

Vstřícnost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	2	4	34	40
Relativní četnost	0%	0%	5%	10%	85%	100%

Tabulka 15 Četnost odpovědí k vlastnosti vstřícnost.

Vlastnosti	Průměr	Modus	Medián	SmO
Zdvořilost	4,700	5	5	0,64
Trpělivost	4,600	5	5	0,70
Spravedlivost	4,575	5	5	0,77
Přizpůsobivost	4,600	5	5	0,70
Tvořivost	4,625	5	5	0,66
Tolerance	4,575	5	5	0,63
Důslednost	4,325	5	5	1,03
Rozhodnost	4,500	5	5	0,81
Komunikativnost	4,875	5	5	0,33
Vstřícnost	4,800	5	5	0,51

Tabulka 16 Hodnoty k položce vlastnosti lektora.

Na základě výše uvedených výsledků můžeme vidět, že respondenti hodnotili jako nejdůležitější vlastnosti komunikativnost, vstřícnost a zdvořilost. Je také zřejmé, že se odpovědi respondentů příliš nevychylovaly od průměru právě u vlastností komunikace, vstřícnost a zdvořilost. Naopak jako nejméně důležité hodnotili respondenti vlastnosti důslednost a rozhodnost. U vlastnosti důslednost je však směrodatná odchylka vyšší, než u ostatních vlastností, tudíž můžeme tvrdit, že odpovědi respondentů se u této položky navzájem lišily více, než u ostatních.

Položka č. 7: Jaké vlastnosti lektora jsou pro Vás nejdůležitější? Prosím, vypište alespoň 3.

Tato položka v dotazníku byla otevřená, proto dávala respondentům možnost vyjádřit jimi preferované vlastnosti, popř. schopnosti lektora. Minimální počet odpovědí, který měli respondenti uvést, byl 3. Senioři uváděli i více možností, než uvedený limit, proto celkový výčet odpovědí nesouhlasí s celkovým počtem respondentů. Odpovědi respondentů jsme zaznačili a seřadili dle četností do níže uvedené Tabulky 17.

Odpovědi	Relativní četnost
Komunikativnost	20,2%
Ochota, vstřícnost	16%
Tolerance	13,7%
Slušnost, zdvořilost	13,7%
Spravedlivost	10,5%
Empatie	8,1%
Důslednost	4,8%
Tvořivost	3,2%
Vlídnost, laskavost	3,2%
Přizpůsobivost	2,5%
Sympatie, příjemnost	2,5%
Rozhodnost	1,6%
Σ	100%

Tabulka 17 Nejdůležitější vlastnosti lektora

Z výše uvedených poznatků můžeme potvrdit výsledky z předchozí položky. Vlastnosti s nejvyššími četnostmi jsou opět komunikativnost a vstřícnost, které byly v předchozí položce respondenty hodnoceny jako nejvíce důležité.

Položka č. 8: Jak hodnotíte důležitost následujících schopností lektora?

Tato položka byla vyhodnocena stejným způsobem, jako položka č. 6. Vyhodnocením dotazníků jsme se si stanovili absolutní a relativní četnost odpovědí a u jednotlivých schopností jsme si poté vypočítali průměrnou hodnotu, modus, medián a směrodatnou odchylku, abychom byli schopni si důležitost jednotlivých schopností porovnat. Absolutní a relativní četnost položek je zobrazena v následujících tabulkách č. 18 až č. 36. Vypočítané hodnoty jsou zobrazeny v Tabulce 37.

Empatie						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	4	12	24	40
Relativní četnost	0%	0%	10%	30%	60%	100%

Tabulka 18 Četnost odpovědí k schopnosti empatie.

Pozitivní myšlení						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	2	1	8	29	40
Relativní četnost	0%	5%	2,5%	20%	72,5%	100%

Tabulka 19 Četnost odpovědí k schopnosti pozitivní myšlení.

Respekt vůči účastníkům						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	1	13	25	40
Relativní četnost	0%	2,5%	2,5%	32,5%	62,5%	100%

Tabulka 20 Četnost odpovědí k schopnosti respekt vůči účastníkům.

Ochota pomoci						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	2	10	28	40
Relativní četnost	0%	0%	5%	25%	70%	100%

Tabulka 21 Četnost odpovědí k schopnosti ochota pomoci.

Zručnost						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	3	11	15	11	40
Relativní četnost	0%	7,5%	27,5%	37,5%	27,5%	100%

Tabulka 22 Četnost odpovědí k schopnosti zručnost.

Spolupráce						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	5	8	27	40
Relativní četnost	0%	0%	12,5%	20%	67,5%	100%

Tabulka 23 Četnost odpovědí k schopnosti spolupráce.

Slušné chování						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	1	4	35	40
Relativní četnost	0%	0%	2,5%	10%	87,5%	100%

Tabulka 24 Četnost odpovědí k schopnosti slušné chování.

Smysl pro humor						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	2	9	28	40
Relativní četnost	0%	2,5%	5%	22,5%	70%	100%

Tabulka 25 Četnost odpovědí k schopnosti smysl pro humor.

Schopnost řešit problémy						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	1	12	26	40
Relativní četnost	0%	2,5%	2,5%	30%	65%	100%

Tabulka 26 Četnost odpovědí k schopnosti řešit problémy.

Schopnost organizace						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	2	10	28	40
Relativní četnost	0%	0%	5%	25%	70%	100%

Tabulka 27 Četnost odpovědí k schopnosti organizace.

Pozitivní myšlení						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	2	1	8	29	40
Relativní četnost	0%	5%	2,5%	20%	72,5%	100%

Tabulka 28 Četnost odpovědí k schopnosti pozitivní myšlení.

Schopnost vedení lidí						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	2	10	27	40
Relativní četnost	0%	2,5%	5%	20%	72,5%	100%

Tabulka 29 Četnost odpovědí k schopnosti vedení lidí.

Schopnost motivovat účastníky						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	1	10	29	40
Relativní četnost	0%	0%	2,5%	25%	72,5%	100%

Tabulka 30 Četnost odpovědí k schopnosti motivovat účastníky.

Schopnost poskytnout účastníkům zpětnou vazbu						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	4	15	21	40
Relativní četnost	0%	0%	10%	37,5%	52,5%	100%

Tabulka 31 Četnost odpovědí k schopnosti poskytnout účastníkům zpětnou vazbu.

Schopnost stanovit priority						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	4	13	23	40
Relativní četnost	0%	0%	10%	32,5%	57,5%	100%

Tabulka 32 Četnost odpovědí k schopnosti stanovit priority.

Schopnost odhalit své silné a slabé stránky						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	1	5	7	13	14	40
Relativní četnost	2,5%	12,5%	17,5%	32,5%	35%	100%

Tabulka 33 Četnost odpovědí k schopnosti odhalit své silné a slabé stránky.

Ochota se dále vzdělávat						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	1	3	4	14	18	40
Relativní četnost	2,5%	7,5%	10%	35%	45%	100%

Tabulka 34 Četnost odpovědí k schopnosti ochota se dále vzdělávat.

Schopnost ponaučit se z vlastních chyb						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	5	10	25	40
Relativní četnost	0%	0%	12,5%	25%	62,5%	100%

Tabulka 35 Četnost odpovědí k schopnosti ponaučit se z vlastních chyb.

Schopnost použít moderní techniky edukace						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	6	11	20	40
Relativní četnost	0%	2,5%	15%	27,5%	50%	100%

Tabulka 36 Četnost odpovědí k schopnosti použít moderní techniky edukace.

Schopnosti	Průměr	Modus	Medián	SmO
Empatie	4,500	5	5	0,67
Pozitivní myšlení	4,600	5	5	0,77
Respekt vůči účastníkům	4,525	5	5	0,74
Ochota pomoci	4,65	5	5	0,57
Zručnost	3,850	4	4	0,91
Spolupráce	4,550	5	5	0,71
Slušné chování	4,825	5	5	0,54
Smysl pro humor	4,600	5	5	0,70
Řešit problémy	4,575	5	5	0,67
Organizace	4,650	5	5	0,57
Vedení lidí	4,575	5	5	0,70
Motivovat účastníky	4,700	5	5	0,51
Poskytnout zpětnou vazbu	4,425	5	5	0,67
Stanovit priority	4,475	5	5	0,67
Odhalit své silné a slabé stránky	3,850	5	4	1,11
Ochota se vzdělávat	4,125	5	4	1,03
Ponaučit se z vlastních chyb	4,500	5	5	0,71
Použít moderní techniky edukace	4,150	5	4,5	1,09

Tabulka 37 Hodnoty k položce schopnosti.

Na základě výše uvedených výsledků můžeme konstatovat, že respondenti hodnotili jako nejvíce důležité slušné chování lektora a schopnost motivovat účastníky. Směrodatná odchylka je u těchto schopností nejmenší, proto můžeme říct, že odpovědi respondentů u těchto schopností se příliš nevychylovaly od průměru. Jako nejméně důležitou schopnost respondenti hodnotili zručnost lektora, přičemž můžeme tvrdit, že vzhledem k nízké smě-

rodatné odchylce se odpovědi respondentů od sebe příliš nelišily. Další schopnosti, které jsou respondenty vnímány jako méně důležité, jsou schopnost odhalit své silné a slabé stránky a schopnost použít moderní techniky edukace. Odpovědi respondentů se u těchto schopností nejvíce vychylovaly od průměru.

Položka č. 9: Jak hodnotíte důležitost následujících vědomostí lektora?

Tato položka byla vyhodnocena stejným způsobem jako položky předchozí. Z dotazníků jsme vypočítali absolutní a relativní četnost odpovědí a následně průměr, modus, medián a směrodatnou odchylku k jednotlivým vědomostem. Absolutní a relativní četnosti k jednotlivým položkám jsou zobrazeny v následujících tabulkách č. 38 až č. 44. Vypočítané hodnoty pro tuto položku jsou zobrazeny v Tabulce 45.

Odborné znalosti z oblasti, na kterou se lektor zaměřuje						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	0	3	37	40
Relativní četnost	0%	0%	0%	7,5%	92,5%	100%

Tabulka 38 Četnost odpovědí k položce odborné znalosti z oblasti, na kterou se lektor zaměřuje

Široký rozhled						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	2	17	21	40
Relativní četnost	0%	0%	5%	22,5%	72,5%	100%

Tabulka 39 Četnost odpovědí k položce široký rozhled.

Odborné znalosti z více oblastí						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	7	19	14	40
Relativní četnost	0%	0%	17,5%	47,5%	35%	100%

Tabulka 40 Četnost odpovědí k položce odborné znalosti z více oblastí.

Znalost jednotlivých metod edukace						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	3	22	15	40
Relativní četnost	0%	0%	7,5%	55%	37,5%	100%

Tabulka 41 Četnost odpovědí k položce znalost jednotlivých metod edukace.

Využití moderních technických prostředků						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	9	15	15	40
Relativní četnost	0%	2,5%	22,5%	37,5%	37,5%	100%

Tabulka 42 Četnost odpovědí k položce využití moderních technických prostředků.

Znalost fyzických, psychických a společenských změn spojených s nastupujícím seniorským věkem						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	2	13	25	40
Relativní četnost	0%	0%	5%	32,5%	62,5%	100%

Tabulka 43 Četnost odpovědí k položce znalost fyzických, psychických a společenských změn spojených s nastupujícím seniorským věkem.

Znalost problematiky vzdělávání ve starším věku						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	1	3	14	22	40
Relativní četnost	0%	2,5%	7,5%	35%	55%	100%

Tabulka 44 Četnost odpovědí k položce znalost problematiky vzdělávání ve starším věku.

Vědomosti	Průměr	Modus	Medián	SmO
Odborné znalosti z oblasti, na kterou se zaměřuje	4,925	5	5	0,26
Široký rozhled	4,475	5	5	0,59
Odborné znalosti z více oblastí	4,175	4	4	0,70
Znalost jednotlivých metod edukace	4,300	4	4	0,60
Využití moderních tech. prostředků	4,100	5	4	0,83
Znalost fyzických, psychických a sociálních změn spojených s věkem	4,575	5	5	0,59
Znalost problematiky vzdělávání ve starším věku	4,400	5	5	0,83

Tabulka 45 Hodnoty k položce vědomosti.

Na základě výše uvedených výsledků můžeme tvrdit, že jako nejdůležitější jsou respondenty hodnoceny odborné znalosti z oblasti, na kterou se lektor zaměřuje. U této položky také můžeme vidět nejnižší směrodatnou odchylku, proto je zřejmé, že odpovědi respondentů se od sebe příliš nelišily. Jako méně důležité hodnotili respondenti odborné znalosti z více oblastí, znalost jednotlivých metod edukace a využití moderních technických prostředků.

Položka č. 10: Jak hodnotíte důležitost následujících zkušeností lektora?

Poslední položka v dotazníku byla vyhodnocena stejným způsobem jako položky předchozí. Absolutní a relativní četnosti jsou zobrazeny v následujících tabulkách č. 46 až č. 50. Vypočítané hodnoty k této položce jsou zobrazeny v Tabulce č. 51.

Zkušenost s prací se seniory						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	1	0	6	11	22	40
Relativní četnost	2,5%	0%	15%	27,5%	55%	100%

Tabulka 46 Četnost odpovědí k položce zkušenost s prací se seniory.

Zkušenost s profesí vzdělavatele						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	1	15	24	40
Relativní četnost	0%	0%	2,5%	37,5%	60%	100%

Tabulka 47 Četnost odpovědí k položce zkušenost s profesí vzdělavatele.

Zkušenost v oboru, na který se lektor zaměřuje						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	1	7	32	40
Relativní četnost	0%	0%	2,5%	17,5%	80%	100%

Tabulka 48 Četnost odpovědí k položce zkušenost v oboru, na který se lektor zaměřuje.

Zkušenost s vedením lidí						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	0	2	17	21	40
Relativní četnost	0%	0%	5%	42,5%	52,5%	100%

Tabulka 49 Četnost odpovědí k položce zkušenost s vedením lidí.

Zkušenost s použitím moderních metod a technik edukace						
Hodnocení	1	2	3	4	5	Σ
Absolutní četnost	0	2	2	14	16	40
Relativní četnost	0%	5%	5%	35%	40%	100%

Tabulka 50 Četnost odpovědí k položce zkušenost s použitím moderních metod a technik edukace.

Zkušenosti	Průměr	Modus	Medián	SmO
Zkušenost s prací se seniory	4,325	5	5	0,91
Zkušenost s profesí vzdělavatele	4,575	5	5	0,54
Zkušenost v oboru, na který se lektor zaměřuje	4,775	5	5	0,47
Zkušenost s vedením lidí	4,475	5	5	0,59
Zkušenost s použitím moderních metod a technik edukace	4,100	5	4	0,89

Tabulka 51 Hodnoty k položce zkušenosti.

Z výše uvedených poznatků můžeme tvrdit, že respondenti hodnotí jako nejvíce důležité zkušenosti v oboru, na který se lektor zaměřuje. Vzhledem k nejnižší směrodatné odchylce můžeme říct, že odpovědi respondentů se u této položky příliš nelišily. Jako nejméně důle-

žitou položku respondenti hodnotili zkušenost s použitím moderních metod a technik edukace.

6 INTERPRETACE DAT DLE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

V úvodu praktické části jsme si stanovili výzkumné cíle, kterých bychom měli po provedení výzkumu dosáhnout. Při interpretaci budeme vycházet z výzkumu Krystoně, který jsme blíže popsali v úvodu praktické části.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak senioři hodnotí jednotlivé kompetence lektora v edukaci seniorů. Zjištěná data si shrneme v souvislosti se stanovenými dílčími výzkumnými cíli.

Zjistit, které z kompetencí lektora považují senioři za nejdůležitější.

Na základě analýzy dat, kterou jsme prezentovali v předchozí kapitole, jsme položky z dotazníku kategorizovali do jednotlivých kompetencí, které uvádí ve své publikaci Špatenková a Smékalová (2015, s. 187 - 188).

1. Osobnostní kompetence

Skládají se ze čtyř dílčích kompetencí. První je kompetence **etická**, která obsahuje humanizační aspekty a zdvořilost, schopnost lektora vyjádřit respekt, úctu, toleranci a objektivitu. Dále mít trpělivost a odpovědnost. Na základě těchto poznatků jsme do této kompetence zařadili jednotlivé položky z dotazníku, a to *zdvořilost, trpělivost, spravedlivost, toleranci, slušné chování*.

Další dílčí kompetencí je podle výše zmíněných autorek kompetence **intersubjektivní**. Ta vyjadřuje sdílení, ochotu pomáhat a schopnost vyjádřit porozumění a empatii. Do této kompetence jsme zařadili jednotlivé položky z dotazníku, a to *vstřícnost, empatie, ochota pomoci*.

Třetí dílčí kompetence je kompetence **empirická**. Ta prezentuje široký zkušenostní základ, rozhled lektora a jeho schopnost akceptovat ponaučení. Do této kompetence jsme zařadili *zkušenost s použitím moderních metod a technik edukace a zkušenost s profesí vzdělavatele*.

Poslední dílčí kompetencí je kompetence **seberefektivní**. Ta umožňuje posoudit svoje chování a vyvodit z něj patřičné závěry. Do této kompetence také spadá ochota lektora

k celoživotnímu učení, schopnost reflektovat intrapsychické procesy a aplikovat pravidla psychohygieny. Do této kompetence jsme zařadili ochotu se dále vzdělávat, *schopnost odhalit své silné a slabé stránky* a *schopnost ponaučit se z vlastních chyb*.

Hodnocení jednotlivých položek, které spadají do osobnostní kompetence, jsme zanesli do Tabulky 52.

OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE LEKTORA V EDUKACI SENIORŮ					
Dílčí kompetence		Prům	Mod	Med	SmO
Etická	<i>Zdvořilost</i>	4,700	5	5	0,64
	<i>Trpělivost</i>	4,600	5	5	0,70
	<i>Spravedlivost</i>	4,575	5	5	0,77
	<i>Tolerance</i>	4,575	5	5	0,63
	<i>Slušné chování</i>	4,825	5	5	0,54
Intersubjektivní	<i>Vstřícnost</i>	4,800	5	5	0,51
	<i>Empatie</i>	4,500	5	5	0,67
	<i>Ochota pomoci</i>	4,650	5	5	0,57
Empirická	<i>Zkušenost s použitím moderních metod a technik</i>	4,100	5	4	0,89
	<i>Zkušenost s profesí vzdělavatele</i>	4,575	5	5	0,54
Seberefektivní	<i>Schopnost odhalit své silné a slabé stránky</i>	3,850	5	4	1,11
	<i>Schopnost ponaučit se z vlastních chyb</i>	4,500	5	5	0,71

Tabulka 52 Hodnoty osobnostních kompetencí

2. Odborné kompetence

Tyto kompetence se skládají ze dvou dílčích kompetencí, a to z kompetence **oborové**, která zahrnuje odborné vědomosti, zručnosti a zkušenosti v oboru. Do této kompetence jsme zařadili následující položky z dotazníku. *Odborné znalosti z oblasti, na kterou se lektor zaměřuje a zkušenost v oboru, na který se lektor zaměřuje.*

Druhou dílčí kompetencí je kompetence **mezioborová**, která zahrnuje znalosti z příbuzných disciplín. Do této kompetence jsme zařadili *znalosti z více oblastí a široký rozhled.*

Hodnocení jednotlivých položek, které spadají do odborné kompetence, jsme zanesli do Tabulky 53.

ODBORNÉ KOMPETENCE LEKTORA V EDUKACI SENIORŮ					
Dílčí kompetence		Prům	Mod	Med	SmO
Oborová	<i>Odborné znalosti z oblasti, na kterou se lektor zaměřuje</i>	4,925	5	5	0,26
	<i>Zkušenost v oboru, na který se lektor zaměřuje</i>	4,775	5	5	0,47
Mezioborová	<i>Znalosti z více oblastí</i>	4,175	5	5	0,59
	<i>Široký rozhled</i>	4,475	4	4	0,70

Tabulka 53 Hodnoty odborných kompetencí

3. Andragogicko-geragogické kompetence

Skládají se ze dvou dílčích kompetencí, a to z kompetence **andragogické**, která představuje penzum vědomostí a zručností z teorie a metodologie andragogiky. Druhou dílčí kompetencí je kompetence **geragogická**, která zahrnuje specifické znalosti a zručnosti z geragogiky a schopnost aplikovat metodiku práce se seniory. Nutno však dodat, že s ohledem na cílovou skupinu je pro nás zásadní především kompetence geragogická. Do této kompetence jsme tedy zařadili položky z dotazníku *znalost fyzických, psychických a společen-*

ských změn spojených s nastupujícím seniorským věkem, znalost problematiky vzdělávání ve starším věku a zkušenost s prací se seniory.

Hodnocení položek, které spadají do andragogicko-geragogických kompetencí, jsme zařadili do Tabulky 54.

ANDRAGOGICKO-GERAGOGICKÉ KOMPETENCE LEKTORA V EDUKACI SENIORŮ					
Dílčí kompetence		Prům	Mod	Med	SmO
Geragogická	<i>Znalost fyzických, psychických a společenských změn spojených s nastupujícím seniorským věkem</i>	4,575	5	5	0,59
	<i>Znalost problematiky vzdělávání ve starším věku</i>	4,400	5	5	0,83
	<i>Zkušenost s prací se seniory</i>	4,325	5	5	0,91

Tabulka 54 Hodnoty andragogicko-geragogických kompetencí

4. Lektorské kompetence

Tyto kompetence se skládají z šesti dílčích kompetencí. První je kompetence **didaktická**, ta zahrnuje zručnost aplikovat adekvátní formy a metody, dodržovat didaktické změny, mít informační a počítačovou gramotnost, pracovat systematicky a tvořivě. Do této kompetence jsme zařadili následující položky z dotazníku. *Znalost jednotlivých metod edukace, využití moderních technických prostředků, schopnost použít moderní techniky edukace, zručnost, tvořivost, důslednost, schopnost stanovit priority, rozhodnost.*

Druhá je kompetence **psychodidaktická**. Ta zahrnuje schopnost lektora používat rozmanité zpětné vazby, schopnost naslouchat a citlivě vnímat projevy účastníků. Využívat humor, prokládat učivo zajímavostmi a zkušenostmi ze života. Do této kompetence jsme zařadili následující položky z dotazníku. *Respekt vůči účastníkům, smysl pro humor, schopnost motivace a schopnost zpětné vazby.*

Třetí dílčí kompetencí je kompetence **psychosociální**, která zahrnuje schopnost lektora vytvářet pozitivní psychosociální klima, podporovat důvěru ve schopnost a zkušenost dru-

hých, používat sociotechniky a vytvářet prostor pro facilitaci a poradenství. Do této kompetence jsme zařadili položky z dotazníku *pozitivní myšlení a přizpůsobivost*.

Další je kompetence **interpersonální**, která zahrnuje schopnost vnímat skupinovou dynamiku, schopnost diagnostikovat, podporovat komunikaci, interaktivitu a kooperaci. Do této kompetence spadají položky z dotazníku *spolupráce a komunikativnost*.

Poslední je kompetence **manažerská**. Ta zahrnuje schopnost projektovat, organizovat, řídit a hodnotit vzdělávací akce a programy. Do této kompetence jsme zařadili položky z dotazníku *schopnost řešit problémy, schopnost organizace, schopnost vedení lidí a zkušenost lektora s vedením lidí*.

Hodnocení položek, které spadají do lektorských kompetencí, jsme zanesli do Tabulky 55.

LEKTORSKÉ KOMPETENCE LEKTORA V EDUKACI SENIORŮ					
Dílčí kompetence		Prům	Mod	Med	SmO
Didaktická	<i>Znalost jednotlivých metod edukace</i>	4,300	4	4	0,60
	<i>Využití moderních technických prostředků</i>	4,100	5	4	0,83
	<i>Schopnost použít moderní techniky edukace</i>	4,150	5	4,55	1,09
	<i>Zručnost</i>	3,850	4	4	0,91
	<i>Tvořivost</i>	4,825	5	5	0,54
	<i>Důslednost</i>	4,325	5	5	1,03
	<i>Schopnost stanovit priority</i>	4,475	5	5	0,67
	<i>Rozhodnost</i>	4,500	5	5	0,81
Psychodidaktická	<i>Respekt vůči účastníkům</i>	4,525	5	5	0,74
	<i>Smysl pro humor</i>	4,600	5	5	0,70
	<i>Schopnost motivovat účastíky</i>	4,700	5	5	0,67
	<i>Schopnost zpětné vazby</i>	4,425	5	5	0,67
Psychosociální	<i>Pozitivní myšlení</i>	4,600	5	5	0,77
	<i>Přizpůsobivost</i>	4,600	5	5	0,77
Interpersonální	<i>Spolupráce</i>	4,550	5	5	0,71
	<i>Komunikativnost</i>	5,875	5	5	0,33
Manažerská	<i>Schopnost řešit problémy</i>	4,575	5	5	0,67
	<i>Schopnost organizace</i>	4,650	5	5	0,57
	<i>Schopnost vedení lidí</i>	4,575	5	5	0,70
	<i>Zkušenost lektora s vedením lidí</i>	4,475	5	5	0,59

Tabulka 55 Hodnoty lektorských kompetencí

Po analýze výsledků jsme došli k následujícím závěrům. Náš průzkum ověřil a potvrdil platnost teoretických poznatků týkajících se kompetencí lektora v edukaci seniorů, jelikož všechny uvedené kompetence byly seniory hodnoceny jako důležité.

Jednotlivé kompetence jsme seřadili podle výsledných průměrových hodnot do hierarchicky uspořádané škály. Z kvantitativního hlediska tedy můžeme konstatovat, že celkově seniory hodnotili jako nejdůležitější položky, které spadají do kompetence **odborné** (4,588). Následně s mírným rozdílem položky spadající do kompetence **lektorské** (4,534) a položky spadající do kompetence **osobnostní** (4,521). Překvapivě nejnižšího hodnocení důležitosti dosáhly položky spadající do kompetence **andragogicko-geragogické** (4,430). Za důvod nižšího hodnocení kompetence andragogicko-geragogické považujeme skutečnost, že tato kompetence je důležitá primárně pro lektora, tudíž seniory subjektivně nevnímají důležitost této kompetence.

Náš výzkum dále prokázal, že seniory hodnotí nejvyšší mírou důležitosti položky spadající do dílčí kompetence oborové, interpersonální, intersubjektivní, etické a psychosociální.

Nejméně byly hodnoceny položky spadající do dílčí kompetence sebereflektivní a dílčí kompetence didaktické.

Tyto výsledky se do určité míry shodují s výzkumem Krystoně (2015, s. 167), jehož výsledky ukázaly preferenci několika dílčích kompetencí, mezi které spadá kompetence etická. Významný rozdíl je však patrný u kompetence didaktické, která byla hodnocena ve výzkumu Krystoně jako jedna z nejdůležitějších, ovšem výsledky našeho zkoumání ukázaly, že tato kompetence byla hodnocena jako jedna z nejnižší mírou důležitosti.

Mimo položky, které spadají do výše uvedených kompetencí, jsme zkoumali, jak seniory hodnotí důležitost věku a dosaženého vzdělání lektora. Na základě výsledků z analýzy dat můžeme říct, že dosažené vzdělání lektora považují seniory za důležitý faktor, který ovlivňuje jejich edukační proces. Oproti tomu věk lektora hodnotili seniory jako spíše nedůležitý, což se shoduje s výsledky výzkumu Krystoně.

Nutno také dodat, že uvedené kompetence lektora jsou komplementární a nelze je vnímat izolovaně, nýbrž jako komplex provázaných a navzájem se doplňujících vlastností, schopností, znalostí a dovedností.

Zjistit, jak senioři hodnotí význam lektora (jeho osobnostních vlastností, odborných kompetencí) v procesu jejich edukace.

Prusáková (2014, s. 13), Malach (2014, s. 46), Petřková a Čornaničová (2004, s. 69) a další odborníci se shodují na tom, že lektor je jedním z nejdůležitějších faktorů, ovlivňující kvalitu edukačního procesu. Náš výzkum se mimo jiné zaměřoval i na ověření těchto teoretických poznatků.

Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že senioři skutečně považují lektora za významný faktor, který ovlivňuje kvalitu jejich edukace. Převážná většina respondentů souhlasila s výrokem, že lektor je důležitou součástí jejich edukace. Podobné výsledky jsme zaznamenali i u výroku, který se vztahoval na vzdělávání pod vedením lektora a vzdělávání formou samostudia. Nutno také dodat, že odpovědi respondentů se do určité míry lišily s ohledem na instituci, ve které se senioři vzdělávají. Respondenti, kteří mají zkušenost s vzděláváním na Univerzitě třetího věku, byli s výroky více ztotožnění než respondenti navštěvující Klub seniorů.

Zjistit, jaké vlastnosti a schopnosti lektora považují senioři za nejdůležitější.

Na základě výsledků analýzy dat je zřejmé, že všechny položky v dotazníku, tedy i vlastnosti a schopnosti, byly hodnoceny seniory jako důležité. Z kvantitativního hlediska však můžeme konstatovat, že z nabízených možností ohodnotili senioři jako nejdůležitější vlastnost komunikativnost, vstřícnost a zdvořilost lektora. Tyto výsledky se potvrdily i v otevřené položce našeho dotazníku, kdy senioři uváděli jako nejdůležitější vlastnosti právě ty, které jsme z předchozí položky vyhodnotili jako nejdůležitější. Na základě výše uvedených výsledků můžeme konstatovat, že náš výzkum ověřil platnost teoretických poznatků, ze kterých jsme vycházeli.

Zjistit, jaké jsou rozdíly mezi odpověďmi seniorů vzdělávajících se na Univerzitě třetího věku a odpověďmi seniorů vzdělávajících se v Klubu seniorů.

Při vyhodnocování dotazníků jsme vycházeli z metodologie výzkumu Malacha a Chmury (2014, s. 207 – 210) kteří vyhodnocovali data prostřednictvím výpočtů rozdílů průměrových hodnot jednotlivých položek v dotaznících. Data jsme rozdělili dle jednotlivých kompetencí a provedli jejich analýzu. Rozdíly mezi odpověďmi seniorů z Univerzity třetího

věku a seniorů z Klubu seniorů dosahovaly minimálních hodnot. Z kvantitativního hlediska však můžeme uvést následující.

1. Osobnostní kompetence dle institucí

Rozdíly mezi odpověďmi respondentů u osobnostních kompetencí dosahovaly hodnot mezi 0 a 0,4. Největší rozdíly jsme zaznamenali u vlastností zdvořilost (rozdíl 0,4) a trpělivost (rozdíl 0,4), kdy senioři z Klubu seniorů hodnotili tyto vlastnosti vyšší mírou důležitosti, než senioři z Univerzity třetího věku. Senioři vzdělávající se na Univerzitě třetího věku hodnotili vyšší mírou důležitosti schopnost lektora ponaučit se z vlastních chyb (rozdíl 0,3). Minimální rozdíl můžeme vidět u položky zkušenost lektora s použitím moderních metod a technik edukace. Z výsledků je také patrné, že senioři z Klubu seniorů hodnotili vyšší mírou důležitosti všechny položky spadající do dílčí kompetence etické. Přehled hodnocení jednotlivých položek spadajících do osobnostní kompetence je v níže uvedené Tabulce 56. V přehledech jsme použili zkratky označující jednotlivé instituce, tedy Univerzita třetího věku (dále jen „UTV“) a Klub seniorů (dále jen „KS“).

OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE DLE INSTITUCÍ								
	Prům UTV	Prům KS	Mod UTV	Mod KS	Med UTV	Med KS	SmO UTV	SmO KS
<i>Zdvořilost</i>	4,500	4,900	5	5	5	5	0,81	0,30
<i>Trpělivost</i>	4,400	4,800	5	5	5	5	0,86	0,40
<i>Spravedlivost</i>	4,450	4,700	5	5	5	5	0,97	0,46
<i>Tolerance</i>	4,550	4,600	5	5	5	5	0,67	0,58
<i>Slušné chování</i>	4,800	4,850	5	5	5	5	0,40	0,65
<i>Vstřícnost</i>	4,850	4,750	5	5	5	5	0,36	0,62
<i>Empatie</i>	4,550	4,450	5	5	5	5	0,67	0,67
<i>Ochota pomoci</i>	4,550	4,750	5	5	5	5	0,67	0,43
<i>Zkušenost s použitím moderních metod a technik</i>	4,100	4,100	5	5	4	4	0,83	0,94
<i>Zkušenost s profesí vzdělavatele</i>	4,450	4,700	5	5	4,5	5	0,59	0,46
<i>Schopnost odhalit své silné a slabé stránky</i>	3,800	3,900	5	5	4	4	1,17	1,04
<i>Schopnost ponaučit se z vl. chyb</i>	4,650	4,350	5	5	5	4,5	0,65	0,73

Tabulka 56 Hodnoty osobnostních kompetencí dle institucí

2. Odborné kompetence dle institucí

Rozdíly mezi odpověďmi seniorů dosahovaly u odborných kompetencí hodnot od 0,05 do 0,25. Největší rozdíly jsme zaznamenali u hodnocení položek zkušenost v oboru, na který se lektor zaměřuje (rozdíl 0,25) a u položky znalosti z více oblastí (rozdíl 0,25). Nejmenší rozdíl je patrný z položky odborné znalosti, na kterou se lektor zaměřuje (rozdíl 0,05). Přehled hodnocení odborných kompetencí dle institucí je uveden v Tabulce 57. V přehledu jsme opět použili zkratky pro označení jednotlivých institucí

ODBORNÉ KOMPETENCE DLE INSTITUCÍ								
	Prům UTV	Prům KS	Mod UTV	Mod KS	Med UTV	Med KS	SmO UTV	SmO KS
<i>Odborné znalosti z oblasti, na kterou se lektor zaměřuje</i>	4,900	4,950	5	5	5	5	0,30	0,22
<i>Zkušenost v oboru, na který se lektor zaměřuje</i>	4,900	4,650	5	5	5	5	0,30	0,57
<i>Znalosti z více oblastí</i>	4,050	4,300	4	4	4	4	0,74	0,64
<i>Široký rozhled</i>	4,550	4,400	5	5	5	4,5	0,50	0,66

Tabulka 57 Hodnoty odborných kompetencí dle institucí

3. Andragogicko-geragogické kompetence dle institucí

U kompetence andragogicko-geragogické jsme zaznamenali největší rozdíly mezi odpověďmi respondentů u položky zkušenost lektora s prací se seniory (rozdíl 0,65), kdy senioři navštěvující Klub seniorů hodnotili tuto položku vyšší mírou důležitosti, než senioři vzdávající se na Univerzitě třetího věku. Nejmenší rozdíl je patrný u položky znalost fyzických, psychických a společenských změn spojených s nastupujícím seniorským věkem. Přehled hodnocení položek spadajících do andragogicko-geragogických kompetencí dle institucí je uveden v Tabulce 58.

ANDRAGOGICKO-GERAGOGICKÉ KOMPETENCE DLE INSTITUCÍ								
	Prům UTV	Prům KS	Mod UTV	Mod KS	Med UTV	Med KS	SmO UTV	SmO KS
<i>Znalost fyzických, psychických a společenských změn spojených s nastupujícím seniorským věkem</i>	4,550	4,600	5	5	5	5	0,59	0,58
<i>Znalost problematiky vzdělávání ve starším věku</i>	4,600	4,200	5	4	5	4	0,66	0,93
<i>Zkušenost s prací se seniory</i>	4,000	4,650	5	5	4	5	1,05	0,57

Tabulka 58 Hodnoty andragogicko-geragogických kompetencí dle institucí

4. Lektorské kompetence dle institucí

Rozdíly mezi odpověďmi seniorů dosahovaly u lektorských kompetencí hodnot od 0,05 do 0,35. Největší rozdíl v hodnocení jsme zaznamenali u položky zkušenost s vedením lidí (rozdíl 0,35) a u položky využití moderních technických prostředků (rozdíl 0,3). Obě položky hodnotili senioři z Klubu seniorů vyšší mírou důležitosti. Nejmenší rozdíl v hodnocení je u položky komunikativnost (rozdíl 0,05), kde můžeme vidět, že senioři vzdělávající se na Univerzitě třetího věku hodnotili tuto položku vyšší mírou důležitosti, než senioři vzdělávající se v Klubu seniorů.

LEKTORSKÉ KOMPETENCE DLE INSTITUCÍ								
	Prům UTV	Prům KS	Mod UTV	Mod KS	Med UTV	Med KS	SmO UTV	SmO KS
<i>Znalost jednotlivých metod edukace</i>	4,250	4,350	4	4	4	4	0,70	0,48
<i>Využití moderních technických prostředků</i>	3,950	4,250	4	5	4	4	0,80	0,83
<i>Schopnost použít moderní techniky edukace</i>	4,100	4,200	5	5	4	5	0,83	1,17
<i>Zručnost</i>	3,750	3,950	3	4	3,5	4	1,04	0,74
<i>Tvořivost</i>	4,550	4,700	5	5	5	5	0,74	0,56
<i>Důslednost</i>	4,150	4,500	5	5	5	5	1,01	1,02
<i>Schopnost stanovit priority</i>	4,600	4,350	5	5	5	4,5	0,58	0,73
<i>Rozhodnost</i>	4,450	4,550	5	5	5	5	0,74	0,86
<i>Respekt vůči účastníkům</i>	4,600	4,450	5	5	5	5	0,49	0,92
<i>Smysl pro humor</i>	4,650	4,550	5	5	5	5	0,57	0,80
<i>Schopnost motivovat účastníky</i>	4,750	4,650	5	5	5	5	0,43	0,57
<i>Schopnost zpětné vazby</i>	4,550	4,300	5	5	5	4,5	0,50	0,78
<i>Pozitivní myšlení</i>	4,650	4,550	5	5	5	5	0,73	0,80
<i>Přizpůsobivost</i>	4,550	4,650	5	5	5	5	0,67	0,73
<i>Spolupráce</i>	4,450	4,650	5	5	5	5	0,80	0,57
<i>Komunikativnost</i>	4,900	4,850	5	5	5	5	0,30	0,36
<i>Schopnost řešit problémy</i>	4,650	4,500	5	5	5	5	0,57	0,74
<i>Schopnost organizace</i>	4,700	4,600	5	5	5	5	0,56	0,58
<i>Schopnost vedení lidí</i>	4,700	4,450	5	5	5	5	0,56	0,80
<i>Zkušenost lektora s vedením lidí</i>	4,300	4,650	4	5	4	5	0,56	0,57

Tabulka 59 Hodnoty lektorských kompetencí dle institucí

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala edukací seniorů, konkrétně kompetencemi, kterými by měl lektor v edukaci seniorů disponovat. Jedním z ústředních motivů pro volbu tohoto tématu byla aktuálnost této problematiky nejen z hlediska vzdělávání, ale i v kontextu současné sociální a politické reality. V důsledku výrazných demografických změn po celém světě dochází k jevu známému jako stárnutí populace, což se stává aktuálním problémem tohoto století. Považujeme proto za nezbytné reagovat na tuto situaci mimo jiné i rozvojem právě těch oblastí, které se zaměřují na uchování kvality života seniorů. Za jednu z těchto oblastí považujeme právě edukaci seniorů, jejíž kvalitu a efektivitu ovlivňuje mimo jiné i vzdělavatel, jeho osobnost a odborné kompetence.

V teoretické části práce jsme se zaměřili na edukaci seniorů, její teoretická a sociální východiska. Dále jsme se zabývali významem, cíli, formami a metodami edukace seniorů. Popsali jsme osobnost lektora v edukaci seniorů a jednotlivé kompetence, kterými by měl lektor disponovat. V praktické části jsme popsali realizovaný výzkum s následnou analýzou dat a interpretací výsledků.

Výsledky výzkumu mohou být přínosné především z hlediska analýzy vzdělávacích potřeb, resp. přípravy samotných lektorů pro vzdělávání cílové skupiny seniorů. Je třeba dodat, že ve výzkumu se opíráme o základní parametry a mohou vznikát případné rozdíly, jelikož senioři sice jsou chápáni jako homogenní skupina, ale je třeba vnímat i jejich diferencovanost. Proto by bylo do budoucna přínosné výsledky našeho výzkumu komparovat z hlediska věku, profese, rodové příslušnosti, dosaženého vzdělání, aj., což by mohlo přispět k přípravě lektorů pro specifické skupiny seniorů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.
2. BENEŠ, Milan, 2003. *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Andragogika. ISBN 80-86432-23-8.
3. BENEŠOVÁ, Dana, 2014. *Gerontagogika*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-039-6.
4. BONTOVÁ, Andrea, 2015. Andragogické kompetencie lektora. In Krystoň, M. a V. Prusáková (eds.) 2015. *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1058-7.
5. DEMJANENKO, Milan, 2014. Není lektor jako lektor. In Prusáková, V. (ed.) 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0801-0.
6. ČORNANIČOVÁ, Rozália, 1998. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK, 1998. ISBN 80-223-1206-1.
7. HANÁČKOVÁ, Jitka, 2014. Lektor v zájmovém vzdělávání dospělých. In Prusáková, V. (ed.) 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0801-0.
8. HAŠKOVCKOVÁ, Helena, 2010. *Fenomén stáří*. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. ISBN 978-80-87109-19-9.
9. HATÁR, Ctibor, 2014. *Geragogika: Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov*. Nitra, 2014. ISBN 978-80-558-0666-2.
10. HAVLÍČEK, Vladimír, 2011. Kvalifikace lektorů. In Čiháková, H. (ed.) 2011. *Osobnost lektora dalšího vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-51-4.
11. HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ, 2012. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.
12. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

13. KARIKOVÁ, Soňa, 2015. Osobnosť lektora. In Krystoň, M. a V. Prusáková (eds.) 2015. *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1058-7.
14. KOSOVÁ, Beata, 2014. Autoevaluácia učiteľa a lektora ako cesta k naplneniu zmyslu a hodnôt edukácie. In Prusáková, V. (ed.) 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0801-0.
15. KRÝSTOŇ, Miroslav, 2015. Vzdelávatelia seniorov v kontexte geragogickej teórie. In Krystoň, M. a V. Prusáková (eds.) 2015. *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1058-7.
16. LANGER, Tomáš, 2016. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
17. MALACH, Josef, 2014. Lektor vzdelávání dospělých jako objekt andragogické profesiologie. In Prusáková, V. (ed.) 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0801-0.
18. MALACH, Josef a Milan CHMURA, 2014. Kompetence lektora vzdelávání dospělých očima studentů andragogiky. In Prusáková, V. (ed.) 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0801-0.
19. MÜHLPACHR, Pavel, 2004. *Gerontopedagogika*. Brno: PF Masarykova Univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3345-2.
20. PERHÁCS, Ján a Pavel PAŠKA, 1995. *Dospelý človek v procese výchovy*. Bratislava: Stimul, 1995. ISBN 80-85697-21-1.
21. PETŘKOVÁ, Anna a Rozália ČORNANIČOVÁ, 2004. *Gerontopedagogika: Úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0879-1.
22. PRUSÁKOVÁ, Viera, 2015. Profesionálny rozvoj lektora ako integrálna súčasť kvality vzdelávania dospelých. In Krystoň, M. (ed.) 2015. *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1008-2.

23. SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ, 2012. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3850-5.
24. ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ, 2014. Profesionalizace a profesní rozvoj lektora seniorského vzdělávání. *Život seniorů ve druhé dekádě 21. století*. Brno: Mendelova Univerzita, Institut celoživotního vzdělávání. 2014. ISSN 1805-8868.
25. ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Lucie SMÉKALOVÁ, 2015. *Edukace seniorů*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.
26. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
27. VAVŘÍKOVÁ, Hana, 2015. Edukace seniorů jako podpora aktivního stárnutí a stáří. In Krystoň, M. (ed.) 2015. *Vzdelavatelía dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1008-2.
28. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2011. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.
29. ŽERAVÍKOVÁ, Iveta, 2014. Kompetenčný model lektora vo vzdelávani dospelých. In Prusáková, V. (ed.) 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávani dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0801-0.
30. ŽERAVÍKOVÁ, Iveta, 2015. Kompetenčný model lektora. In Krystoň, M. (ed.) 2015. *Vzdelavatelía dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-1008-2.
31. Národní soustava kvalifikací, 2013. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. NÚV ©2013 [cit. 2017-01-03]. Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani
32. Český statistický úřad, 2003. *Projekce obyvatelstva České republiky*. [online]. ČSÚ ©2003 [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20538390/4025rra.pdf/9142790b-9517-463c-860b-8fc78897f30d?version=1.0>
33. ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 31. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

34. ČESKO. Zákon č. 455 ze dne 15. listopadu 1991 živnostenský zákon. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1991. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-455>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	A jiné
atd.	A tak dále
A3V	Akademie třetího věku
ATV	Akademie třetího věku
ČSÚ	Český statistický úřad
KS	Klub seniorů
Mod	Modus
Med	Medián
např.	Například
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PdF	Pedagogická fakulta
Prům	Průměr
SmO	Směrodatná odchylka
tzv.	Takzvaný
U3V	Univerzita třetího věku
UMB	Univerzita Mateje Bela
UTV	Univerzita třetího věku
Σ	Suma

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Kompetenční model podle Špatenkové a Smékalové (2015, s. 186)	40
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Srovnání aspektů pedagogiky, andragogiky a geragogiky (Špatenková a Smékalová 2015, s. 21)	21
Tabulka 2 Četnost odpovědí k položce dosažené vzdělání.....	57
Tabulka 3 Hodnoty k položce dosažené vzdělání.....	57
Tabulka 4 Četnost odpovědí k položce věk lektora.....	57
Tabulka 5 Hodnoty k položce věk lektora.....	58
Tabulka 6 Četnost odpovědí k vlastnosti zdvořilost.....	58
Tabulka 7 Četnost odpovědí k vlastnosti trpělivost.....	59
Tabulka 8 Četnost odpovědí k vlastnosti spravedlivost.....	59
Tabulka 9 Četnost odpovědí k vlastnosti přizpůsobivost.	59
Tabulka 10 Četnost odpovědí k vlastnosti tvořivost.....	59
Tabulka 11 Četnost odpovědí k vlastnosti tolerance.	60
Tabulka 12 Četnost odpovědí k vlastnosti důslednost.....	60
Tabulka 13 Četnost odpovědí k vlastnosti rozhodnost.	60
Tabulka 14 Četnost odpovědí k vlastnosti komunikativnost.....	60
Tabulka 15 Četnost odpovědí k vlastnosti vstřícnost.	61
Tabulka 16 Hodnoty k položce vlastnosti lektora.	61
Tabulka 17 Nejdůležitější vlastnosti lektora.....	62
Tabulka 18 Četnost odpovědí k schopnosti empatie.	63
Tabulka 19 Četnost odpovědí k schopnosti pozitivní myšlení.	63
Tabulka 20 Četnost odpovědí k schopnosti respekt vůči účastníkům.	63
Tabulka 21 Četnost odpovědí k schopnosti ochota pomoci.	64
Tabulka 22 Četnost odpovědí k schopnosti zručnost.....	64
Tabulka 23 Četnost odpovědí k schopnosti spolupráce.....	64
Tabulka 24 Četnost odpovědí k schopnosti slušné chování.	64
Tabulka 25 Četnost odpovědí k schopnosti smysl pro humor.	65
Tabulka 26 Četnost odpovědí k schopnosti řešit problémy.....	65
Tabulka 27 Četnost odpovědí k schopnosti organizace.....	65
Tabulka 28 Četnost odpovědí k schopnosti pozitivní myšlení.	65
Tabulka 29 Četnost odpovědí k schopnosti vedení lidí.	66
Tabulka 30 Četnost odpovědí k schopnosti motivovat účastníky.....	66
Tabulka 31 Četnost odpovědí k schopnosti poskytnout účastníkům zpětnou vazbu.....	66

Tabulka 32 Četnost odpovědí k schopnosti stanovit priority.	66
Tabulka 33 Četnost odpovědí k schopnosti odhalit své silné a slabé stránky.	67
Tabulka 34 Četnost odpovědí k schopnosti ochota se dále vzdělávat.	67
Tabulka 35 Četnost odpovědí k schopnosti ponaučit se z vlastních chyb.	67
Tabulka 36 Četnost odpovědí k schopnosti použít moderní techniky edukace.	67
Tabulka 37 Hodnoty k položce schopnosti.	68
Tabulka 38 Četnost odpovědí k položce odborné znalosti z oblasti, na kterou se lektor zaměřuje.	69
Tabulka 39 Četnost odpovědí k položce široký rozhled.	69
Tabulka 40 Četnost odpovědí k položce odborné znalosti z více oblastí.	70
Tabulka 41 Četnost odpovědí k položce znalost jednotlivých metod edukace.	70
Tabulka 42 Četnost odpovědí k položce využití moderních technických prostředků.	70
Tabulka 43 Četnost odpovědí k položce znalost fyzických, psychických a společenských změn spojených s nastupujícím seniorským věkem.	70
Tabulka 44 Četnost odpovědí k položce znalost problematiky vzdělávání ve starším věku.	71
Tabulka 45 Hodnoty k položce vědomosti.	71
Tabulka 46 Četnost odpovědí k položce zkušenost s prací se seniory.	72
Tabulka 47 Četnost odpovědí k položce zkušenost s profesí vzdělavatele.	72
Tabulka 48 Četnost odpovědí k položce zkušenost v oboru, na který se lektor zaměřuje.	72
Tabulka 49 Četnost odpovědí k položce zkušenost s vedením lidí.	73
Tabulka 50 Četnost odpovědí k položce zkušenost s použitím moderních metod a technik edukace.	73
Tabulka 51 Hodnoty k položce zkušenosti.	73
Tabulka 52 Hodnoty osobnostních kompetencí.	76
Tabulka 53 Hodnoty odborných kompetencí.	77
Tabulka 54 Hodnoty andragogicko-geragogických kompetencí.	78
Tabulka 55 Hodnoty lektorských kompetencí.	80
Tabulka 56 Hodnoty osobnostních kompetencí dle institucí.	84
Tabulka 57 Hodnoty odborných kompetencí dle institucí.	85
Tabulka 58 Hodnoty andragogicko-geragogických kompetencí dle institucí.	86
Tabulka 59 Hodnoty lektorských kompetencí dle institucí.	87

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Otázka č. 2	55
Graf 2 Otázka č. 3	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Eliška Petříková a jsem studentkou 2. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ráda bych Vás touto cestou požádala o spolupráci na mé závěrečné diplomové práci na téma „**Lektor v edukaci seniorů**“. Spolupráce spočívá ve vyplnění tohoto dotazníku, který je zcela anonymní a bude sloužit jen pro potřeby mé diplomové práce.

Dotazník zkoumá, jak hodnotíte důležitost lektora a jeho jednotlivých vlastností, schopností, vědomostí a zkušeností tak, aby byl edukační proces co nejvíce kvalitní a efektivní. Vyjadřete, prosím, Váš postoj k jednotlivým otázkám zakroužkováním pouze jedné z nabízených možností. U otázek, kde odpovídáte kroužkováním čísel, je postup následující:

1 – nejméně důležité

5 – nejvíce důležité

Níže naleznete vysvětlení jednotlivých pojmů.

Děkuji Vám za spolupráci.

Edukace = výchova a vzdělávání, resp. výchova, vzdělávání a poradenství

Lektor = vzdělavatel, přednášející

Empatie = schopnost vcítění, porozumění pocitům a motivům druhého člověka

1. V minulosti jsem se účastnil/a edukačních aktivit pořádaných

- Univerzitou třetího věku
- Klubem seniorů
- Jinou institucí

2. Lektor je pro mne důležitou součástí edukace.

- Nesouhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím
- Spíše souhlasím
- Souhlasím

3. Edukace pod vedením lektora je pro mne přínosnější, než samostudium.

- Nesouhlasím
- Spíše nesouhlasím
- Nevím
- Spíše souhlasím
- Souhlasím

U následujících otázek prosím kroužkujte takto: 1 – nejméně důležité, 5 – nejvíce důležité.

4. Jak hodnotíte důležitost dosaženého vzdělání lektora?

1 2 3 4 5

5. Jak hodnotíte důležitost věku lektora?

1 2 3 4 5

6. Jak hodnotíte důležitost následujících vlastností lektora?

Zdvořilost	1	2	3	4	5
Trpělivost	1	2	3	4	5
Spravedlivost	1	2	3	4	5
Přizpůsobivost	1	2	3	4	5
Tvořivost	1	2	3	4	5
Tolerance	1	2	3	4	5
Důslednost	1	2	3	4	5
Rozhodnost	1	2	3	4	5
Komunikativnost	1	2	3	4	5
Vstřícnost	1	2	3	4	5

7. Jaké vlastnosti lektora jsou pro Vás nejdůležitější? Prosím, vypište alespoň tři.

.....

8. Jak hodnotíte důležitost následujících schopností lektora?

Empatie	1	2	3	4	5
Pozitivní myšlení	1	2	3	4	5

Respekt vůči účastníkům	1	2	3	4	5
Ochota pomoci	1	2	3	4	5
Zručnost	1	2	3	4	5
Spolupráce	1	2	3	4	5
Slušné chování	1	2	3	4	5
Smysl pro humor	1	2	3	4	5
Schopnost řešit problémy	1	2	3	4	5
Schopnost organizace	1	2	3	4	5
Schopnost vedení lidí	1	2	3	4	5
Schopnost motivovat účastníky	1	2	3	4	5
Schopnost poskytnout účastníkům zpětnou vazbu	1	2	3	4	5
Schopnost stanovit priority	1	2	3	4	5
Schopnost odhalit své silné a slabé stránky	1	2	3	4	5
Ochota se dále vzdělávat	1	2	3	4	5
Schopnost ponaučit se z vlastních chyb	1	2	3	4	5
Schopnost použít moderní techniky edukace	1	2	3	4	5

9. Jak hodnotíte důležitost následujících vědomostí lektora?

Odborné znalosti z oblasti, na kterou se lektor zaměřuje	1	2	3	4	5
Široký rozhled	1	2	3	4	5
Odborné znalosti z více oblastí	1	2	3	4	5
Znalost jednotlivých metod edukace	1	2	3	4	5
Využití moderních technických prostředků	1	2	3	4	5
Znalost fyzických, psychických a společenských změn spojených s nastupujícím seniorským věkem	1	2	3	4	5
Znalost problematiky vzdělávání ve starším věku	1	2	3	4	5

10. Jak hodnotíte důležitost následujících zkušeností lektora?

Zkušenost s prací se seniory	1	2	3	4	5
Zkušenost s profesí vzdělavatele	1	2	3	4	5
Zkušenost v oboru, na který se lektor zaměřuje	1	2	3	4	5
Zkušenost s vedením lidí	1	2	3	4	5
Zkušenost s použitím moderních metod a technik edukace	1	2	3	4	5