Masarykova univerzita

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Andragogika

Bc. Kamila Cisárová

Profesionalita lektorů v oblasti státní správy

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: doc. Mgr. Petr Novotný, Ph. D.

2017

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů literatury.

_____

V Brně dne 25. Dubna 2017 Bc. Kamila Cisárová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu své magisterské diplomové práce doc. Mgr. Petru Novotnému, Ph.d., za odborné rady a vedení v průběhu psaní práce a za cenný čas, který mi věnoval. Také bych chtěla velmi poděkovat všem respondentům, kteří se účastnili výzkumu, který by bez jejich ochoty nemohl vzniknout.

Anotace

Diplomová práce „Profesionalita lektorů v oblasti státní správy“ si klade za cíl v teoretické části popsat, z čeho se skládá koncept profesionality pro lektorskou profesi a jaké vzdělání, délka praxe, které kompetence a osobnostně sociální vlastnosti jsou součástí konceptu profesionality. Teoretická část práce popisuje koncepty související s problematikou profesionality od vzdělávací politiky přes celoživotní vzdělávání až k samotným vzdělavatelům dospělých a jejich profesionalitě. Profesionalita je prostřednictvím taxonomie rozdělena do několika dimenzí a následně jejich podsložek. Na základě této taxonomie byl vytvořen výzkumný nástroj. Empirická část práce se zaměřuje na to, jak lektoři státní správy vnímají lektora profesionála a které nezávislé proměnné mezi vnímáním profesionality vytvářejí rozdíly. Cílem výzkumného šetření je zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání profesionality lektorů z pohledu lektorů samotných a to na základě několika nezávislých proměnných.

Anotation

The aim of theoretical part of the thesis „The professionalism of lecturers in the field of public administration“ is to describe the factors shaping the character of lecturers professionalism, such as education. First, the issues related to professionalism, as well as educational policy, lifelong learning, lecturers and their professionalism are described. Then the concept of professionalism is divided into several dimensions and their subcomponents. Based on this taxonomy was created the research tool of the empirical part of the thesis, which aims to ascertain, based on several independent variables, whether there are differences in the perception of the lecturers' professionalism from the perspective of the lecturers themselves.

Klíčová slova

Vzdělávací politika, celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, profesionalita, lektor, kompetence, osobnostně sociální vlastnosti, státní správa, zkušenosti, vzdělání, andragogika, pracovní spokojenost.

Keywords

Educational policy, lifelong learning, adult education, professionalism, lecturer, competencies, personal and social characteristics, public administration, Experience, education, andragogy,satisfaction at work.

Obsah

Úvod 9

1 Vzdělávací politika v kontextu profesionality lektorů 1

1.1 Evropská vzdělávací politika 11

1.2 Vzdělávací politika České republiky 13

1.3 Celoživotní vzdělávání a učení 15

1.4 Vzdělávání dospělých 17

1.5 Další vzdělávání 19

2 Vzdělavatelé dospělých 22

2.1 Lektor 23

3 Profesionalita 30

3.1 Taxonomie profesionality 31

3.2 Složky utvářející profesionalitu 33

4 Metodologie výzkumného šetření 46

4.1 Výzkumná strategie 46

4.2 Cíl výzkumu, výzkumné otázky, hypotézy 47

4.3 Technika sběru dat, výzkumný nástroj, operacionalizace 55

4.4 Operacionalizace 56

4.5 Výzkumný vzorek a vstup do terénu 62

4.6 Analýza dat 62

5 Výsledky kvantitativního šetření 64

5.1 Základní charakteristiky výzkumného vzorku 64

5.2 Hypotéza 1 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání lektorů profesionálů a jeho frekvence na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovní spokojenosti, délky praxe a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru. 67

5.3 Hypotéza 2 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten lektor, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovní spokojenosti, délky praxe a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru. 77

5.4 Hypotéza 3 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání lektora profesionála na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovní spokojenosti, délky praxe a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru. 85

5.5 Hypotéza 4 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru. 92

5.6 Hypotéza 5 – Lektoři státní správy se liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru 100

5.7 Hypotéza 6 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti určitých osobnostně sociálních vlastností lektora profesionála na základě délky praxe 105

5.8 Hypotéza 7 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti určitých odborných kompetencí lektora profesionála podle délky praxe 107

5.9 Hypotéza 8 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání důležitosti aspektů pracovní spokojenosti podle věku 110

5.10 Hypotéza 9 - Je to, zda se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno věkem, pohlavím, nejvyšším dosaženým vzděláním, délkou praxe, pracovní spokojeností či dosaženým vzděláním v andragogickém a pedagogickém oboru? 113

5.11 Sebehodnocení lektorů 119

5.12 Diskuze 131

Závěr 135

Úvod

Práce lektorů bývá často podceňována a spousta lidí má dojem, že by ji zvládl každý. Opak je ale pravdou, ne každý dokáže učit a efektivně předávat informace. I přesto, že profesionalita je komplikovaný pojem a jeho zkoumání je obtížné, jsem se rozhodla zmapovat pohled lektorů státní správy na profesionalitu a na to, jak oni sami vidí lektora profesionála. Z toho důvodu, že koncept profesionality je obsáhlý a složitý jsem se rozhoda zaměřit náš výzkum na úzkou oblast lektorů, na lektory ve státní správě.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo popsat, z čeho se skládá koncept profesionality pro lektorskou profesi a tedy jaké vzdělání, délka praxe, které kompetence a osobnostně sociální vlastnosti jsou součástí konceptu profesionality. Na tento cíl navazuje také cíl výzkumného šetření, jehož cílem je zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání profesionality z pohledu lektorů samotných a na základě několika nezávislých proměnných.

Diplomová práce v prvních kapitolách pojednává o důležitých pojmech spojených s profesionalitou a s celoživotním vzděláváním dospělých. Dále je definován sám lektor a poté se práce zaměřuje na problematiku profesionality. Kapitoly týkající se profesionality začínají definováním stěžejních pojmů, vymezením profesionality a rozebráním její podrobné taxonomie. Koncept celé taxonomie profesionality byl převzat od autorky Lindy Evans. Do této taxonomie jsem zařazovala vlastnosti, schopnosti a další faktory a složky, které profesionalitu utvářejí jako celek. V další kapitole jsou tyto faktory popsány a je zde vysvětleno, proč jsou zařazeny do daných dimenzí.

Poté následuje empirická část výzkumné práce, kde je popsána metodologie výzkumu. Začíná popisem výběru výzkumné metody a sdělením hlavní výzkumné otázky, specifických výzkumných otázek a také pracovních hypotéz Další kapitoly pojednávají o výzkumné populaci a následně výzkumném vzorku a také o výzkumném

nástroji a vstupu do terénu. Je zde také kapitola věnovaná operacionalizaci. Následuje popis procesu statistické analýzy dat. V poslední kapitole jsou interpretovány výsledky analýzy, vycházející z předem stanovených hypotéz, které jsou pomocí statistiky potvrzovány a vyvracovány.

Cílem mého výzkumu bylo přiblížit koncept profesionality a pokusit se popsat, jak si lektoři sami představují profesionálního lektora a zda se i oni sami za profesionály považují a to z několika pohledů. V diplomové práci zjišťuji, zda má na vnímání profesionality lektorů vliv několik faktorů, jako například nejvyšší dosažené vzdělání, vzdělání dosažené v andragogickém či pedagogickém oboru, věk, pohlaví, délka praxe anebo zda profesionalitu ovlivňuje to, jak jsou lektoři ve své práci spokojení.

1 Vzdělávací politika v kontextu profesionality lektorů

Důležitost vzdělávací politiky vyplývá ze samotného významu vzdělávání. Především ve vyspělých zemích je vzdělávací politika významnou součástí systému. Vzdělání je totiž považováno za jeden z nejdůležitějších faktorů ekonomického růstu země, slouží také ke zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a k růstu produktivity práce. Stává se tedy důležitým faktorem pro budoucnost státu.

Kalous (1997, s. 6) definuje vzdělávací politiku jako „principy, priority a metody rozhodování o vzdělávacích institucích. Toto rozhodování zahrnuje strategické cíle rozvoje vzdělávání, legislativní rámec vzdělávacích institucí, způsob financování, stanovení cílů a obsahu výchovy, ovlivňování podmínek činnosti vzdělávacích zařízení a způsob kontroly. Vzdělávací politika působí na instituce školské, v nichž je uplatněn vliv státního aparátu, na mimoškolské vzdělávací instituce (kulturní, duchovní, tělovýchovné, výrobní a zájmové pro volný čas), na výchovu v rodině a v neformálních skupinách. Působení je přímé a nepřímé.“

V současnosti se stává velkým a rozsáhlým trendem především celoživotní vzdělávání, což souvisí se znalostní společností, ke které se snaží celá vzdělávací politika směřovat. Kromě tohoto cíle jsou také důležitou součástí vzdělávací politiky vzdělavatelé působící v celoživotním vzdělávání a jejich profesní výkony.

1.1 Evropská vzdělávací politika

Evropská vzdělávací politika, jak často bývá uváděno, v podstatě úplně neexistuje. Vzdělávací politiku má každý jednotlivý členský stát EU. Každý členský stát EU má svou vlastní vzdělávací politiku a od EU jsou pro tyto členské státy společná pouze určitá doporučení, deklarace či společné úpravy z její strany. Vzdělávací politika odráží stálou spolupráci mezi členskými zeměmi Evropské unie a také mezi jejími orgány.

Dle Brdka a Vychové (2004) je vzdělávací politika Evropské unie souhrnem činností a iniciativ EU v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.

Je třeba opět zdůraznit, že vzdělávací politika Evropské unie nepatří mezi společné politiky EU a tak pravomoci ve vzdělávací politice zůstávají v rukou členských zemí.

„Oblast vzdělávání je předmětem všech orgánů a grémií Evropské unie a především jejího hlavního výkonného orgánu, Evropské komise. Je nutno si uvědomit, že veškeré akty v této oblasti byly zpracovány v součinnosti s členskými zeměmi, a nemají legislativní charakter, přestože se jedná o závazné direktivy eventuelně i programy, významné pro další rozvoj vzdělávání v Evropě“ (Palán & Rýznar, 2000, s. 9).

Přijetím Maastrichtské smlouvy byl položen právní základ pro oblast vzdělávání, a odborné přípravy. Vzdělávání je touto smlouvou uznáváno za specifickou oblast kompetencí Evropské unie. Oblast vzdělávání nabrala nový rozměr v roce 2000 po schválení Lisabonské strategie, jejímž hlavním cílem bylo vytvořit konkurenceschopnější a dynamičtější ekonomiku založenou na znalostech.

Lisabonská strategie uvádí, že „lidé jsou hlavním aktivem Evropy a musí být středem všech politik Unie“ a „investice do lidského kapitálu a rozvíjení aktivního a dynamického sociálního státu bude mít zásadní význam, jak pokud jde o místo Evropy v ekonomice znalostí, tak i pokud jde o zajištění, že nástup této ekonomiky znalostí ještě nerozmnoží stávající sociální problémy nezaměstnanosti, vylučování ze společnosti a chudobu“ (Koucký, Goulliová, Kovařovic, Procházková, 2003).

Lisabonská strategie také formuluje požadavek na přizpůsobení jednotlivých členských států požadavkům znalostní společnosti a také potřebě vyšší úrovně zaměstnanosti a dále aby nabízely takové příležitosti vzdělávání, které odpovídají cílovým skupinám v různých fázích jejich života. Tato strategie prosazuje systémy

celoživotního vzdělávání ve všech členských zemích EU. Jedním ze tří strategických záměrů Lisabonské strategie je zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny.

1.2 Vzdělávací politika České republiky

V současné době, je jedním z cílů vzdělávací politiky Evropské unie rozvoj celoživotního vzdělávání a dosažení znalostní společnosti, což se přes doporučení Evropské unie dostává i k nám do České republiky. Důležitým základním kamenem rozvoje vzdělávací politiky a vzdělávací soustavy České republiky je realizace konceptu celoživotního vzdělávání a učení. Celoživotní vzdělávání tedy tvoří celek od vzdělávání počátečního až po vzdělávání další. Vzdělávací politika formuje vzdělávací soustavu v České republice prostřednictvím vydávání dokumentů, které vzdělávací soustavu usměrňují.

1.2.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky je zpracován na základě zákona §9 – 11 a § 185 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento dokument je významným nástrojem MŠMT pro utváření vzdělávací soustavy ČR a kromě jiného je zaměřen také na podporu dalšího vzdělávání, které je pro tuto práci nejvýznamnější.

Rýznar (2009) uvádí, že požadavky pracovního trhu jsou stále náročnější a pro uplatnění v zaměstnání již nedostačuje absolvovat v žádoucím oboru počáteční vzdělávání, ale je nutné stále sledovat vývoj, vzdělávat se, doplňovat či úplně měnit kvalifikaci.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2007) uvádí tři cíle, které se týkají dalšího vzdělávání ve školách i mimo školy,

zlepšování kvality v dalším vzdělávání, ale také zvyšování profesionality vzdělavatelů v dalším vzdělávání. Ve všech třech bodech se jedná o zlepšování kvality. U bodu prvního jde o zlepšování kvality organizace vzdělávacích kurzů a také systému jejích nabídek. Tyto kurzy poskytují různé subjekty a mohou se zapojovat i školy. Konkrétním cílem je vytvoření systémového rámce dalšího vzdělávání. U druhého bodu je hlavním cílem zlepšení celkové kvality dalšího vzdělávání a jeho prostupnosti. Bod poslední se zaměřuje na vzdělavatele dospělých, kteří jsou v této práci klíčovým tématem. Cílem je zvyšování jejich profesionality. A to z toho důvodu, že odborná a pedagogická způsobilost lektorů je odlišná. Tento bod tedy bude podporovat systém přípravy lektorů a jejich kvalifikaci.

1.2.2 Strategie celoživotního učení ČR

Strategie celoživotního učení České republiky představuje prioritní oblasti, kterým by měla být věnována pozornost. Těchto sedm strategických směrů ukazuje předpokládaný nástin toho, jak by se měly jednotlivé oblasti vyvíjet.

Strategické směry pro rozvoj celoživotního učení v ČR popisuje ve své publikaci Veteška (2011). Prvním strategickým směrem je uznávání a prostupnost. Identifikovány a uznávány by měly být všechny typy vzdělávání a učení počínaje běžnou školní výukou až po získávání zkušeností v rodinách, komunitách, nebo na pracovišti a to na základě výsledků tohoto vzdělávání. Druhým uváděným směrem je rovný přístup, kde je důležitá zejména rozmanitost a dostupnost vzdělávací nabídky na všech úrovních včetně dalšího vzdělávání, která bude motivací pro různé skupiny populace. Je třeba podporovat znevýhodněné skupiny, ale i nadané a talentované jedince. Dalším důležitým směrem je funkční gramotnost, definovaná jako schopnost jedince participovat v oblasti informací. Sociální partnerství, které zde figuruje, jako směr čtvrtý vyjadřuje významnost podpory různých mechanismů a forem spolupráce sféry vzdělávání a sociálních partnerů na všech úrovních pro slaďování vzdělávání a potřeb na trhu práce. Dále je zmíněna stimulace poptávky, protože poptávka v ČR po počátečním vzdělávání je stále vysoká, ale i přesto dosahují určité skupiny populace

nedostatečné úrovně vzdělání. Kvalitou se zabývá šestý uvedený strategický směr, kdy formální procedury osvědčují pouze to, že určitá složka odpovídá požadavkům definovaným v určité normě, jako minimálnímu standardu. Je třeba podporovat různé neformální iniciativy, které přinášejí uživatelům informace, vybavují je rozhodovacími kritérii a tím přispívají ke „kultuře kvality“. Externí evaluace by měla být vyvážena sebehodnocením. Posledním strategickým směrem je poradenství, jehož základním úkolem je vytvořit komplexní informační a poradenský systém dostupný všem skupinám populace v průběhu celého života, a to na základě propojení již existujících kapacit a možností.

Tato strategie také formuluje návrhy opatření na podporu rozvoje celoživotní vzdělávání, která jsou dále dělena na opatření pro oblasti počátečního, terciálního a dalšího vzdělávání. Stěžejní jsou pro tuto práci návrhy opatření pro vzdělávání další.

Mezi návrhy opatření pro další vzdělávání jsou v publikaci Rýznara (2009) uvedena tato opatření: stimulace jednotlivců i zaměstnavatelů k rozšíření účasti na dalším vzdělávání a zvýšení investic do dalšího vzdělávání. Dále také vytvoření podmínek pro sladění nabídky vzdělávání s potřebami trhu práce. Zvýšení kvality dalšího vzdělávání, rozvinutí jeho nabídky podle potřeb klientů a zvýšení jeho dostupnosti. V neposlední řadě také rozvinutí informačního a poradenského systému pro uživatele dalšího vzdělávání.

1.3 Celoživotní vzdělávání a učení

Termíny celoživotní učení a celoživotní vzdělávání se používají již dlouho, ale neznamenají to samé. Tyto dva pojmy jsou velmi často zaměňovány. Findsen a Formosa (2011) uvádějí zjednodušené vysvětlení rozdílu mezi těmito dvěma pojmy. Učení je považováno za širší pojem, který je celoživotní a vzdělávání se skládá z učení. Oba pojmy jsou jak systematické tak úmyslné. Tato nesrovnalost je obvykle výsledkem různých politik na místní, národní a globální úrovni.

Myšlenka celoživotního vzdělávání reaguje na požadavky znalostní společnosti, protože klasické školské systémy již na tyto změny nejsou schopny reagovat. Znalostní společnost vyžaduje neustále nové kompetence svých členů a tak se celoživotní vzdělávání stalo cílem a koncepcí současné vzdělávací politiky. Celoživotní učení zahrnuje všechny vzdělávací aktivity, které jsou realizovány v průběhu života. Jedná se o aktivity, které vedou ke zlepšování znalostí, dovedností, kompetencí, nebo kvalifikací.

„Celoživotní učení je OECD chápáno jako pokračování uvědomělého učení po celou dobu života, na rozdíl od představy, že vzdělávání končí absolvováním škol“ (Veteška, 2016, s. 94).

Aktivity celoživotního učení mohou být realizovány z osobních, společenských, či pracovních důvodů. Pojem celoživotní učení definuje Memorandum o celoživotním učení (2001) jako „veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují, s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“.

Koncept celoživotního učení se zaměřuje na to, že podstatnou vlastností společnosti by měly být celoživotně otevřené možnosti učení a dostupnost pro všechny členy této společnosti. Mužík (2012) uvádí, že se jedná v současné době o převažující přístup k řešení otázek v celé vzdělávací oblasti. Tento koncept je založen na kompatibilitě a prostupnosti počátečního školního vzdělávání a dalšího vzdělávání.

Celoživotní učení chápe veškeré učení jako plynulý proces od narození až do smrti, kdy je základem kvalitní základní a všeobecné vzdělávání od dětství. Mělo by zajišťovat to, že se člověk naučí „učit se“ a bude k učení zaujímat pozitivní postoj. Následující učení, to počáteční i to další by mělo člověka učit dalším dovednostem a schopnostem.

„V současném pojetí celoživotního vzdělávání se přikládá menší význam školským institucím a zdůrazňuje se naopak význam institucí mimo formální vzdělávací soustavu. Význam neformálního vzdělávání a informálního učení v současné

společnosti pořád roste. Role státu již není tak významná, protože namísto rozvoje vzdělávání financovaného z veřejných rozpočtů se dává přednost učení na pracovišti a pracovnímu začlenění během učení“ (Veteška, 2016, s. 95).

1.4 Vzdělávání dospělých

V současné době je vzdělávání dospělých trendem a důležitou součástí celoživotního vzdělávání. Chápeme jej jako další vzdělávání osob, které již vstoupily na trh práce a chtějí získat novou kvalifikaci, nebo na sobě jen neustále pracovat a prohlubovat svoje znalosti, dovednosti a návyky.

Palán (1997) charakterizuje vzdělávání dospělých jako „proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, které ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce“.

Vzdělávání dospělých dělíme na základě vzdělávací politiky ČR a některých států EU na formální, neformální a informální. Formální vzdělávání je institucionalizované vzdělávání ve školských institucích, které vede k získání stupně vzdělání a je ukončené formálním certifikátem. Tím je například výuční list, vysvědčení, nebo diplom. Legislativa vymezuje funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení vzdělávání.

Tureckiová (2010) uvádí, že dospělí mohou být účastni v některém z na sebe navazujících stupňů školního vzdělávání. V českém vzdělávacím systému nejčastěji ve středním vzdělávání s výučním listem nebo s maturitou, ve vyšším odborném vzdělávání a vysokoškolském vzdělávání.

Výjimečně se dospělí mohou účastnit i základního vzdělávání, což je možné podle § 55 školského zákona (č. 561/2004 SB.) „pro osoby, které nezískaly základní vzdělání, může základní škola po projednání se zřizovatelem organizovat kurzy pro získání základního vzdělání“.

Neformální vzdělávání je součástí celoživotního učení a uskutečňuje se mimo formální vzdělávací systém a nevede k získání dalšího stupně vzdělání, jako je tomu u formálního vzdělávání. Organizuje se formou kurzů, seminářů, workshopů apod. zejména v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizacích, ale i ve školách.

Tureckiová (2010) uvádí, že učení dospělých je v neformálním vzdělávání organizované, ale i dobrovolné, bezplatné i probíhající za úplatu. Podstatné je, že nevede k získání určitého státem uznaného stupně vzdělání i přesto, že je ukončeno certifikátem, osvědčením či licencí, apod.

Neformální vzdělávání zahrnuje aktivity mimo školský systém a nabízí záměrný rozvoj zkušeností, dovedností, znalostí, postojů a hodnot, které mohou zlepšit společenské postavení či pracovní uplatnění jedince. Jedná se například o kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, autoškolu, nebo povinná školení zaměstnanců.

Informální učení je alternativní neorganizované, neinstitucionalizované a nesystematické učení, kdy získáváme vědomosti, dovednosti, postoje a kompetence z každodenních zkušeností a činností ve volném čase, v práci či v rodině. Tureckiová (2010) jej definuje jako neúmyslné a nahodilé, avšak pro člověka nenahraditelné.

Vzdělávání dospělých lze dále dělit do dvou etap, počáteční a další vzdělávání. Počátečním vzděláváním je myšleno vzdělávání, které zahrnuje veškeré formální vzdělávání primární, sekundární a terciální. „Toto vzdělávání probíhá zejména v dětství a v mládí a může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky“ (Veteška, 2010, s. 17).

Vzhledem k tomu, že pro tuto diplomovou práci je stěžejním pojmem další vzdělávání, které se týká dospělých, tak v další kapitole je definováno vzdělávání dospělých, poté i další vzdělávání. Počátečním vzděláváním se tato práce již zabývat nebude, pro informační účely postačí pouze jeho definice.

1.5 Další vzdělávání

Pro tuto diplomovou práci je důležitý pojem další vzdělávání, vzhledem k tomu, že se nebude zaměřovat na vzdělávání probíhající ve školských zařízeních. Další vzdělávání je realizováno z větší části mimo formální vzdělávací systém. Je realizováno prostřednictvím neškolních vzdělávacích zařízení, v rámci firemního vzdělávání a v dalších institucích.

Jedná se o vzdělávání, které následuje po ukončení počátečního vzdělávání a po prvním vstupu na trh práce. Může být zaměřeno na různé vědomosti a dovednosti či obory, které jsou pro člověka důležité a potřebné v jeho profesním či osobním životě.

Barták (2007, s. 7) definuje další vzdělávání jako „komplexní systém institucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně rozvíjejí svoje znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život“.

Další vzdělávání můžeme ještě dále členit na vzdělávání občanské, zájmové a profesní. Definice občanského a zájmového vzdělávání uvádím jen pro komplexní pojetí konceptu dalšího vzdělávání. „Občanské vzdělávání zahrnuje veškeré edukační aktivity, které jsou zaměřeny na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat“ (Šerák & Dvořáková, 2009, s. 33).

Zájmové vzdělávání můžeme obecně definovat jako „systém krátkodobých i dlouhodobých organizačních forem, které umožňují edukační, rekreační, poznávací a tvůrčí volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci individuálních zájmů k rozvoji a kultivaci osobnosti a k celkovému zlepšení kvality života jedince. Zájmové vzdělávání je realizováno neformálním nebo informálním způsobem“ (Šerák & Dvořáková, 2009, s. 33).

Další vzdělávání má v České republice oproti jiným zemím poněkud oslabenou pozici. V realizaci dalšího vzdělávání jsou napřed zejména země severní Evropy. Rýznar (2009) uvádí, že účast osob ve věku 25 – 64 let na dalším vzdělávání v České republice čítá 5,9 %. A pro srovnání v zemích EU se tento podíl pohybuje na 11 – 12 %. Z později publikovaných článků (Dlouhodobý záměr ČR, n. d.) vyplývá, že mezi lety 2010 a 2011 došlo ke zvýšení účasti na dalším vzdělávání v České republice a poté mezi lety 2012 a 2014 opět k poklesu a to na 9,4 %, čímž se Česká republika opět dostala pod průměr 28 členských zemí Evropské unie.

Tento evropský průměr v posledních letech naopak vzrostl na 10,6 %. Je tedy žádoucí stimulovat poptávku po dalším vzdělávání, a snažit se přimět občany České republiky k účasti na dalším vzdělávání a také je informovat o možnostech a výhodách, které další vzdělávání nabízí. Pro tuto diplomovou práci je stěžejní vzdělávání profesní, kterému se budu věnovat v nadcházející kapitole.

1.5.1 Další profesní vzdělávání

Další profesní vzdělávání je vázáno především na profesní život člověka, Mužík (2012) uvádí, že jeho podstatou je vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná způsobilost jedince) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese).

Toto se samozřejmě dotýká všech profesí, protože všechna povolání vyžadují neustálé vzdělávání, abychom nezůstali stát na místě. V současnosti to vyžaduje také doba, ve které žijeme a trend celoživotního vzdělávání. Co se týká vzdělávání ve státní správě, zde je vzdělávání vyžadováno, protože se neustále objevují novinky a dochází ke změnám, bez jejichž znalostí nemohou pracovníci ve státní správě dobře fungovat.

Mužík (2012) také uvádí, že profesní vzdělávání dospělých je velmi úzce spjato s pracovní pozicí člověka. Jeho posláním je hlavně podpora pracovního výkonu. Další profesní vzdělávání patří i z hlediska průměrného věku člověka k nejdelším obdobím věnovaným vzdělávání, učení a rozvoji člověka.

Do profesního vzdělávání, kromě vzdělávacích kurzů a seminářů, jak externích tak i interních ve firmách a společnostech, spadá i vzdělávání rekvalifikační, kdy člověk potřebuje v průběhu pracovního života změnit kvalifikaci.

1.5.2 Vzdělávání úředníků veřejné správy

Zaměstnanci státní správy jsou vysoce kvalifikovanými úředníky se specifickými požadavky na výkon profese podle organizační úrovně (hierarchie), druhu práce (koncepční, rutinní), základní odbornosti (profese, specializace), občanské spolehlivosti a bezúhonnosti a osobních předpokladů (týmová práce, zvládání stresových situací, práce s problémovými klienty apod.). Není logické přizpůsobovat pozici (funkci) ve veřejné správě určité reálné osobnosti, ale naopak je zapotřebí hledat osobnost, která daným požadavkům odpovídá. Případně najít takovou osobu, kterou je možné těmto požadavkům přizpůsobit, či ji na ně připravit.

Nyní se budu věnovat vzdělávání v oblasti státní správy z pohledu vzdělávaných, tedy pracovníků ve státní správě. V této profesní oblasti je celoživotní vzdělávání vyžadováno neustále. Hlavně z důvodu, že novely a zákony se neustále obnovují a upravují a stále dochází ke změnám. Pro profesi ve státní správě je tedy celoživotní vzdělávání a neustálé doplňovaní znalostí zkrátka vyžadováno a bez něj nelze tuto profesi vykonávat. Ráda bych tedy stručně uvedla systém vzdělávání ve státní správě.

Státní správa je jako celek dělena na orgány ústřední správy, tedy správní úřady, jako jsou vláda, ministerstva aj. a na úřady územních samosprávných celků - krajské úřady, pověřené úřady obcí aj., které rozhodují v přenesené působnosti. Výkon základních pravomocí na ně byl přenesen zákonem z ústředních orgánů. Vzdělávání státních zaměstnanců je upravováno služebním zákonem a zákonem o úřednících ÚSC.

Průběžné vzdělávání a doplňování vzdělání státních zaměstnanců je součástí jejich práce. Státní zaměstnanci se vzdělávají přímo ve svém oboru a zaměření pracoviště, dále také v jazykových znalostech. Náklady na toto vzdělávání hradí vždy služební úřad (Trykar, 2008).

Služební zákon počítá se samostatnou vzdělávací institucí, jak je tomu v některých jiných evropských zemích. Jejím posláním je zabezpečovat vzdělávání státních zaměstnanců a ostatních zaměstnanců ve správních úřadech. Tato instituce již existuje jako Institut veřejné správy.

Pro vzdělávání zaměstnanců v orgánech státní správy je v současné době platné usnesení vlády ze dne 30. listopadu 2005, kterým schválila Pravidla vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech. Tato pravidla se vztahují na zaměstnance ministerstev a jiných správních úřadů (orgánů státní správy). Pravidla zavádí a upravují dva druhy vzdělávání. A to vstupní vzdělávání a prohlubující vzdělávání (Stoklásková, 2013).

Kromě toho se také státní zaměstnanci účastní dalšího vzdělávání v soukromých institucích, které nabízejí různě zaměřená školení, která dále doplňují potřebné a aktuální informace. Školení jsou určena jednotlivým samosprávným úsekům. Nejedná se, ale pouze o pracovníky na úřadech, kteří navštěvují tato školení. Jejich témata bývají velmi různá a zaměřená na všechny oblastí státní správy.

2 Vzdělavatelé dospělých

Po dostatečné definici vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání postupuji k samotným lektorům a vzdělavatelům dospělých, kteří jsou v této práci stěžejní. Tím pádem je důležité vymezit specifika vzdělavatelů dospělých. To, jak jsou dospělí vzděláváni, v sobě obsahuje také koncept profesionality vzdělavatelů dospělých, který je v této diplomové práci zásadní a týká se jej empirická část. Na profesionalitu lektorů budu nahlížet z pohledu vzdělavatelů samotných, nikoli z pohledu vzdělávaných.

V problematice andragogiky a vzdělávání dospělých stále probíhá diskuze plná nejasností, jak se vlastně vzdělávání dospělých liší od vzdělávání dětí a mládeže. Milana a Skrypnyk (2012) podotýkají, že přesně specifikovat profesionálního vzdělavatele dospělých je velmi problematické. A to proto, že koncept profesionality ve vzdělávání

dospělých je velmi obsáhlý a složitý, ale také proto, že ne každý vzdělavatel dospělých se touto profesí přímo živí. Spousta z nich, se tomuto oboru věnují dobrovolně navíc, vedle své hlavní profese, která je pro ně hlavní výdělečnou činností. Tato profese často velmi úzce souvisí s tím, ve kterém oboru lektoři předávají svoje znalosti, dovednosti, vědomosti a kompetence.

Přesná specifikace vzdělavatele dospělých je velmi obtížná. V této diplomové práci se budu zaměřovat nejen na lektory, kteří se vzděláváním dospělých živí, ale také na ty, pro které je vzdělávání dospělých vedlejší činností. Nejvíce se chci zaměřit přímo na jejich profesionalitu ve výkonu tohoto povolání, bez ohledu na to, zda je jejich hlavní nebo vedlejší výdělečnou činností.

Protože vzdělavatelů dospělých existuje několik druhů, jedná se například o lektory, mentory, učitele, školitele, poradce, trenéry, instruktory, konzultanty apod., rozhodla jsem se zaměřit pouze na lektory, jejichž definice a popis jsou uvedeny v následující kapitole.

2.1 Lektor

Vzdělavatel dospělých se může jevit jako jednoznačný pojem, ale ve skutečnosti jsou s jeho vymezením potíže a lze si pod ním představit řadu činností. Pozice lektora je velmi často podceňována a provozována nekompetentními lidmi. Samozřejmě situace se mění s rozšiřujícím se povědomím o andragogice.

„Lektorem je vzdělavatel dospělých působící v oblasti dalšího vzdělávání. Původně byl sice tento pojem užíván pro externího univerzitního učitele, dnes však už lektora najdeme spíše v kurzech, na školeních a dalších vzdělávacích akcích pro dospělé. Pojem lektor má také odlišit formální vzdělávání na školách od dalšího vzdělávání“ (Langer, 2016, s. 12).

Lektoři, kterých se týká tato práce a zejména její empirická část, jsou lektory dalšího vzdělávání v oblasti státní správy. Pro působení v oblasti vzdělávání dospělých

existují určité předpoklady, které by měl člověk mít, aby mohl efektivně tuto profesi vykonávat. Milana a Skrypnyk, (2012, s. 124) uvádějí, že „ve většině případů jsou vstupními požadavky pro povolání vzdělavatele dospělých určité certifikované znalosti předmětu, který bude vyučován, případně certifikované znalosti pedagogiky nebo výukových metod“.

Tento výzkum se zaměřuje na lektory a jejich profesionalitu a proto je vymezení předpokladů a rysů lektorů obecně důležité a představuje důležitý pilíř pro vymezení konceptu profesionality.

2.1.1 Lektor ve státní správě

Lektor zde zpravidla figuruje jako vedoucí vzdělávacího procesu, který předává teoretické znalosti, praktické dovednosti a je od něj očekáván všeobecný přehled, což není výjimkou v jakékoliv jiné oblasti lektorské profese.

Státní správa je charakterizována jako „forma činnosti státních orgánů, zejména výkonných, spočívajících v organizování a praktickém uskutečňování úkolů státu, vytyčený jeho zákony a jinými právními předpisy v nejrůznějších oblastech hospodářského, sociálního a kulturního života. Dělí se na různé obory, např. správu průmyslu, zemědělství, obchodu, dopravy, školství, kultury, zdravotnictví, bezpečnosti a jiné“ (Procházka, 1967, s. 327).

Lektorství ve státní správě se týká široké oblasti vědomostí, dovedností, které jsou potřeba předat účastníkům vzdělávání, jimiž jsou pochopitelně převážně zaměstnanci z oblasti státní správy. Každý lektor se většinou zaměřuje na jednu oblast, či specializace, které se na svých kurzech věnuje a se kterou má zkušenosti ze své praxe. Někteří lektoři v oboru, o kterém přednášejí, pracují a vzdělávání dospělých je pro ně pouze dobrovolnou činností a přivýdělkem k zaměstnání. Existují, ale i lektoři, kteří z vlastní praxe například odešli a nadále se věnují pouze vzdělávání dospělých jako hlavní výdělečné činnosti.

O tom se zmiňují i Milana a Skrypnyk (2012), podle nich je problematické přesně specifikovat profesionálního vzdělavatele dospělých, kvůli složitosti koncepce profesionality ve vzdělávání dospělých. A to z důvodu obsáhlosti tohoto oboru i kvůli jeho zvláštním vlastnostem. Hranice vymezení profesionála ve vzdělávání dospělých se rozostřují i proto, že existují „skryté" skupiny praktiků, tedy ti kteří mají vzdělávání dospělých jako svou hlavní výdělečnou činnost, ale sami sebe za profesionály nepovažují. Tyto skryté skupiny existují také proto, že řada vzdělavatelů dospělých praktikuje vzdělávání dospělých na dobrovolné bázi, ale vydělává si jinde.

Lektoři státní správy, kteří jsou zařazeni do výzkumného vzorku v praktické části této diplomové práce, přednášejí o tématech z různých odvětví státní správy. Jedná se velmi často o novely zákonů, jejichž znalosti jsou pro pracovníky různých úřadů nutné, dále také různá veřejnoprávní či právní témata, témata týkající se správy obcí či silnic. Velmi častá jsou také témata týkající se pracovního poměru, dotací a projektů nebo například exekucí či rodiny.

2.1.2 Role a typologie lektora ve vzdělávání dospělých

Osobnost lektora je velmi důležitým a klíčovým faktorem v dalším vzdělávání a má velmi významný vliv na atmosféru ve vzdělávání. Osobnost lektora má vliv na klima v edukačním prostředí, motivaci účastníků a ovlivňuje také kvalitu edukačního procesu. Veteška (2016, s. 183) uvádí, že „lektor je základním činitelem, pro naplnění učebních cílů". To hlavně z toho důvodu, že on sám je specialistou a odborníkem na přednášené téma, sám vybírá vhodné didaktické prostředky a provází účastníka celým edukačním procesem od počátku až po jeho evaluaci. Profese lektora je často zařazována mezi pomáhající profese stejně jako lékaři z toho důvodu, že jsou neustále v kontaktu s lidmi, což vyžaduje psychickou odolnost a dobré komunikační schopnosti. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 120) uvádějí jako významnou úlohu lektora „přispívat k pochopení vzdělávání jako velmi důležitého nástroje k dosažení podnikových cílů".

V současnosti jsou lektoři dalšího vzdělávání velmi často vyhledáváni různými vzdělávacími institucemi, kvůli vysokým požadavkům trhu práce na kvalifikace pro

pracovní pozice. I přesto, že se zodpovědnost za vzdělávání čím dál častěji přesouvá na učícího se jedince, role lektora hraje ve vzdělávání nezastupitelnou roli. Nakonec na něm z velké části závisí úspěch celé vzdělávací akce.

Samozřejmě ne každý lektor je stejný a liší se svými osobnostními vlastnostmi, charakteristikami, dosaženým vzděláním, svojí image a ve spoustě dalších faktorů. Důležitým faktorem jsou vzdělávací styly, které lektoři používají. V literatuře existuje několik typologií lektorů, které vymezují jejich vzdělávací a výukové styly.

V souladu s charakterem diplomové práce i já osobně nejvíce sympatizuji s typologií Vodáka a Kucharčíkové (2011), kteří dělí vzdělávací styly lektorů na čtyři následující skupiny. Behaviorální styl, který se vyznačuje vysokou náročností na přípravu ze strany lektora a vede účastníky krok za krokem ke zvolenému edukačními cíli. Proces je orientován na výsledek a jsou při něm uplatňovány nové didaktické pomůcky a formy výuky. Pro účastníky vytváří bezpečné edukační prostředí. Dalším vzdělávacím stylem je funkcionalistický styl, který je orientován na praktický problém či úkol. Lektoři, kteří využívají tohoto stylu vzdělávání, často na účastníky kladou náročné cíle a někdy mohou být až necitliví a netrpěliví ve vztahu k účastníkům, kteří se učí pomaleji. Styl strukturalistický je charakterizován přesným plánováním výuky a přesným systémem, který je diktován lektorem. Tento styl je orientován spíše na lektora a může se stát, že kvůli tomu lektor opomíjí potřeby účastníků. Poslední vzdělávací styl je humanistický a je zaměřen na budování vztahu lektora k účastníkům a naopak. Je pro něj typická akceptace, empatie a otevřenost, jeho cílem je zlepšení charakterových vlastností účastníků, což se někdy může obrátit v nevýhodu a sklouznout k nejasnému směru výuky.

Atmosféru vzdělávací akce tedy ovlivňuje zvolený styl výuky, ale také osobnost vzdělavatele a jeho vlastnosti. Ne všichni lektoři samozřejmě disponují ideálními vlastnostmi, ale je důležité, aby svoje nedostatky dokázali kompenzovat jinými pozitivy své osobnosti a odbornosti. Pro lektora je tedy důležité i sebepoznání a zorientování se

v tom, který styl výuky je mu blízky a který mu nejvíce vyhovuje a to i ve vztahu k účastníkům kurzu.

V další kapitole se zaměřím přímo na kompetence, dovednosti a charakterové vlastnosti, kterými by lektor měl disponovat.

2.1.3 Kompetenční profil lektora

I přesto, že dospělí vyžadují jiný přístup při vzdělávání než děti, práce lektora při předávání informací je velmi podobná. Liší se však obsah a množství předávaných informací. Existují lektoři dobří a špatní, profesionální a neprofesionální, stejně jako je tomu v každém jiném oboru a profesi. Tuto svoji subjektivní myšlenku bych chtěla doplnit tím, že dobrým lektorem se člověk nenarodí, ale stává se jím tak, že se souvisle a nepřetržitě vzdělává a tím se rozvíjí. „Ideální" lektor by měl mít takzvaně od každého něco, tedy odborné znalosti ve svém oboru, které bude předávat, osobnostně sociální charakteristiky vhodné pro lektora, jako je například dobrý mluvený projev, komunikativnost, empatie, spravedlnost a v neposlední řadě, také didaktické znalosti.

Tuto skutečnost uvádí i Mužík (2005, s. 5) „požadavky na lektora jsou všeobecně známy a diskutovány. Jedná se především o odbornost v oblasti, kde lektor působí, včetně určitých profesních zkušeností. Všechny tyto požadavky jsou pro lektora významné, protože s výukovou činností je často spojena poradenská role. Lektor by si měl uvědomovat všechny podstatné faktory, které vstupují do procesu výukové interakce s účastníkem. Z tohoto důvodu jsou často zmiňovány požadavky na komunikační schopnosti, rétorické dovednosti a osobnostní charakteristiky lektora, které mu umožní překonat úskalí mezilidské komunikace ve vyučovacím procesu. Další důležitou oblastí z požadavků na lektora je oblast didaktických dovedností".

Základním předpokladem vzdělavatele dospělých je tedy samozřejmě vysoká odbornost v daném oboru, dále také pozitivní vztah ke své profesi, který se projevuje i v dobře zvládnutém učivu. Lektoři kurzů v dalším vzdělávání většinou dosahují ve formálním vzdělávání vysokoškolského vzdělání a lektoři bez vysokoškolského titulu se

objevují jen velmi zřídka. Dostatečné vzdělání lektora v oboru, ve kterém dospělé vzdělává je jednou z nejdůležitějších klíčových kompetencí profesionálního lektora.

O vzdělání lektorů ve své publikaci píší také Bartoňková a Šimek (2002), kteří definují složky kvalifikačního profilu lektora v následujících čtyřech bodech. Prvním je všeobecné vzdělání, které představuje základní přehled. Ten ovšem může po čase ztratit prestiž a tak je dle autorů povětšinou vhodné, aby lektor disponoval odborným vzděláním, které je dalším bodem. Jedná se o vzdělání ve speciální oblasti, které se lektor věnuje. Jako další bod uvádějí andragogické či pedagogické vzdělání, které je zaměřeno na oblast výchovy a vzdělávání. To bývá často podceňováno i přesto, že je zařazeno mezi základní kompetence lektora. Posledním bodem jsou osobnostní rysy, které již byly zmíněny výše. Jedná se například o empatii, spravedlnost, zásadovost, společenskost, trpělivost, aj.

Pokud mluvíme o kompetenčním profilu lektora, nelze opomenout didaktické kompetence, kterými by dobrý lektor měl disponovat. To uvádí i národní soustava povolání (NSP, Lektor dalšího vzdělávání), podle které by měl lektor dalšího vzdělávání disponovat znalostmi z oblastí andragogiky či pedagogiky, didaktiky, psychologie pro vzdělávání dospělých, hodnocení a testování ve vzdělávání a také metod a postupů v lektorství. Mezi odborné dovednosti, které národní soustava povolání uvádí pro lektorskou profesi, patří sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených cílů, dále také zjišťování úrovně kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků kurzů, prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivních přístupů a rozborů příkladů z praxe či s využitím didaktických pomůcek, apod.

Jak je již uvedeno výše, nutnost didaktických dovedností bývá u lektorů často opomíjena i přesto, že je důležitou součástí lektorské profese. Spousta lektorů v celoživotním vzdělávání působí i přes to, že těmito dovednostmi nedisponuje. Tito lektoři spoléhají pouze na svoji odbornost v dané specifické oblasti vzdělávání. U lektorů dalšího vzdělávání jsou kromě dosaženého vzdělání a odbornosti důležité také jeho osobnostně sociální vlastnosti. Žádoucími vlastnostmi pro lektora jsou například

zodpovědné plnění povinností, přesnost, spravedlnost, upřímnost, otevřenost, důslednost, trpělivost, sebeovládání, či vyrovnanost a emocionální stabilita. U lektorů také dobře působí, a to zejména na účastníky jeho kurzů, pozitivita a optimismus či přiměřený a vhodný smysl pro humor.

Toto potvrzují také Svatoš a Lebeda (2005), kteří zmiňují, že vhodné osobnostní charakteristiky lektorů předpokládají úspěšné vzdělávání. Dle nich by měl mít dobrý lektor zralou a vnitřně integrovanou osobnost, díky které si může získat respekt a důvěru svých klientů. Jako další vhodný předpoklad úspěšné práce lektora uvádějí vysokou míru sociální integrace, tedy dobrou orientaci v mezilidských vztazích. Pod tento pojem jsou zahrnuty nejen dobré komunikační dovednosti, ale také empatie, zvládání emocí či osobní charisma.

Osobní charisma velmi úzce souvisí s tím, jakým způsobem lektor dokáže předávat informace svým klientům. Pokud lektor dokáže vzdělávání pojmout zážitkově, má vzdělávací akce větší šanci na úspěch. Samozřejmě je zde souvislost, také s kvalitními didaktickými dovednostmi, které mají na způsob předávání informací značný vliv. Zde vidíme, že jednotlivé komponenty kompetenčního profilu lektora jdou spolu ruku v ruce a vše souvisí se vším.

Vodák a Kucharčíková (2011) uvádí, že úspěch vzdělávací akce závisí také na lektorově schopnosti umět, pokud možno prostřednictvím prožitku a správným způsobem, podat dané skupině účastníků požadované téma. Podobnou teorii zmiňuje také Jíra (2004), který uvádí, že práce lektora zahrnuje jak sdělování informací, tak také snahu naučit účastníky nové informace a také je aplikovat v praxi, tak aby účastníci uměli přemýšlet o problémech a uměli je řešit.

Poslední velmi důležitou součástí lektorova kompetenčního profilu je autorita. Na to poukazují Livečka a Kubálek (1976), kteří uvádějí, že autorita není samozřejmostí a každý lektor si ji musí dobýt svým výkonem.

K získání autority pomáhá také osobní úspěch, který někdy může být dokonce postaven nad sympatie. Například Plamínek (2010) poukazuje na to, že právě úspěch má přednost před sympatiemi a lidé dle něj dají větší přednost při vzdělávání člověku, který je úspěšný, než člověku, který je jim sympatický.

Z literatury vyplývá, že o kvalitě lektora a jeho profesionalitě vypovídá míra vhodnosti jeho kompetencí, dovedností a odbornosti. Dle výše uvedených zjištění a srovnání z odborné literatury je jasné, že požadavků na lektory dalšího vzdělávání je mnoho. V následující kapitole jsou tyto požadavky zařazeny do jednotlivých dimenzí taxonomie profesionality, jejíž autorkou je Linda Evans. Na základě této taxonomie je poté vystavěna empirická část diplomové práce a byl podle ní vytvořen dotazník, který sloužil jako nástroj pro sběr dat.

3 Profesionalita

Obecně a velmi zjednodušeně by se dalo říci, že profesionál je správný člověk, na správném místě, který dělá správné věci ve správný čas. Tato definice je velmi jednoduchá a laicky řečená. Plamínek (2014, s. 33) uvádí jednoduchou myšlenku na téma profesionality a způsobilosti a to, že „člověk se stává způsobilým vzhledem k úloze, pokud k ní má dostatečný potenciál a zároveň pokud tuto skutečnost může prokázat tím, že v úloze skutečně dosahuje očekávaných výsledků, tedy odvádí požadovaný výkon“.

Problematika profesionality je doposud poněkud málo prozkoumána a je velmi obtížné vymezit podstatu a charakteristiky tohoto konceptu. Například Podle Botteryho (1996, In Göbelová & Seberová, 2012) v sobě musí jakákoli forma profesionalismu zahrnovat expertízu (vlastnění znalostí a praxe v dané profesi), altruismus (etické obavy o své klienty) a autonomii (potřeba a právo odborníků k provádění kontroly vstupu do této konkrétní profese a následné praxe v rámci profese).

Definicí profesionality existuje mnoho, většina z nich popisuje profesionalitu jako ideální stav, kterého by každý chtěl dosáhnout. Například Štech (2007) zdůrazňuje

u profesionálů speciální, hluboké vědění, poznatky získané dlouhou přípravou na nejvyšší (teoretické) úrovni a dále ideál služby. Což znamená, že profesionálové jsou lidé, kteří ve své pracovní činnosti využívají poznatky, které nejsou běžně dostupné každému.

Jako základ vymezení a stanovení hranic profesionality pro svoji diplomovou práci jsem se rozhodla použít koncept Lindy Evans, která profesionalitu vymezuje jako „profesní postupy, jež jsou ve shodě s obecně přijímaným vymezením určité profese, které reflektují status dané profese, její cíle a specifika v celé šíři a které odrážejí úroveň služeb, jež tato profese poskytuje a které v jejích postupech převažují, stejně jako etický kodex, jímž se daná profese řídí“ (Evans 2011, s. 855).

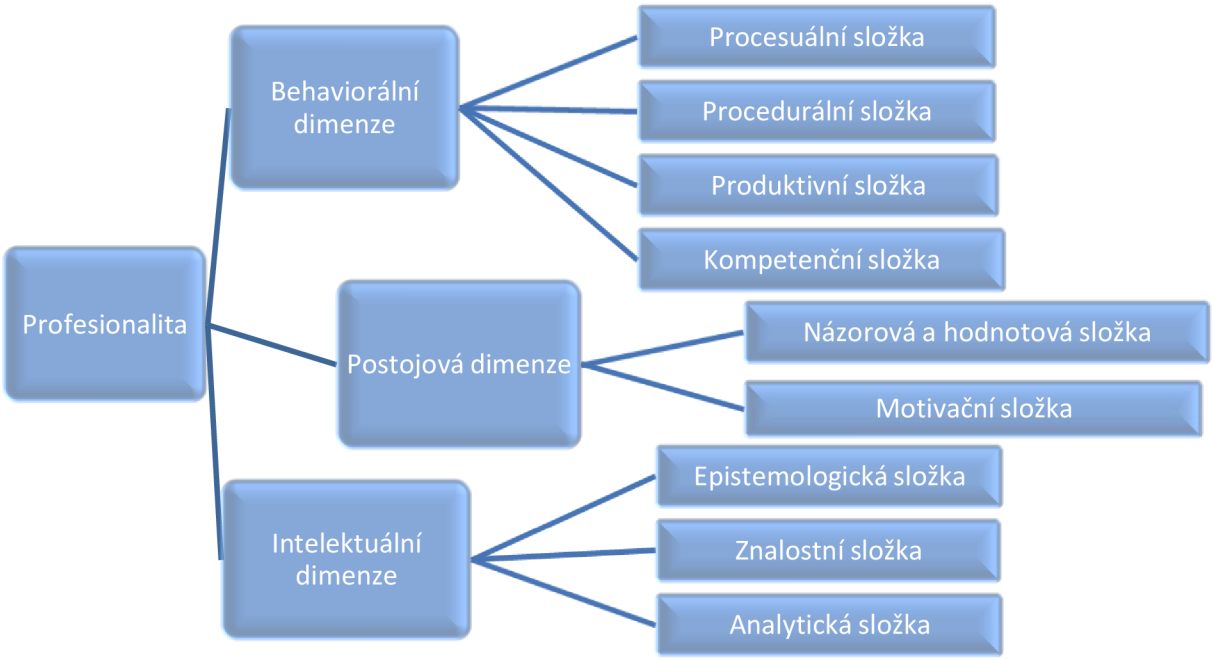
S tímto vymezením jsem se ztotožnila z toho důvodu, že je velmi precizně propracované, včetně taxonomie, která zachycuje jednotlivé části a složky profesionality. Na základě popisu dimenzí profesionality a odborné literatury jsem definovala a zařazovala indikátory profesionality do jednotlivých složek. Takto jsem vytvořila koncept profesionality lektora, který je podrobně popsán v následující kapitole.

3.1 Taxonomie profesionality

Linda Evans v taxonomii profesionality odhaluje podstatu a strukturu tohoto konceptu a vymezuje tři základní dimenze, z nichž se profesionalita skládá. Koncept profesionality podle Evans (2012) vypovídá o tom, co zástupci jednotlivých profesí v jejím rámci vykonávají, jakým způsobem postupují, jaké jsou jejich znalosti a jakým způsobem tyto znalosti získávají, jaké zastávají postoje a názory, jaký je standard jejich chování, jaké jsou jejich cíle, jakou kvalitu služeb nabízejí a nakolik svědomitě si v těchto oblastech počínají.

Z tohoto výčtu jsou vytvořeny tři dimenze profesionality a to behaviorální, postojová a intelektuální dimenze, které jsou dále ještě dotvářeny dalšími složkami, jež

vidíte na obrázku níže. Tyto dimenze a jejich obsahy shrnují koncept profesionality se vším, co do něj zapadá a co je pro její hodnocení a zkoumání třeba.



Obrázek 1: Taxonomie profesionality. Upraveno: Evans, L. (2012).

Následující definice dimenzí a jejich obsahových složek jsou opět přejaty od Lindy Evans (2012), která je autorkou tohoto konceptu profesionality. Behaviorální dimenze se vztahuje k tomu, co zástupci dané profese vykonávají v rámci své práce. Mezi oblasti, které utvářejí tuto dimenzi, patří složka procesuální vztažená k procesům, které jsou uplatňovány v průběhu pracovního procesu, složka procedurální, která vypovídá o aplikovaných postupech, složka produktivní, z které vyplývají dosažené výstupy pracovní činnosti a složka kompetenční, která pojednává o kompetencích, které jsou od zástupce dané profese očekávány v rámci jeho pracovní činnosti. Druhou dimenzí je postojová dimenze vztahující se k postojům a názorům zástupců jednotlivých profesí. Tato dimenze je vystavěna ze složky názorové a hodnotové, která zachycuje, v co zástupci určité profese věří, jak vnímají sami sebe, své okolí a jaké názory zastávají. Také, vypovídá o hodnotách, které zástupci dané profese zastávají. Složka motivační, která také patří pod postojovou dimenzi, se zaměřuje na to, jak jsou zástupci dané profese motivování, jaká je jejich pracovní spokojenost a morálka. Poslední

dimenzí je intelektuální dimenze, která se vztahuje ke znalostem, kterými zástupci profese disponují, jak byly tyto znalosti získány a jak jsou strukturovány. Také tato dimenze obsahuje dílčí složky. A to složku epistemologickou vztaženou k principům a systematizaci lidského poznání v rámci dané profese, složku znalostní vypovídající o tom, jakými znalostmi je nutné v rámci dané profese disponovat a poslední složkou je složka analytická, která vypovídá o míře analytického uvažování (Evans, 2012).

Tuto taxonomii profesionality lze chápat jako nástroj pro důkladné prozkoumání a komparaci profesionality. Účelem výzkumu je získat data, která vypovídají o tom, jak lektoři státní správy vnímají profesionálního lektora a zda sami sebe vidí na profesionální úrovni. Z takto definovaného a do dimenzí podrobně rozděleného konceptu profesionality jsem vycházela v empirické části práce. Ke každé ze složek dané dimenze jsem přiřadila vlastnosti, které pod ni podle výše uvedené definice zapadají.

3.2 Složky utvářející profesionalitu

Na základě popisu jednotlivých dimenzí jsem do každé složky zařadila indikátory, které utvářejí profesionalitu a jsou klíčové pro vytvoření dotazníku, který bude použit pro výzkumné šetření. V následujících kapitolách jsou jednotlivé složky popsány a bude zde také vysvětleno jejich zařazení do jednotlivých dimenzí.

3.2.1 Behaviorální dimenze

Behaviorální dimenze se vztahuje k tomu, co zástupci dané profese vykonávají v rámci své profese, a zahrnuje čtyři složky. Procedurální a procesuální složku naplňují procesy a postupy, které vytvářejí pracovní náplň zástupců určité profese. Do složky procesuální jsem zařadila určování vlastních cílů, které jsou důležité pro efektivní vedení vzdělávacího procesu. Pokud nejsou správně stanoveny cíle, výuka není efektivní, protože nemá k čemu směřovat. Dále sem patří využívání různých metod výuky, které lektor využívá proto, aby účastníkům kurzů předal co nejvíce informací, což je hlavním předmětem vzdělávání. Složka procedurální pojednává o dodržování

smluvených a zavedených postupů, které lektorům udává jejich zaměstnavatel, nebo například agentura, která vzdělávací kurzy pořádá a lektory si najímá k jejich vedení. O výsledcích, kterých je v rámci dané profese typicky dosahováno vypovídá složka produktivní. Produktivní složka zahrnuje délku praxe, která vypovídá o množství zkušeností a výstupech, kterých lektor během své praxe dosáhl. Složka kompetenční pojednává o kompetencích, které lze u zástupců dané profese sledovat. Zaměřuje se na odborné kompetence, kterými by měl ideální lektor disponovat.

Určování cíle je pro profesi lektora důležitou součástí z toho důvodu, že vzdělávání musí mít vždy předem určený plán a cíl, který lektorovi slouží jako opora po celou dobu trvání vzdělávací akce. Cíl, je něco za čím lektor směřuje a co chce účastníkům dané vzdělávací akce předat. Pokud vzdělávání nemá žádný cíl, lehce může sklouznout například k nežádoucím tématům, apod. Samotná schopnost určování cílů je pro lektora důležitá především proto, aby dokázal naplánovat smysluplnou a přínosnou lekci. Můžeme tedy říci, že dobře určený cíl je pro lektora důležitým předpokladem k realizaci úspěšného kurzu. To potvrzuje také Kujal (1967), který uvádí, že cílem rozumíme ideální představu toho, čeho se má v činnosti dosáhnout.

Určování cíle je zařazeno do složky **procesuální**, která představuje procesy, které se typicky vztahují k profesi lektora. Proces určování cíle utváří vzdělávací akci a udržuje ji ve smysluplném směru, tedy za předpokladu, že je cíl určen správně.

Pro profesi lektora je podstatné, využívat při realizaci své vlastní lektorské činnosti, pokud možno co nejefektivněji, různé didaktické **metody výuky**, které jsou zařazeny do **složky procesuální.** To proto, že jsou součástí vzdělávacího procesu, který je předmětem práce lektora. Takový stav je žádoucí nejen pro lektora samotného, ale rovněž pro účastníky jeho kurzů. Výuková metoda charakterizuje činnost učitele, vedoucího žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.

Existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých

vyučovacích předmětech). Obecné třídění metod výuky je podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální. Jednotlivé pedagogické směry a koncepce alternativních škol prosazují specifické vyučovací metody, které považují za optimální (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Metody výuky a jejich využívání souvisí do jisté míry také s dosažením andragogického či pedagogického vzdělání, jehož jsou předmětem. Jak již bylo výše v této práci zmíněno, dosažení tohoto vzdělání bývá u lektorů často opomíjeno. Kromě souvislosti s pedagogickým či andragogickým vzděláním zde můžeme vidět také souvislost se vzděláváním neformálním. Stejně jako vše ostatní, tak i vzdělávací metody se vyvíjejí a posouvají dopředu s dobou. Prostřednictvím neformálního vzdělávání se lektoři mohou dozvídat o nových vzdělávacích metodách a poté tyto metody aplikovat do praxe. Jacobson (2012) uvádí, že i přesto, že ne všichni vzdělavatelé absolvují vzdělání v těchto oborech, měli by mít zájem, být ochotní a snažit se přijímat výzvy a kladně se postavit k experimentům s novými nástroji a novými způsoby učení a vyučování.

Každý lektor je pochopitelně jiný a upřednostňuje jiné vzdělávací metody, jejichž výběr je čistě na něm. Ale je důležité, aby si lektor zvolil vhodné metody výuky pro daná témata, ale také podle své osobnosti a dále třeba také podle úrovně znalostí a dovedností vzdělávaných klientů.

Schopnost dodržovat podmínky je zařazena do **procedurální složky** z toho důvodu, že se tato složka týká dodržování pravidel a smluvených podmínek, které plynou ze strany zaměstnavatele lektora. Dodržování smluvených podmínek souvisí se zodpovědností, která je součástí postojové dimenze, konkrétně je zařazena pod osobnostně sociální vlastnosti. Dodržování podmínek také předurčuje další spolupráci lektora a společnosti pořádající vzdělávací kurzy a do jisté míry také nastavení těchto podmínek určuje pracovní spokojenost obou zúčastněných stran.

Praxe**,** kterou definuje Průcha a Veteška (2014), jako formu vzdělávání, která se realizuje výkonem pracovní činnosti na pracovišti, je dalším stěžejním bodem

profesionality. **Délka praxe** vypovídá o množství zkušeností nabitých za dobu působení v daném oboru. Je zařazena do **složky produktivní**, protože vypovídá o množství zkušeností a výstupech, kterých lektor dosáhl. Čím delší praxe ve svém životě lektor dosáhl je zpravidla považován za většího profesionála, protože disponuje obrovským množstvím zkušeností, které získal během svého dlouhého působení na poli dané profese.

Jacobson (2012) uvádí, že vzdělavatelé těží z profesního vývoje, který trvá delší dobu, protože takový vývoj umožňuje vzdělavatelům učit se ze své vlastní praxe. Čím je tato praxe delší, tím více se naučí.

Každé povolání zahrnuje **odborné kompetence**, které se k němu hodí a které jsou při něm vyžadovány, aby práce byla efektivní a profesionální. U lektora jsou tyto kompetence opravdu nutnou záležitostí, protože díky kompetencím jako je například schopnost předávat informace, či dobré prezentační dovednosti apod. se účastníkům dostává přesně to, co chtějí a kvůli čemu do vzdělávání přišli. Odborné kompetence jsou zařazeny do **složky kompetenční,** která je přímo zaměřená na to, které kompetence je možné u zástupců dané profese sledovat**.**

Kompetencemi se rozumí, jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2013) soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Pro srovnání Biech (2005) vymezuje kompetenci jako způsobilost, či soubor předpokladů k určité činnosti. Za velmi výstižný popis kompetence považuji jeho definici, že kompetence je „trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle“.

Tyto dvě definice zajímavě doplňují ještě Veteška a Tureckiová (2008), kteří je popisují jako předmět různých vědních oborů, kdy je zároveň jejich rozvoj cílem vzdělávací, sociální a hospodářské politiky a rozvoje lidských zdrojů v organizacích. Kompetence jsou dle nich navíc chápány jako záruka úspěšného jednání v konkrétních situacích. V neposlední řade, zahrnují kompetence, na rozdíl od vzdělání nebo kvalifikace, i postoje a motivaci svých nositelů.

Odborné kompetence jsou specifické dovednosti, které charakterizují určitou profesi. V tomto případě se jedná o odborné kompetence v lektorské profesi. Mezi odborné kompetence, které jsou vyžadovány pro profesionálního lektora, patří například dobré prezentační dovednosti, práce se zpětnou vazbou, řízení vzdělávací akce, schopnost motivace vzdělávaných, práce s informačními a komunikačními technologiemi, nebo využívání metod a forem vzdělávání.

3.2.2 Postojová dimenze

Postojová dimenze je obecně zaměřena na to, jaká názorová stanoviska a jaké postoje jsou v dané profesi typicky zastávány a je tvořena dvěma složkami. Názorová a hodnotová složka, která zastupuje to, jak lektoři vnímají sami sebe a které vlastnosti a postoje vnímají jako důležité pro profesionála. Tato složka je zde zastoupena osobnostně sociálními vlastnostmi a dovednostmi, které jsou pro profesionálního lektora žádoucí a pod které spadají i soft skills. Tyto dva faktory, které utvářejí názorovou a hodnotovou složku profesionality vypovídají o člověku, jako takovém a také mají vliv na průběh výuky. Do výuky se kromě jiných faktorů promítá i osobnost učitele. Další složkou v této dimenzi je složka motivační, která je zde zastoupena pracovní spokojeností a aspekty, které ji ovlivňují a které jsou u ní pro lektory klíčové. Pracovní spokojenost jsem zařadila z toho důvodu, že lidé, kteří jsou spokojení se svou prací, jsou obecně více motivováni a celkově jsou v práci spokojenější a odvádějí lepší výsledky.

Nedílnou součástí každé profese, tedy i lektorství, je jedinec sám o sobě, jeho osobní vlastnosti, sociální dovednosti a morální postoje, neboli **osobnostně sociální vlastnosti.** Ty ovlivňují veškerou jeho práci od schopnosti a úrovně komunikace až po postoje k práci jako takové. Vendel (2008, s. 42) uvádí, že osobnostní vlastnosti „jsou nezávislým prediktorem, který bereme do úvahy jednak při predikci v oblasti pracovního uplatnění a jednak při predikci výkonnosti“. Co se týče sociálních dovedností, jde především o schopnost dodržovat a respektovat dané způsoby, normy, cíle a aktivity sociální skupiny, ve které právě pracujeme. Postupy chování a jednání se

totiž v jednotlivých sociálních situacích mění. V tomto pojetí osobnostně sociální vlastnosti souvisejí také se složkou procedurální, která je součástí dimenze behaviorální, o které pojednává předchozí kapitola. Procedurální složka zahrnuje dodržování stanovených podmínek.

Naproti tomu Gresham a Elliot (1984) definují sociální dovednosti jako schopnosti komunikovat s lidmi, přiměřeně reagovat na nové situace, dále jako porozumění vlastním pocitům, sebeovládání, pochopení emocí a reakcí ostatních lidí, adaptaci na nové prostředí a všechny tyto aspekty považují za hlavní ukazatele člověka s vyvinutým sociálním statusem. To potvrzuje také Poláček (2015), který uvádí, že komunikace, schopnost motivovat a umění naslouchat jsou důležitým pracovním nástrojem v profesi jako je lektorství. Míra a rozvoj těchto schopností je často rozhodujícím faktorem o pracovním úspěchu či neúspěchu.

Na základě těchto definic jsou osobnostně sociální vlastnosti zařazeny do **názorové a hodnotové složky**, která zastupuje to jak, lektoři vnímají sami sebe a které vlastnosti a postoje vnímají jako důležité pro profesionála.

Dosáhnout posunu v těchto oblastech lze skrze osobnostně sociální rozvoj, který je nedílnou součástí celoživotního vzdělávání lektorů obecně. Jde o komplexní rozvoj osobnosti ve specifické individuální jednotě všech jejích stránek a kvalit (Kolář, 2012).

Někdy se sociální dovednosti považují za totéž, co měkké dovednosti, proto mi připadá vhodné zmínit také termín **soft skills**. Dovednosti, anglicky skills, jsou pro lektora při vykonávání jeho práce nepostradatelné. V terminologii se zpravidla rozlišují na soft skills a hard skills. Jak vyplývá z Národní soustavy povolání (Národní, n. d.). Z měkkých kompetencí jsou po lektorovi v nejvyšší míře požadovány zejména flexibilita, uspokojování zákaznických potřeb, efektivní komunikace, samostatnost, aktivní přístup a celoživotní učení. Peters-Kűhlinger (2007, s. 13) dále uvádí, že „termín měkké dovednosti zahrnuje také to, jak dobře se člověk dokáže vypořádat nejen s lidmi a jejich způsoby chování, ale také se sebou samým“. Termín soft skills se začal používat

v andragogice v posledních letech v souvislosti s rozvojem teorie kompetencí. Soft skills jsou dovednosti či kompetence, které nejsou přesně měřitelné, avšak jsou charakteristické pro každého jedince. Jsou to interpersonální kompetence pro efektivní komunikaci, přesvědčivost, empatii, schopnost týmové spolupráce, schopnost vyjednávání a řešení konfliktů aj.

Pracovní spokojenost má vliv na mnoho aspektů pracovního života. Závisí na mnoha faktorech osobnostních i vnějších a ovlivňuje především celkovou spokojenost s prací, motivaci do práce, ale i určité emoce s prací spojené. Z toho důvodu je zařazena do **složky motivační.** Podle Rudyho a kol. (2013) je pracovní spokojenost všeobecný pracovní postoj, kdy jedinec spokojený s prací má k práci kladný postoj a naopak nespokojený jedinec má k práci postoj negativní.

K tomuto má podobný postoj také Kollárik, který poukazuje na to, že pracovní spokojenost má dvě vymezení. Pro účely této diplomové práce jsem vybrala pouze to druhé, tedy užší vymezení, které lépe koresponduje s kontextem práce i následujícího výzkumu. Kollárik (1979) v užším pojetí definuje spokojenost s prací tak, že souvisí především s výkonem konkrétní činnosti, pracovník si všímá náročnosti práce, nároků na plnění zadaných úkolů, významu a důležitosti práce a v nespolední řadě také odměny.

Paulík (1999, s. 32) uvádí, že „celková pracovní spokojenost či nespokojenost je výsledkem hodnocení dílčích specifických stránek práce, jako je pracovní prostředí, spolupracovníci, nadřízení a současně globálního posuzování práce a s ní souvisejících podmínek, tedy například způsob hodnocení“.

V této diplomové práci je tedy stěžejní užší vymezení pracovní spokojenosti, které se zaměřuje na spojitost pracovní spokojenosti s tím, jaký pracovník odvádí výkon.

3.2.3 Intelektuální dimenze

Intelektuální dimenze je vztažena ke znalostem a dovednostem, kterými lektoři disponují a které v této profesi převládají. Intelektuální dimenze se skládá ze čtyř složek. Epistemologickou složku reprezentuje dosažené vzdělání v andragogickém či pedagogickém oboru, ze kterého lektoři čerpají didaktické znalosti, protože epistemologická složka pojednává o vyučovací praxi, která je postavena na vědomostech získaných studiem. Dále je v této složce zařazeno také neformální vzdělávání, protože přispívá k dalšímu rozvoji lektora. Složka znalostní se zaměřuje na schopnosti lektora odhadnout potřeby svých klientů, umět je zaujmout a motivovat či znát detailně probíranou látku apod. Z toho důvodu je reprezentována odbornými znalostmi a také nejvyšším dosaženým vzděláním, které je bezpochyby nutné pro získání těchto dostatečných znalostí. Poslední analytická složka, která pojednává o tom, že všechny používané postupy a procesy, které lektor aplikuje ve výuce, by měly být opírány o analýzu procesů a postupů z lektorovy vyučovací praxe. Tuto složku definují zkušenosti lektora, o které se v tomto případě může opírat, analyzovat je a následně analýzu využít pro svůj rozvoj. Dále jsem do analytické složky zařadila to, zda je lektorství pro daného člověka hlavní výdělečnou činností, nebo ne. Spousta lektorů se totiž věnuje lektorství pouze jako vedlejší činnosti. Pokud je lektorství hlavní výdělečnou činností, zkušenosti jsou zpravidla mnohem obsáhlejší a širší.

Lektora se **vzdělání** týká rovnou ze dvou stran. Na jedné straně potřebuje sám vzdělaný v oblasti, která je předmětem jeho lektorské činnosti a naopak na straně druhé poskytuje vzdělání dalším lidem, je tedy vhodné, aby se pohyboval i ve znalostech týkajících se didaktiky.

Vzdělání je možné popsat jako souhrn vědění (znalostí, dovedností, postojů a hodnotových orientací), které subjekt získává jako produkt vzdělávání, a to jednak formálního vzdělávání, jednak neformálního vzdělávání. Z pedagogického hlediska se rozlišuje všeobecné vzdělání a odborné vzdělání. Podle profesního zaměření se rozlišuje

vzdělání humanitní, technické, lékařské, učitelské, umělecké aj. (Průcha & Veteška, 2014).

Pro lektory je důležité vzdělání všeobecně, ostatně bez patřičného vzdělání by nemohli vzdělávat ostatní, nebo by to bylo minimálně nevhodné. Ale kromě odborného vzdělání v oboru, ve kterém oni sami vyučují, je důležité disponovat také vzděláním v oblasti didaktiky. Jelikož se jedná o vzdělávání dospělých, ideálním vzděláním v oblasti didaktiky je samozřejmě andragogické vzdělání. Ve své práci, ale připouštím jako možnost také dosažené vzdělání v oblasti pedagogiky. Tuto možnost připouští také Evans (2012), která uvádí, že její práce na akademickém poli je v podstatě totožná, co se výukových metod týče, jako její předchozí práce na základní škole. Uvádí, že i nadále vedle přednášek využívá různé hry, skupinovou výuku či kvízy.

Andragogické vzdělání je vysokoškolské vzdělání získané ve studijním oboru Vzdělávání dospělých, či Andragogika aj. (Průcha & Veteška, 2014). Toto vzdělání je celou svou formou a obsahem zaměřeno na problematiku a specifických vzdělávacích potřeb dospělých a podle dokumentů zmíněných v předchozích kapitolách je pro profesionálního lektora žádoucí mít toto vzdělání absolvované. **Vzdělání pedagogické** je vzdělání, kterého bylo dosaženo v pedagogickém oboru. Lze sem zařadit i absolventy pedagogického minima. Učitelovy profesní povinnosti většinou přesahují hranice vzdělávání a výchovy (Průcha &Veteška, 2014). Oba tyto indikátory jsou zařazeny do **epistemologické složky.**

Všechny dovednosti jsou ovšem přenositelné a i přesto, že absolventi pedagogických oborů jsou připravováni na práci s dětmi a mladistvými, tyto didaktické znalosti se dají využít i při práci s dospělými a pochopitelně jsou tyto znalosti cenné pro profesionálního lektora.

Například Kolář, Raudenská a Frühaufová (2001) uvádějí, že prakticky realizované pracovní postupy vzdělavatele by měly být odvozeny nejen z praktických zkušeností, znalostí a poznatků, ale také by měla do jejich metod a způsobu práce zasahovat pedagogická či andragogická didaktická teorie.

Tedy při absolvování andragogického či pedagogického vzdělání mají lektoři navíc kromě znalostí z oboru, ve kterém reálně poskytují semináře a vzdělávací kurzy, také přehled o didaktice, metodách a formách vzdělávání a také o teoriích učení. Toto vzdělání je pro lektory velmi užitečné a během své praxe by jej měli využívat. A to hlavně proto, aby jejich výuka byla efektivní. Didaktické znalosti představují důležitou složku učitelovi výbavy a umožňují mu zprostředkovávat vzdělávací obsah korektně z hlediska oboru, ale také jej přizpůsobit svým studentům a jejich vzdělávacím potřebám.

Neformální vzdělávání je právě takové vzdělávání, které bývá lektory nejčastěji poskytováno. Jedná se o vzdělávání, které je často vyhledáváno zaměstnanci ve státní správě, i z toho důvodu, že jim zákon dává povinnost se vzdělávat v inovacích a změnách, které zákony přinášejí. Lektoři státní správy se touto problematikou zabývají a zároveň má každý z nich své zaměření. Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují neformální vzdělávání jako vzdělávaní, které je zaměřeno na osvojování dovedností pro osobní i profesní život a zahrnuje jak individuální, tak skupinové učení.

Neformální vzdělávání je takové vzdělávání, které je dobrovolné a přístupné každému. Jedná se o organizovaný proces se vzdělávacími cíli, který je zaměřen na ty, kteří se učí, a počítá s aktivní účastí vzdělávaných osob. Je zařazeno do **epistemologické složky**, protože zajišťuje neustálé získávání nových znalostí a vědomostí i dlouho po ukončení formálního vzdělávání. Pro lektory je nutností, protože bez něj by neměli nové informace, které by mohli předávat svým klientům.

Adamec (2015) uvádí, že další vzdělávání je velmi důležitou součástí vzdělávání i kariéry vzdělavatele dospělých, jedná se o jeho profesní rozvoj – tedy zdokonalování učitelské praxe, samostudium a další vzdělávání lektorů. Zdůrazňuje důležitost dalšího vzdělávání lektorů, protože poznatky získané během studií často nemusí stačit k celoživotnímu výkonu v pedagogické či andragogické profesi bez toho, aby byly průběžně doplňovány a aktualizovány. Neformální vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání a je tak pojato i ve výzkumném nástroji.

S dostatečným vzděláním a vzděláváním samozřejmě souvisejí **znalosti,** které jsou důležité pro výkon jakékoliv lidské činnosti a ani lektoři nejsou výjimkou. Musí disponovat nejen odbornými znalostmi, ale také jak je zmíněno výše, by měli disponovat znalostmi z didaktiky, jelikož jejich profese se zabývá vzděláváním.

Znalosti definuje Kolář (2012) jako soustavu teoretických a praktických poznatků o světě, o sobě, o druhých, které si člověk osvojil a které mají povahu propojení objektivního poznání a subjektivní interpretace. Jejich obsahem jsou vědecké pojmy, formulované principy, zákonitosti a jejich aplikace, postupy a metody řešení.

Odborné znalosti jsou produktem **nejvyššího dosaženého vzdělání** člověka. Vzdělání je bezpochyby nutné pro získání těchto odborných znalostí a svým způsobem také předurčuje, jak moc je člověk v daném oboru znalý, což zejména u lektorů působí velmi dobře, pokud mají třeba i několik titulů. Velmi zřídka se vyskytují lektoři, kteří nemají vysokoškolské vzdělání. V průběhu života je obsah vzdělání utvářen a to také na základě sebevzdělávání, respektive celoživotního učení/vzdělávání. Nejvyšší dosažené vzdělání a odborné znalosti patří do **znalostní složky**, která se zaměřuje na schopnosti lektora a to hlavně po odborné stránce.

Zkušenosti jsou pro výkon lektorské činnosti velice užitečné a svým způsobem ji také utváří. Je již zmíněno výše v citaci od Jacobsona, že čím déle se lektoři učí v praxi, tím lepšími se stávají. Získané zkušenosti totiž mohou lektorovi pomoci v naplňování stanovených cílů a mohou tak zkvalitnit realizované kurzy.

Zkušenost podle Koláře (2012) vzniká spontánním vnímáním a prožitím osvojeného empirického poznání, a je hlavním zdrojem poznatků člověka, které získává praktickou činností. Je poznatkem, prožitkem, hodnocením, postojem získaným bezprostředním kontaktem s realitou, s jinými lidmi, prostřednictvím činností nejrůznější povahy.

Pokud lektoři disponují velkými zkušenostmi ve svém oboru, vzbuzují autoritu, což je velmi vyhledávaná vlastnost u lektorů a výše je opět uvedeno, že autoritě velmi

často lidé dávají přednost i před sympatiemi. Zkušenosti a autorita jdou tedy ruku v ruce.

K tomu, aby lektor měl velké množství zkušeností, přispívá také to, že lektorství je jeho **hlavní výdělečnou činností.** Existuje mnoho lektorů, kteří mají vzdělávání dospělých ještě navíc ke své práci. Tato práce je většinou v oboru jejich lektorství a lektor je pak schopen dávat zajímavé příklady a řešení z praxe. Někdy to ovšem může znamenat také to, že hlavní výdělečná činnost zabírá velké množství času a na přípravu kurzů ho již tolik nezbývá, což může být na škodu. Vzdělání a hlavní výdělečná činnost jsou zařazeny do **složky analytické,** která se zaměřuje na postupy a procesy aplikované ve výuce, které jsou opírány o zkušenosti a praxi lektora.

3.2.4 Shrnutí taxonomie profesionality

V předchozích kapitolách jsou detailně popsány a rozděleny jednotlivé části utvářející profesionalitu do tří dimenzí, přičemž každá dimenze má ještě několik podsložek. Jak můžeme po přečtení těchto kapitol vidět, jednotlivé dimenze a jejich složky spolu vzájemně souvisí a jsou propojeny. To je pochopitelné a také žádoucí, protože profesionalita tvoří jeden celek, jeden koncept, který má velké množství faktorů, které jej utvářejí, zároveň spolu všechny faktory musí kooperovat, tak aby vytvořily ideální celek.

Behaviorální složka se zabývá hlavně tím jak je lektor schopen určovat si cíle a dodržovat podmínky. Dále také tím jak využívá své didaktické schopnosti prostřednictvím různých metod a forem výuky. Zde již můžeme vidět propojení s dimenzí intelektuální, která je z velké části zaměřena na vzdělání a tedy i vzdělání v oblasti didaktiky. Dále se do behaviorální dimenze řadí odborné kompetence lektora a jeho praxe, které opět souvisejí s jejich vzděláním, ale také s jejich zkušenostmi a znalostmi, tedy se opět dostávám k intelektuální dimenzi profesionality. V postojové dimenzi se zaměřuji na osobnostně sociální vlastnosti a soft skills. Osobnostní vlastnosti jsou samozřejmě individuální, ale například soft skills se dají neustále vylepšovat, což opět souvisí s tím, jak často se lektor věnuje svému rozvoji. Zde opět můžeme vidět

propojení dvou dimenzí a to mezi dimenzí postojovou, kde figurují osobnostně sociální dovednosti, jejichž součástí je také schopnost dodržovat stanovené podmínky. A mezi dimenzí behaviorální, kde je tato schopnost uvedena jako jeden z indikátorů. Další položkou v postojové dimenzi je pracovní spokojenost, která souvisí například se smluvními podmínkami, které jsou součástí behaviorální dimenze. Pracovní podmínky jsou totiž jedním z faktorů působících na pracovní spokojenost a tím i na výkon člověka v práci. Poslední intelektuální dimenze se zabývá vzděláním a vzděláváním lektorů, jejich znalostmi a zkušenostmi. Zde můžeme vidět například propojení s behaviorální dimenzí, kdy spolu souvisí využívání různých metod a forem vzdělávání a dosažení andragogického či pedagogického vzdělání, jehož jsou didaktické znalosti předmětem.

4 Metodologie výzkumného šetření

V druhé části diplomové práce se zaměřuji na analýzu výsledků výzkumného šetření. To je zaměřeno na pohled lektorů státní správy na profesionalitu lektorů v této oblasti. Respondenti ve výzkumném šetření vytvářejí pohled na to, jak podle nich vypadá ideální lektor profesionál. Koncept profesionality je podrobně popsán v předešlých kapitolách, tak aby bylo zřejmé, z čeho se profesionalita pro potřeby tohoto výzkumu skládá.

Uvědomuji si, že nelze zachytit všechny vlivy, které působí na vnímání profesionality lektorů, už jen z toho důvodu, že profesionalita je velmi obsáhlý a široký koncept. I přesto se pomocí tohoto výzkumu pokusím zjistit, zda faktory jako dosažené vzdělání, délka praxe, pracovní spokojenost, pohlaví, či dosažení vzdělání v oblasti didaktiky vzdělávání ovlivňují pohled na to, jak by měl vypadat lektor profesionál.

Do taxonomie profesionality od Lindy Evans jsem zařadila na základě kompetenčních modelů a literatury všechny možné aspekty vystihující profesionálního lektora a na jejich základě vytvořila indikátory pro každou složku profesionality, ze kterých se poté skládal dotazník, tak aby pokryl co největší oblast profesionality.

Během září a října 2016 také probíhal předvýzkum k této diplomové práci na 36 respondentech, kdy byla ověřována funkčnost dotazníku.

4.1 Výzkumná strategie

S přihlédnutím k charakteru výzkumného problému jsem se rozhodla pro využití kvantitativního přístupu, který zajišťuje získání vyššího počtu respondentů a tedy velké množství dat. Kerlinger (1972) charakterizuje kvantitativní výzkumné šetření jako „systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy“. V tomto výzkumu se zaměřuji na to čím je ovlivňován pohled na profesionalitu lektorů a zda se tento pohled liší

v závislosti na různých faktorech, jako je například dosažené vzdělání, pohlaví, délka praxe atd.

Jak je již uvedeno výše, díky kvantitativní orientaci výzkumu je zajištěno vysoké množství dat, která jsou dle Chrásky a Kočvarové (2015), v kvantitativních výzkumných šetřeních hlavním zdrojem informací.

Koncept profesionality, která je v tomto kvantitativním šetření závislou proměnou, je velmi široký a utváří jej několik položek vybraných pomocí taxonomie profesionality od Lindy Evans. Na základě této taxonomie probíhala operacionalizace jednotlivých indikátorů, které jsou obsaženy v dotazníku. Jednotlivé indikátory byly definovány a na základě těchto definicí byly vybrány klíčové pojmy, ze kterých byly definovány indikátory a poté vytvořeny otázky a výroky, které byly do dotazníku zařazeny.

Ve výzkumném šetření se na profesionalitu budu zaměřovat z několika pohledů. První nezávislou proměnnou je to, zda lektoři dosáhli svého vzdělání nejen v oboru, ve kterém působí, ale také v oblasti andragogiky či pedagogiky. Stěžejní je to, zda disponují didaktickými dovednostmi, jejichž důležitost, jak jsem již zmiňovala v teoretické části práce, bývá často opomíjena. Dalšími nezávislými proměnnými jsou pracovní spokojenost, pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání a délka praxe.

4.2 Cíl výzkumu, výzkumné otázky, hypotézy

Cílem tohoto výzkumného šetření je zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání profesionality lektorů z pohledu lektorů samotných. Jedná se o lektory působící v oblasti státní správy pod záštitou společnosti pořádající vzdělávací semináře, jejíž jméno nebude pro zachování anonymity uvedeno. Je samozřejmé, že rozdíly ve vnímání profesionality existují a každý si představuje lektora profesionála trochu jinak. Mým hlavním cílem, ke kterému bych se chtěla dobrat je zjistit, kterými faktory je vnímání profesionalit ovlivňováno.

Budu zjišťovat, zda na vnímání profesionality z pohledu lektorů má vliv například délka praxe, pohlaví, pracovní spokojenost, nejvyšší dosažené vzdělání, nebo například dosažené vzdělání v oboru andragogiky či pedagogiky a bez něj. Toto jsou stěžejní faktory, na základě kterých budu zjišťovat rozdíly ve vnímání jednotlivých aspektů profesionality z pohledu lektorů státní správy.

Toto je tedy cílem výzkumného šetření, na který navazují výzkumné otázky a pracovní hypotézy. Hlavní výzkumná otázka je tedy formulovaná na základě takto vymezeného cíle a zní **„kterými faktory je ovlivňován pohled na profesionalitu lektorů státní správy?“**

Hlavní výzkumná otázka je dále dělena do devíti specifických výzkumných otázek a ke každé z nich je přiřazena jedna pracovní hypotéza, která již obsahuje konkrétní nezávislé proměnné, jejichž vliv na profesionalitu se chystám v tomto výzkumném šetření zjišťovat. Tyto specifické výzkumné otázky jsou poté zkoumány prostřednictvím stanovených hypotéz. Jednotlivé hypotézy zahrnují několik nezávislých proměnných a tedy několik perspektiv na dané aspekty, které utvářejí profesionalitu jako celek. Výzkumná zpráva bude zahrnovat shrnutí všech poznatků, kde bude vytvořen celkový náhled lektorů státní správy na profesionalitu, a budou zmíněny faktory, které dle statistických zjištění pohled na profesionalitu nejvíce ovlivňují.

SVO1 – Jaký je pohled lektorů státní správy na celoživotní vzdělávání a jeho frekvenci u lektora profesionála?

Další vzdělávání je významnou součástí lektorského vzdělávání. Souvisí jak s rozvojem profesní dráhy učitele, tak i s rozvojem organizace ve které pracuje (Lazarová, 2004). Další vzdělávání by rozhodně nemělo být opomíjeno stejně jako u učitelů, tak ani u vzdělavatelů dospělých. I oni jsou svým způsobem učitely. Celoživotní vzdělávání lektorům zajišťuje neustálé získávání nových znalostí a vědomostí i po ukončení formálního vzdělávání, což by pro profesionálního lektora mělo být samozřejmostí. A to proto, aby lektor stále získával nové poznatky, znalosti, dovednosti a informace, které může nejen předávat svým studentům, ale také zlepšovat

sám sebe v předávání těchto informací. Z toho důvodu bych se chtěla zaměřit na to, jak lektoři státní správy, kteří jsou respondenty pro tento výzkum, vnímají nutnost tohoto vzdělávání pro lektora profesionála. Pod tuto specifickou otázku spadá hypotéza číslo 1.

H1 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání lektorů profesionálů a jeho frekvence na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru.

Prostřednictvím této hypotézy bych ráda zjistila, zda existují a pokud ano, jaké jsou rozdíly ve vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání u lektora profesionála. Dále pod tuto hypotézu spadá také to, jaká je dle respondentů ideální frekvence celoživotního vzdělávání u lektora profesionála. Rozdíly budou zjišťovány na základě nezávislých proměnných pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, délka praxe, pracovní spokojenost a také obor vzdělání.

SVO2 - Vnímají lektoři státní správy jako profesionála pouze toho lektora, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností?

Tato výzkumná otázka se zaměřuje na to, zda je pro lektora profesionála důležité aby pro něj bylo lektorství hlavní výdělečnou činností. Hlavní výdělečná činnost přidává lektorovi na zkušenostech, ale naopak lektoři, kteří mají hlavní výdělečnou činnost v oboru, o kterém přednáší a lektorství je pro ně například jen koníčkem či vedlejším příjmem mohou být lépe obeznámeni s praxí a přinášet dospělým více praktických poznatků, což dospělé publikum vždy oceňuje. Někdy to ovšem může znamenat také to, že hlavní výdělečná činnost zabírá velké množství času a na přípravu kurzů ho už tolik nezbývá.

H2 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten lektor, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru.

V této hypotéze zjišťuji, zda je pro lektory profesionálem pouze člověk pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností, či to pro ně není důležitým faktorem. Opět zjišťuji rozdíly mezi respondenty na základě nezávislých proměnných věk, pohlaví, délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní spokojenost a obor dosaženého vzdělání.

SVO3 - Jaký je pohled lektorů státní správy na potřebnost andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála?

„V důrazu na systematickou kodifikaci profesního vědění jako klíčového znaku profesionalizace v učitelství mají zásadní význam práce L. S. Shulmana, který vymezuje poznatkovou bázi učitelství prostřednictvím sedmi základních oblastí profesních znalostí. Předmětem výzkumu je zejména oblast „didaktická znalost obsahu" (pedagogical content knowledge), která je významná pro rozvoj oborových didaktik" (Spilková, 2007).

I přesto, že práce L. S. Shulmana se zaměřuje spíše na učitele než vzdělavatele dospělých, i vzdělavatelé dospělých jsou svým způsobem učitely. Děti mají samozřejmě jiné vzdělávací potřeby než dospělí, ale i přesto je třeba dospělé učit pomocí metod a forem vzdělávání, které jsou vyučovány na andragogických či pedagogických oborech. Tyto metody a formy vzdělávání a didaktické postupy jsou nutností pro efektivní vzdělávání a proto se v následující hypotéze zaměřuji na názor lektorů na tuto problematiku.

H3 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání lektora profesionála na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru.

Na názor lektorů na tento aspekt profesionality nahlížím prostřednictvím této hypotézy z několika pohledů. Nezávislými proměnnými jsou v tomto případě pohlaví, věk, délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní spokojenost a obor dosaženého

vzdělání. Vůči všem těmto nezávislým proměnným budu zjišťovat rozdíly ve vnímání respondentů na nutnost a důležitost andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála.

SVO4 - Jaký je pohled lektorů státní správy na to, že pro lektora profesionála je dostačující pouze vzdělání v oboru lektorské profese, bez nutnosti dosažení andragogického či pedagogického vzdělání?

Jak je již řečeno v předchozí výzkumné otázce andragogické či pedagogické vzdělání je důležitou složkou profesionality lektora. Uvádí to i národní soustava povolání (NSP, Lektor dalšího vzdělávání), dle které by měl dobrý lektor disponovat didaktickými znalostmi. Přímo národní soustava povolání nabízí široký výčet těchto didaktických znalostí a mezi nimi je například sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených cílů, dále také zjišťování úrovně kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků kurzů, prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivních přístupů a rozborů příkladů z praxe či s využitím didaktických pomůcek, apod.

I přesto, že toto vzdělání je důležitou složkou profesionála, existuje spousta lektorů, kteří v této profesi fungují bez těchto znalostí a vystačí si pouze s odborným vzděláním v oblasti, kterou se zabývají a v které vzdělávají dospělé.

H4 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru.

Z důvodů popsaných u specifické výzkumné otázky, pod niž spadá tato hypotéza, zjišťuji, zda jsou mezi lektory rozdíly ve vnímání tohoto aspektu profesionality a zda se lektoři spíše přiklání k tomu, že andragogické či pedagogické vzdělání není pro lektora profesionála nutné a vystačí si pouze se vzděláním odborným. Rozdíly budou opět statisticky ověřovány na základě zmíněných nezávislých

proměnných, kterými jsou pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní spokojenost, délka praxe a obor dosaženého vzdělání.

SVO5 - Jak dlouhou dobu praxe lektora vidí lektoři státní správy jako dostatečnou pro lektora profesionála?

Malcom Gladwell (2009) ve své knize popisuje „pravidlo 10 000 hodin“, dle kterého se člověk profesionálem v jakémkoliv oboru stává zhruba po odpracování 10 000 hodin v daném oboru. Ať jde o houslisty, šachisty, basketbalisty, spisovatele, programátory, špičkové zločince či vzdělavatele a lektory.

Pokud vezmeme v úvahu rok 2017, který má 250 pracovních dní a vezmeme v úvahu osmihodinovou pracovní dobu je to za rok 2000 odpracovaných hodin, v tom případě je ideální doba praxe pět let. Tento fakt je ovšem pouze ilustrační protože každý má jinou pracovní dobu a ovlivňují to také další faktory, jako dovolené či nemoci, atd.

H5 – Lektoři státní správy se liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru.

V této hypotéze se zajímám, jak lektoři státní správy nahlíží na to, jaká je ideální délka praxe pro lektora profesionála. Zda se opravdu přiklánějí k teorii Malcoma Gladwella, nebo jsou jejich názory mimo tuto teorii. Opět budu zjišťovat rozdíly mezi lektory na základě několika nezávislých proměnných: věk, pohlaví, délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní spokojenost a obor dosaženého vzdělání.

SVO6 - Jaké osobnostně sociální vlastnosti považují lektoři státní správy jako nutné pro lektora profesionála?

Vendel (2008, s. 42) uvádí, že osobnostní vlastnosti „jsou nezávislým prediktorem, který bereme do úvahy jednak při predikci v oblasti pracovního uplatnění a jednak při predikci výkonnosti“. Protože osobnost lektora se odráží v jeho práci

a v komunikaci s klienty je důležité, aby lektoři byli například spravedlivý, důslední, kreativní apod.

H6 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti určitých osobnostně sociálních vlastností lektora profesionála na základě délky praxe.

Tato hypotéza zkoumá to, které vlastnosti jsou podle lektorů vhodné a potřebné pro lektora profesionála. Na základě odpovědí bude vytvořen přehled nejvíce důležitých vlastností pro profesionální lektory. Rozdíly budou zkoumány z pohledu jedné nezávislé proměnné, u které je nejvíce statisticky významných výsledků a tou je v tomto případě délka praxe.

SVO7 - Jaké odborné kompetence považují lektoři státní správy jako nutné pro lektora profesionála?

Protože se zvyšují nároky na kompetence vzdělavatelů, zajímám se o to, jaké odborné kompetence jsou podle lektorů státní správy pro lektora profesionála nejdůležitější a nejvíce potřebné.

Jak uvádí Spilková (2007) na vzdělavatele jsou vysoké nároky na sebereflexi, na schopnost analyzovat vlastní činnost, prezentovat a argumentovat své pojetí výuky, spolupracovat s kolegy, kvalitně komunikovat, atd. Za důležité je považováno, aby vzdělavatel nebyl reaktivní, ale proaktivní, aby byl iniciativní a vnitřně angažovaný v procesu změn ve vzdělávání, aby byl tvořivý a zvažoval různé varianty a alternativy řešení.

H7 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti určitých odborných kompetencí lektora profesionála na základě délky praxe

Na základě těchto poznatků se prostřednictvím této hypotézy zaměřuji na odborné kompetence lektorů profesionálů a jejich potřebnost. V tomto případě již budu zjišťovat rozdíly ve vnímání potřebnosti jednotlivých kompetencí u profesionálních

lektorů pouze na základě jedné nezávislé proměnné, u které bylo zjištěno nejvíce statisticky významných výsledků. Touto nezávislou proměnnou je délka praxe.

SVO8 - Které faktory podle lektorů státní správy nejvíce působí na pracovní spokojenost?

Herzbergova teorie vychází ze zjištění, že pracovní spokojenost je ovlivňována různými faktory, jako je například úspěch, seberealizace v práci, osobní růst, kariérní postup, plat, mezilidské vztahy apod. (Wagnerová, 2008). Pracovní spokojenost má kromě toho také vliv na výkonnost v práci a tím pádem i na profesionalitu. Proto jsem se v této výzkumné otázce zaměřila na to, které faktory považují lektoři státní správy za nejdůležitější pro pracovní spokojenost.

H8 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání důležitosti určitých aspektů pracovní spokojenosti podle věku.

Tato hypotéza se zaměřuje na faktory působící na pracovní spokojenost a lektoři zde rozlišují, které faktory jsou důležité pro pracovní spokojenost. Do dotazníku byly na základě literatury zařazeny faktory pracovní spokojenosti jako pracovní úspěch, mezilidské vztahy na pracovišti, jistota zaměstnání, kariérní postup, či pracovní podmínky a plat. Hypotéza zkoumá rozdíly ve vnímání důležitosti těchto faktorů na základě jedné nezávislé proměnné, u které bylo zjištěno nejvíce statisticky významných výsledků a tou je věk.

SVO9 – Kteří lektoři se častěji cítí být profesionálem?

Poslední výzkumná otázka se zaměřuje na pocit profesionality u lektorů. Respondenti během vyplňování dotazníku utvářejí názor na to, jak by měl vypadat ideální lektor, a na konci se sami zhodnotí a odpoví, zda se jím, na základě svých měřítek na profesionálního lektora, opravdu cítí být.

H9 - Je to, zda se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno věkem, pohlavím,

nejvyšším dosaženým vzděláním, délkou praxe, pracovní spokojeností či dosaženým vzděláním v andragogickém a pedagogickém oboru?

Hypotéza opět ukazuje rozdíly mezi lektory, kteří se opravdu cítí být profesionálem a kteří se jím být necítí. To vše na základě jednotlivých nezávislých proměnných věk, pohlaví, délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, obor vzdělání a pracovní spokojenost.

Na konci kapitoly o interpretaci dat je navíc kapitola týkající se pouze sebehodnocení lektorů. Zde jsou vyobrazeny početní rozdíly na základě tabulek četností. Sebehodnocení je zde vyobrazeno pomocí grafů.

4.3 Technika sběru dat, výzkumný nástroj, operacionalizace

Pro andragogický výzkum jsou k dispozici různé metody sběru dat a pro svůj výzkum jsem z důvodu vysokého počtu potřebných respondentů zvolila metodu dotazníku. Dotazník popisuje Gavora (2008) jako nepoužívanější metodu sběru dat, která probíhá písemnou formou. Jsou kladeny písemné otázky a respondenti na ně následně písemně odpovídají. Je určený především na hromadné získávání informací od většího počtu respondentů.

Tato výše uvedená definice je velmi obecná a pro tento výzkum se hodí spíše definice Průchy (2014, s. 114), který definuje dotazník jako „nástroj, který se používá nejčastěji pro zjišťování názorů a postojů různých skupin respondentů, ale i pro získání hodnotících soudů o jevech edukační a jiné reality i o vlastnostech samotných subjektů."

S touto definicí se více ztotožňuji hlavně z důvodu, že dotazník, který byl použit pro sběr dat, se opravdu zaměřuje na hodnocení vlastností, kompetencí a postojů respondentů. Tato definice je také vhodnější protože nezmiňuje dotazník jako nástroj pouze písemný. Pro účely tohoto výzkumu jsem využila elektronický dotazník, který byl rozesílán respondentům prostřednictvím e-mailů.

Dotazník pro tento výzkumu je tvořen především z uzavřených otázek, kdy respondenti volili z předem daných odpovědí. Obsahuje také několik málo otázek s odpovědí otevřenou. Jedná se ale pouze o otázky, které jsou identifikační, jako například věk, obor dosaženého vzdělání, u kterých by se těžce předvídaly odpovědi. Dotazník se skládá ze čtyř oddílů, kdy každý z nich byl zaměřen na určitý aspekt utvářející profesionalitu.

V první části jsou kladeny otázky identifikační, a poté následuje první oddíl týkající se pohledu lektorů na hlavní výdělečnou činnost, délku praxe, dosaženého vzdělání a celoživotního vzdělávání lektorů profesionálů. U identifikačních otázek jsou otevřené odpovědi a u prvního oddílu je dotazník koncipován formou výroků a pětistupňové škály od souhlasu až po úplný nesouhlas. Oddíl druhý se zaměřuje na odborné kompetence a osobnostně sociální vlastnosti a dovednosti, jimiž by lektor profesionál měl disponovat. Zde respondenti určují stupeň potřebnosti odborných kompetencí a osobnostně sociálních vlastností a dovedností na škále o čtyřech stupních. Třetí část dotazníku je zaměřena na faktory ovlivňující pracovní spokojenost a také na to, zda jsou lektoři ve své práci spokojení. Zde je opět uvedena škála o pěti stupních, kde respondenti uvádějí, které faktory jsou nejdůležitější pro pracovní spokojenost a poté následuje jednoduchá otázka s výběrem odpovědi ano či ne. Poslední část je o sebehodnocení respondentů samotných a o tom, zda se na základě svých odpovědí sami cítí být profesionály. Respondenti zde mohou srovnat sami sebe na základě svých odpovědí v tom, zda zapadají do podoby profesionálního lektora podle svých představ. Sebehodnocení je opět pojato formou výroků, kdy respondenti na pětistupňové škále vyjadřují s jednotlivými výroky svůj souhlas či nesouhlas. Dotazník je zakončen otázkami s předem daným výběrem odpovědí.

4.4 Operacionalizace

Důležitou součástí kvantitativního výzkumu je definování jednotlivých teoretických konstruktů a jejich převod do měřitelné podoby. To lze provést pomocí operacionalizace. Reichel (2009) uvádí, že operacionalizace vede výzkumníka k tomu,

jak s příslušnými znaky zacházet a jak je měřit. Taktéž se dle něj pomocí operacionalizace ukazuje, jakou konkrétní podobu sledované znaky mají.

Gavora (2010, s. 62) uvádí, že operacionalizace je nutná z toho důvodu, že tyto znaky převádí do „pozorovatelných, zjistitelných a měřitelných souvislostí. Určuje operace, které se uskuteční při jejím měření“. Pro potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz je třeba operacionalizovat jednotlivé složky profesionality, tak abych byla schopná vytvořit dotazník, který bude pojímat profesionalitu jako celek.

Protože dotazník byl vytvořen svépomocí a profesionalita je složitý a velmi obsáhlý pojem je třeba převést do měřitelné podoby poměrně velké množství teoretických konstruktů. Jednotlivé teoretické konstrukty již byly detailně definovány a vysvětleny v kapitole číslo tři.

4.4.1 Metody výuky

Výuková metoda charakterizuje činnost učitele, vést žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Výukových metod je velké množství a lze je různě klasifikovat, což uvádí například Průcha, Walterová a Mareš (2013) dle nichž existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Obecné třídění metod výuky je podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální.

Metody výuky jsou ve výzkumném nástroji obsaženy ve dvou bodech a to na začátku mezi odbornými kompetencemi, kdy lektoři hodnotí, jak by měl vypadat lektor profesionál a dále v závěrečné části sebehodnocení, kdy hodnotí sami sebe v tom, zda zapadají do svých představ o ideálním lektorovi. Respondenti mají možnost na pětibodové škále vyjádřit svůj postoj od naprostého souhlasu až po naprostý nesouhlas.

4.4.2 Odborné kompetence

Veteška a Tureckiová (2008) definují kompetence jako záruku úspěšného jednání v konkrétních situacích.

Odborné kompetence jsou specifické dovednosti, které charakterizují určitou profesi. V tomto případě se jedná o odborné kompetence v lektorské profesi. Mezi odborné kompetence, které jsou vyžadovány pro profesionálního lektora, patří například: dobré prezentační dovednosti, práce se zpětnou vazbou, řízení vzdělávací akce, schopnost motivace vzdělávaných, práce s informačními a komunikačními technologiemi, ale patří sem také využívání metod a forem vzdělávání o kterých již píši výše.

Tento výčet odborných kompetencí je obsažen ve výzkumném nástroji ve formě seznamu kdy respondenti na čtyřbodové škály uvádějí, do jaké míry je dle nich daná odborná kompetence pro lektora profesionála potřebná. Téma odborné kompetence, je zde poté otevřeno ještě jednou v části sebehodnocení pouze ve formě výroku, se kterým lektoři na pětibodové škále vyjadřují svůj (ne)souhlas.

4.4.3 Osobnostně sociální vlastnosti

Osobnostně sociální vlastnosti jsou nedílnou součástí každé osobnosti a promítají se také do jeho profese Součástí každé, tedy i lektorské profese je jedinec sám o sobě, jeho osobní vlastnosti, sociální dovednosti a morální postoje**.** Ty ovlivňují veškerou jeho práci od schopnosti a úrovně komunikace až po postoje k práci jako takové. Gresham a Elliot (1984) definují sociální dovednosti jako schopnosti komunikovat s lidmi, přiměřeně reagovat na nové situace, dále jako porozumění vlastním pocitům, sebeovládání, pochopení emocí a reakcí ostatních lidí, adaptaci na nové prostředí a všechny tyto aspekty považují za hlavní ukazatele člověka s vyvinutým sociálním statusem. Což potvrzuje také Poláček (2015), který uvádí, že komunikace, schopnost motivovat, umění naslouchat jsou důležitým pracovním nástrojem v lektorské profesi.

Míra a rozvoj těchto schopností je často rozhodujícím faktorem o pracovním úspěchu či neúspěchu.

Ve výzkumném nástroji jsou osobnostně sociální vlastnosti zastoupeny výčtem vlastností, kde se objevuje například: spravedlnost, důslednost, zodpovědnost, flexibilita, kreativita, empatie, atd. a respondenti mohou na čtyřbodové škály opět hodnotit jejich potřebnost od zcela potřebné vlastnosti až po naprosto nepotřebnou. Osobnostně sociální vlastnosti jsou v dotazníku zastoupeny podruhé v sekci sebehodnocení, ale již pouze formou výroku s pětibodovou škálou, kde respondenti vyjadřují svůj (ne)souhlas.

4.4.4 Celoživotní vzdělávání

Adamec (2015) uvádí, že další vzdělávání je velmi důležitou součástí vzdělávání i kariéry vzdělavatele dospělých, jedná se o jeho profesní rozvoj. Zdůrazňuje důležitost dalšího vzdělávání učitelů, protože poznatky získané během studií často nemusí stačit k celoživotnímu výkonu v pedagogické či andragogické profesi bez toho, aby byly průběžně doplňovány a aktualizovány.

Ve výzkumném nástroji, se na celoživotní vzdělávání zaměřuji opět dvakrát. Nejprve zjišťuji, jak často by se dle respondentů měl lektor profesionál vzdělávat, kde mají respondenti opět na výběr ze čtyř možností odpovědí, které jsou časovými intervaly. Konkrétně jde o časové intervaly: každý měsíc, každé tři měsíce, každý půl rok a každý rok. Podruhé se na toto vzdělávání zaměřuji v oblasti sebehodnocení, kde lektoři na pětibodové škále od úplného souhlasu až po úplný nesouhlas vyjadřují, zda si sami o sobě myslí, že frekvence jejich celoživotního vzdělávání je dostatečná.

4.4.5 Andragogické a pedagogické vzdělání

Jedná vysokoškolské vzdělání, díky kterému se absolventi naučí potřebné didaktické znalosti pro práci ve vzdělávání. Například Kolář, Raudenská a Frühaufová (2001) uvádějí, že prakticky realizované pracovní postupy vzdělavatele by měly být

odvozeny nejen z praktických zkušeností a znalostí, poznatků, poznání studentů, ale také by měla do jejich metod a způsobu práce zasahovat pedagogická či andragogická didaktická teorie. Didaktické znalosti představují důležitou složku učitelovy výbavy a umožňují mu zprostředkovávat vzdělávací obsah korektně z hlediska oboru, ale také jej přizpůsobit svým studentům a jejich vzdělávacím potřebám.

V dotazníku je tato složka profesionality zastoupena hned v několika částech. Hned na začátku dotazníku zjišťuji, v jakém oboru svého vzdělání respondenti dosáhli. Zde mají respondenti možnost otevřené odpovědi a výsledky poté budou kategorizovány do dvou kategorií. A to na lektory s andragogickým či pedagogickým vzděláním a na lektory bez tohoto vzdělání. Dále je zde formou výroků uvedeno, jak vnímají důležitost a nutnost dosažení tohoto vzdělání pro lektora profesionála, kde mají respondenti možnost vybrat na pětistupňové škále míru svého souhlasu či nesouhlasu. Stejnou množnost odpovědi mají respondenti také v poslední části dotazníku, kde zjišťuji to, zda jim andragogické či pedagogické vzdělání pomáhá při jejich profesi anebo si vystačí pouze se vzděláním odborným.

4.4.6 Pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost má vliv na mnoho aspektů pracovního života. Závisí na mnoha faktorech, osobnostních i vnějších, a ovlivňuje také motivaci do práce a i určité emoce s prací spojené. Podle Rudyho a kol. (2013) je pracovní spokojenost všeobecný pracovní postoj, kdy jedinec spokojený s prací má k práci kladný postoj a naopak nespokojený jedinec má k práci postoj negativní.

V dotazníku je pracovní spokojenost pojata formou seznamu jednotlivých faktorů na ni působících, jako jsou například pracovní úspěch, vztahy s kolegy, jistota zaměstnání, pracovní podmínky, plat, atd. Zde respondenti na pětibodové škále určují, do jaké míry jsou pro ně jednotlivé aspekty důležité pro to, aby byli se svou prací spokojeni. Pětibodová škála poskytuje výběr odpovědí od naprosté důležitosti po úplnou nedůležitost. Další položkou v dotazníku zjišťující pracovní spokojenost je otázka, zda jsou respondenti v práci spokojení a mohou si vybrat z uzavřených odpovědí ano či ne.

4.4.7 Délka praxe

Praxi definuje Průcha a Veteška (2014), jako formu vzdělávání, která se realizuje výkonem pracovní činnosti na pracovišti, je dalším stěžejním bodem profesionality. Délka praxe vypovídá o množství zkušeností nabitých za dobu působení v daném oboru. Čím delší praxe ve svém životě lektor dosáhl, tím je zpravidla považován za většího profesionála.

V dotazníku je proměnná délka praxe obsažena dvakrát. Nejprve v pohledu na ideálního lektora a poté v části sebehodnocení, kdy lektoři zhodnotí, zda splňují svoje představy o profesionálovi. Konstrukt délka praxe je zjišťován pomocí uzavřené otázky kdy mají respondenti možnost volit z pěti možností, které kategorizují délku praxe do daných intervalů. Přesněji se jedná o intervaly délky praxe 1 – 5 let, 6 – 10 let, 11 – 15 let, 16 – 20 let a 21 a více let.

4.4.8 Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání produkuje odborné znalosti. Tyto odborné znalosti jsou bezpochyby nutné pro lektorskou profesi. Velmi zřídka se vyskytují lektoři, kteří nemají vysokoškolské vzdělání, což se předpokládám, projeví také ve výzkumném vzorku.

V dotazníku je tento indikátor zahrnut opět na začátku, kdy lektoři odpovídají, jakého nejvyššího vzdělání za svůj život dosáhli. Mají zde na výběr z několika možností od středoškolského vzdělání až po vzdělání vysokoškolské doktorské. Poté pro potřeby výzkumu budou respondenti kategorizováni do dvou skupin na lektory se vzděláním nižším (SŠ, VOŠ) a se vzděláním vyšším (VŠ).

4.4.9 Věk

Další nezávislou proměnnou využívanou pro zjišťování rozdílů ve vnímání profesionality je věk. V dotazníku jej zjišťuji hned na začátku, kdy mají respondenti možnost otevřené odpovědi. Odpovědi jsou poté pro potřeby analýzy kategorizovány do

šesti kategorií. Konkrétně jde o věkové kategorie 18 – 25 let, 26 – 35 let, 36 – 45 let, 46 – 55 let, 56 – 65 let a 66 a více let.

4.4.10 Pohlaví

Poslední nezávislou proměnnou, která bude stěžejní pro zjišťování rozdílů mezi respondenty ve vnímání profesionality, je pohlaví. Respondenti hned na začátku dotazníku uvádějí, jakého jsou pohlaví.

4.5 Výzkumný vzorek a vstup do terénu

Pro svůj výzkum jsem záměrně určila a vyhradila populaci respondentů, kterými jsou lektoři státní správy z pražské společnosti realizující vzdělávací semináře, jejíž jméno nebude z důvodu anonymizace údajů uvedeno. Tato společnost mi pro výzkum poskytla seznam lektorů včetně kontaktů a já jsem z této populace pomocí pravděpodobnostního výběru zvolila vzorek respondentů. Původní populace lektorů čítala 350 osob a po provedení pravděpodobnostního výběru, kdy každý druhý byl vybrán, čítal vzorek 175 osob, kterým byl dotazník odeslán prostřednictvím interní firemní emailové adresy. Dotazník jsem odesílala z vlastní emailové adresy, což se ukázalo jako krok, který se nesetkal s velkým úspěchem v návratnosti dotazníků. Z tohoto důvodu jsem rozeslala dotazníky znovu z firemního emailu. Předpokládala jsem, že lektoři budou reagovat lépe, pokud dotazník přijde z ověřené emailové adresy od firmy, se kterou spolupracují a které věří, než z cizího osobního emailu. Tento krok se mi osvědčil, ale protože počet navrácených dotazníků byl stále nízký a nedostačující pro potřeby mého výzkumného šetření, znovu jsem se vrátila na start a pomocí pravděpodobnostního výběru, kdy tentokrát byl vybrán až každý třetí člověk na seznamu, jsem z této populace oslovila další potenciální respondenty. Celkově výzkumná populace čítala 350 osob a do výzkumného vzorku bylo z této populace zařazeno 156 respondentů a kompletní návratnost všech dotazníků je 45 %.

4.6 Analýza dat

Následující kapitola pojednává o způsobu zpracování a analýzy dat. Popisuje, které statistické nástroje byly využity pro vyhodnocení dat a na základě, kterých nezávislých proměnných budou zkoumány rozdíly mezi respondenty. Je zde také zmíněna hodnota Cronbachova alfa, která vypovídá o vnitřní konzistenci získaných dat.

Všechny položky v dotazníku byly nastaveny jako povinné, a tak nebylo třeba žádný dotazník vyřadit kvůli jeho neúplnosti. Pro zpracování dat jsem použila počítačový software Statistica 12 a pro tvorbu grafů jsem využila Microsoft Excel. Pro účely statistických výpočtů byla stanovena běžně uznávaná hladina významnosti 0,05.

Sesbíraná data jsem přepsala do datové matice a poté ověřovala jejich spolehlivost pomocí hodnoty Cronbachova alfa, která je nejčastěji používaným odhadem reliability. Cronbachova alfa měří závislosti mezi jednotlivými položkami, a udává mírů vnitřní konzistence testu. Cronbachova alfa nabývá hodnoty 0,63 a je mírně pod hodnotou, která bývá označována za hranici vysoké konzistence dat.

Veškeré proměnné jsou nominální či ordinální a proto s nimi při analýze dat pracuji pomocí kontingenčních tabulek. Kontingenční tabulky ukazují jednotlivé početní a procentuální zastoupení respondentů u zkoumaných proměnných. Dále pomocí hodnoty Cramerova V zjišťuji sílu vztahu mezi jednotlivými proměnnými. Rozdíly ve výzkumném vzorku jsou zjišťovány na základě několika nezávislých proměnných a těmi jsou pohlaví, věk, délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní spokojenost a obor dosaženého vzdělání, u kterého je rozhodující to, zda respondenti dosáhli vzdělání v andragogickém/pedagogickém či jiném oboru.

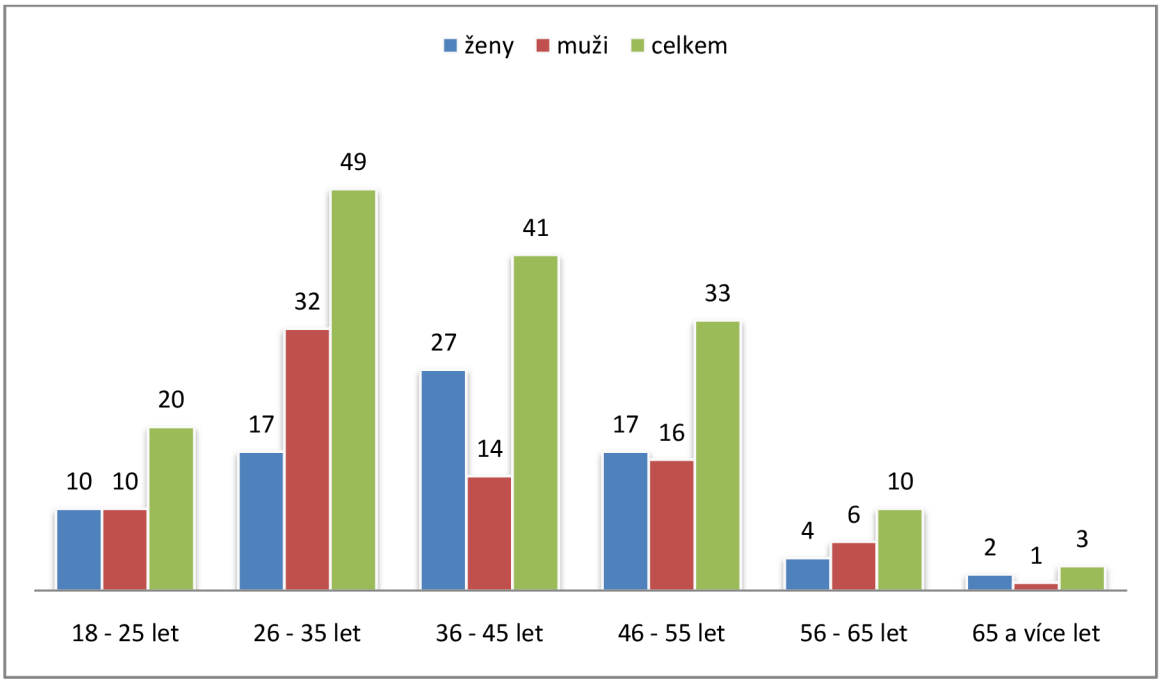
Na konci výzkumné části je zařazeno sebehodnocení lektorů pro srovnání s představou o profesionálním lektorovi. Data budou zpracována pomocí tabulek četností a celkové počty respondentů u jednotlivých sebehodnotících položek dotazníku budou graficky znázorněny.

5 Výsledky kvantitativního šetření

V následující kapitole budou interpretovány výsledky celého výzkumného šetření. Na začátku popisuji složení výzkumného vzorku a dále poté interpretuji výsledky šetření prostřednictvím výše stanovených hypotéz.

5.1 Základní charakteristiky výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek se celkově skládá ze 156 respondentů, z toho je 77 žen a 79 mužů. V následujícím grafu je zobrazeno rozložení věkových kategorií. Je zde vyobrazeno zastoupení jednotlivých věkových kategorií muži, ženami a také celkově. Respondenti v dotazníku odpovídali na otázku *„Jaký je váš věk?“* a měli možnost otevřené odpovědi. Tyto odpovědi byly poté kategorizovány do jednotlivých věkových kategorií, které lze vidět v následujícím grafu.

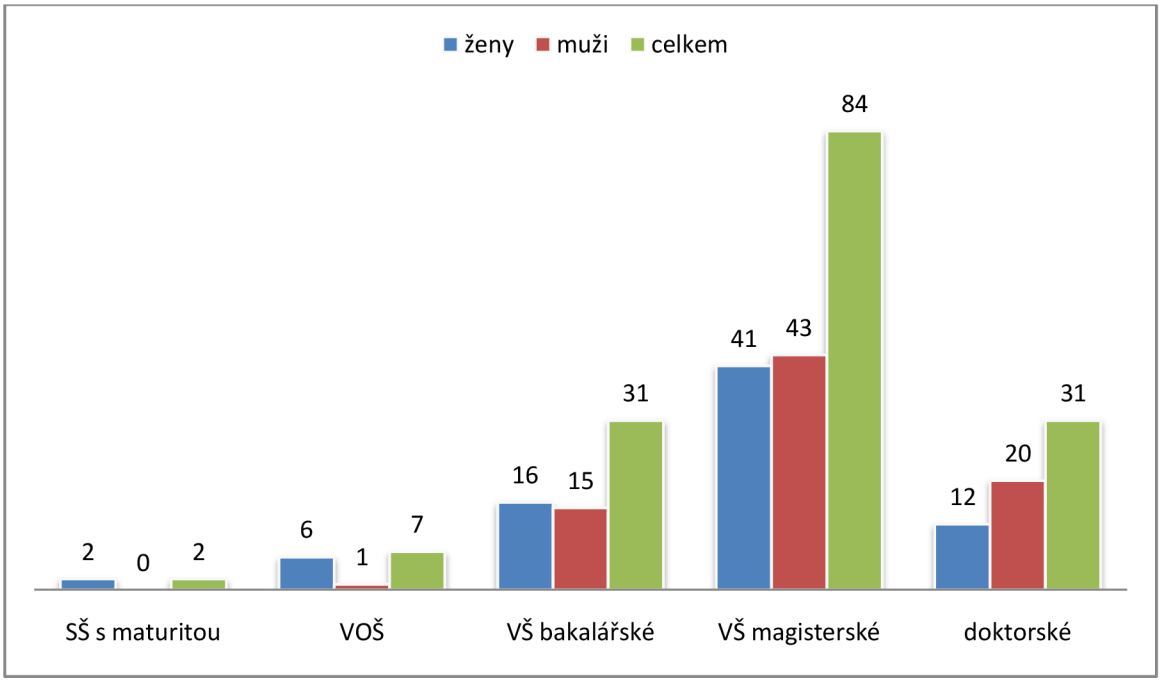


Graf 1: Pohlaví a věk respondentů

Celkově nejvíce zastoupená věková skupina lektorů je mezi 26 – 35 lety. Tato kategorie je většinově zastoupena muži. Nejčetněji zastoupenou skupinou u žen je

věková kategorie mezi 36 – 45 lety. Nejméně lektorů se vyskytuje ve věkové kategorii nad 65 let, což je pochopitelné. Práce lektora je psychicky náročná a pro všechny je již tento věk, věkem důchodovým.

V dalším grafu je vyobrazeno nejvyšší dosažené vzdělání jednotlivých respondentů. Je uveden celkový počet dosaženého vzdělání, tedy od středních škol až po doktorské studium bez ohledu na obor tohoto vzdělání. Dále je ještě graf rozdělen podle zastoupení jednotlivých pohlaví. Pro zjištění nejvyššího dosaženého vzdělání respondenti odpovídali v dotazníku na otázku *„Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?“* a měli možnost výběru mezi jednotlivými stupni vzdělání.

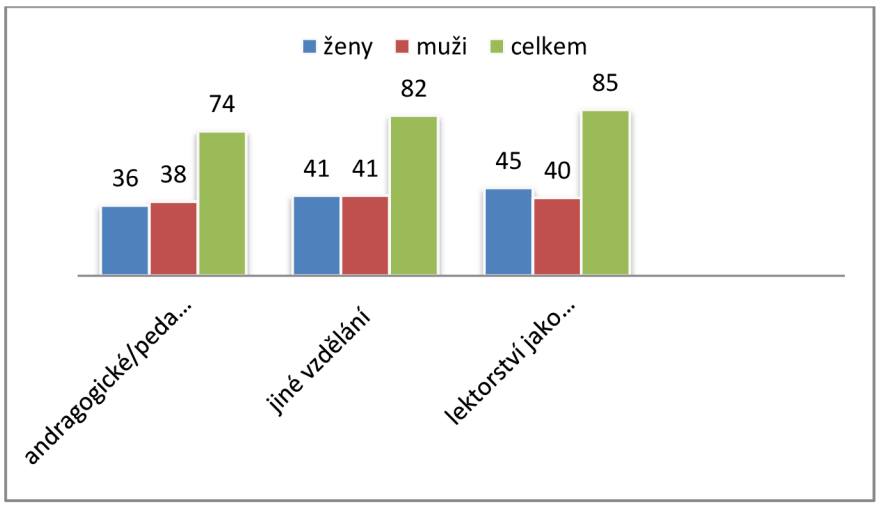


Graf 2: Dosažené vzdělání respondentů

V grafu vidíme velmi vyrovnané zastoupení u jednotlivých pohlaví. Nejvíce zastoupené je dosažené vzdělání na úrovni vysokoškolského magisterského vzdělání. U dosaženého vysokoškolského vzdělání je zastoupení pohlaví velmi vyrovnané.

Jednou z nejdůležitějších proměnných je dosažení andragogického či pedagogického vzdělání. V následujícím grafu je vyobrazeno porovnání toho, kolik

z dotázaných žen a mužů tohoto vzdělání dosáhlo. Respondenti odpovídali v dotazníku na otázku *„V jakém oboru jste vašeho vzdělání dosáhli?“* Zde měli respondenti opět možnost otevřené odpovědi a tyto odpovědi byly následně kategorizovány dle toho, zda je jejich obor vzdělání andragogický/pedagogický či jiný. Pro výzkum je důležitou nezávislou proměnnou právě dosažení tohoto vzdělání a proto pokud lektoři v odpovědi uvedli jiné vzdělání než andragogické či pedagogické, bylo kategorizováno do kategorie „jiné“. Graf dále zahrnuje také počty respondentů, pro které je lektorská profese jejich hlavní výdělečnou činností. Pro zjištění této skutečnosti lektoři odpovídali v dotazníku na otázku *„Je lektorství vaší hlavní výdělečnou činností?“*. Lektoři zde měli na výběr uzavřené odpovědi ano či ne.



Graf 3: Obor vzdělání a hlavní výdělečná činnost respondentů

Je zajímavé, že i přesto, že se výzkum týká lektorů, u nichž je dosažení vzdělání v didaktické oblasti jedním z nejdůležitějších předpokladů ve výzkumném vzorku převažuje počet těch, kteří nedosáhli andragogického či pedagogického vzdělání nad těmi, kteří tímto vzděláním disponují. I přesto, že se jedná o minimální rozdíl, očekávala jsem, že naopak bude převyšovat počet lektorů, kteří toto vzdělání mají a využívají ho při své práci na maximum. Graf dále také ukazuje, že pro větší počet respondentů je lektorství prací na plný úvazek a mimo něj nemají žádnou další práci. Je jich celkem 85 a tedy většina. Lektorství jako vedlejší výdělečnou činnost má 71 respondentů.

V předchozích grafech jsou vyobrazena data z identifikačních otázek a je zde popsáno složení výzkumného vzorku. V další části analýzy dat se budu již zaměřovat na interpretaci stanovených hypotéz.

V kapitolách níže budou vyhodnoceny a interpretovány všechny stanovené hypotézy. Všechny hypotézy jsou svým způsobem univerzální a obsahují několik nezávislých proměnných, na jejichž základě budu zkoumat rozdíly mezi respondenty.

5.2 Hypotéza 1 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání lektorů profesionálů a jeho frekvence na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovní spokojenosti, délky praxe a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru.

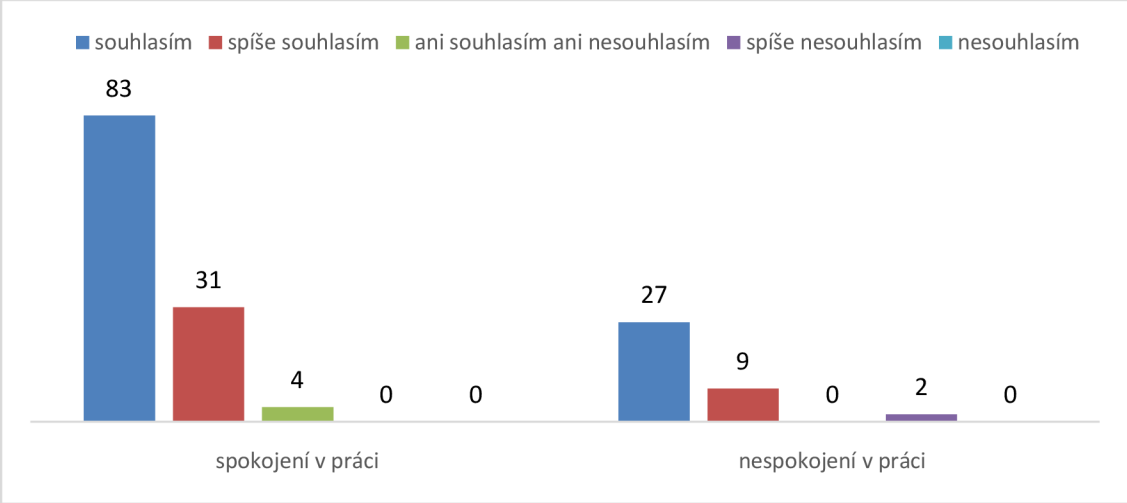
První zkoumanou složkou profesionality u lektorů, je celoživotní vzdělávání. S tím navíc souvisí i jeho frekvence. Měl by se lektor profesionál neustále vzdělávat, a jak často by se měl tohoto vzdělávání účastnit? Odpověď na tuto výzkumnou otázku je interpretována níže na základě hypotézy číslo jedna. Hypotéza obsahuje několik nezávislých proměnných, na jejichž základě jsem zkoumala rozdíly ve statistických výsledcích.

V dotazníku byl pro zkoumání nutnosti celoživotního vzdělávání pro lektora profesionála zařazen výrok *„Profesionální lektor by se měl neustále vzdělávat.“* a na tento výrok mohli respondenti odpovídat prostřednictvím pětistupňové škály, na které mohli volit od úplného souhlasu až po úplný nesouhlas. Na výrok o celoživotním vzdělávání dále navazovala otázka na ideální frekvenci celoživotního vzdělávání lektora profesionála. Tato otázka zněla: *„Jak často by se podle vás měl profesionální lektor účastnit celoživotního vzdělávání?"*. Lektoři mohli volit ze čtyř časových intervalů, ve kterých by se dle jejich názoru, měl lektor profesionál vzdělávat.

V následujících podkapitolách jsou graficky znázorněny a interpretovány všechny statisticky významné výsledky. Výsledky, které se neukázaly jako statisticky významné, jsou v této podkapitole pouze zmíněny.

5.2.1 Vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání a jeho frekvence pro profesionálního lektora podle pracovní spokojenosti

V této podkapitole jsou interpretovány výsledky na základě jedné z nezávislých proměnných v hypotéze jedna. Konkrétně se jedná o nezávislou proměnnou *pracovní spokojenost*, kdy jsou respondenti rozděleni na dvě skupiny. Na ty, kteří jsou ve své práci spokojení a na ty kteří spokojení nejsou. Respondenti vyjadřovali svůj (ne)souhlas s výrokem „*Profesionální lektor by se měl neustále vzdělávat*“. Graf níže zobrazuje statistické výsledky toho, zda má pracovní spokojenost vliv na vnímání nutnosti celoživotního vzdělávání.



Graf 4: Vnímání důležitosti CŽV pro profesionálního lektora podle pracovní spokojenosti

V grafu vidíme, že respondentů, kteří jsou ve své práci spokojení je celkově více než lektorů, kteří spokojení nejsou. Obě skupiny respondentů se přiklánějí nejvíce k úplnému souhlasu s výrokem. Dále lektoři uváděli, že spíše souhlasí s daným výrokem. U lektorů spokojených ve své práci se také objevila možnost, kdy respondenti s výrokem ani nesouhlasí/ani souhlasí. Tato možnost se u druhé skupiny respondentů neobjevila vůbec, ale objevila se zde ve dvou případech spíše nesouhlasná odpověď s tím, že lektor profesionál by se měl neustále vzdělávat.

Hodnota hladiny významnosti se u této proměnné pohybuje pod hranicí stanovené hodnoty 0,05, výsledek je statisticky významný a lze jej vztáhnout na celou populaci. Podle Cramerova V, které ukazuje hodnotu 0,22, vykazují tyto proměnné pouze slabý vztah. Vnímání nutnosti celoživotního vzdělávání tedy není z velké části ovlivňováno tím, zda jsou respondenti v práci spokojení či ne.

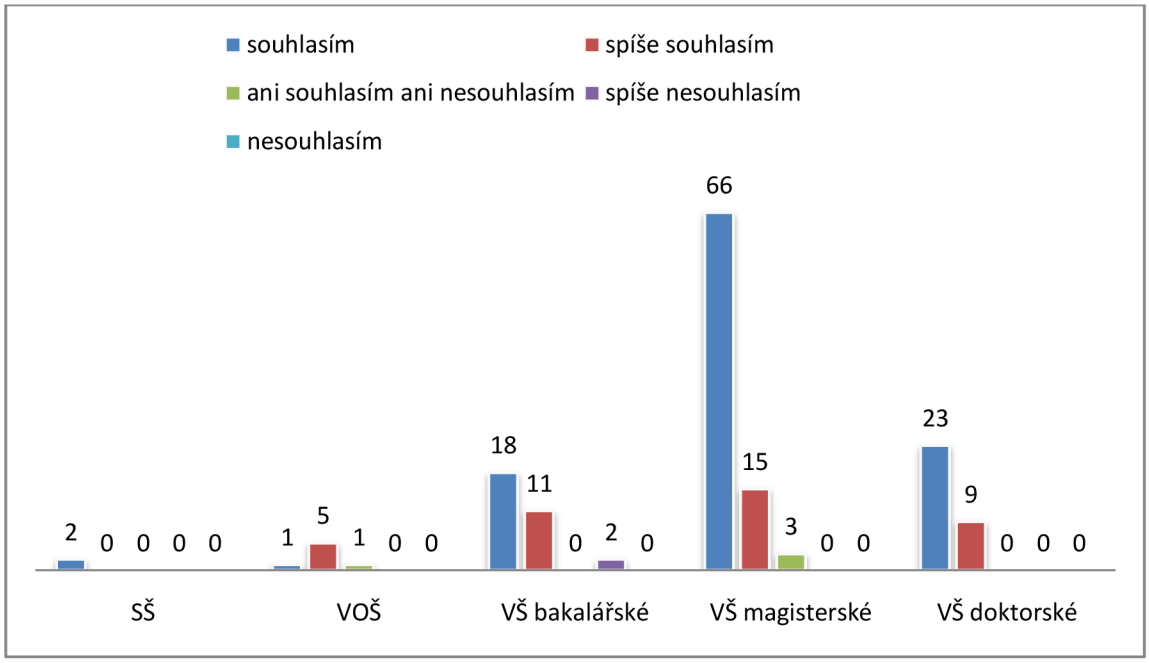
Co se týká frekvence celoživotního vzdělávání, lektoři v dotazníku odpovídali na uzavřenou otázku *„Jak často by se podle vás měl profesionální lektor účastnit celoživotního vzdělávání?“*. Frekvence celoživotního vzdělávání se ve vztahu k pracovní spokojenosti, neukázala jako statisticky významná proměnná, protože hodnota hladiny významnosti je nad stanovenou hranicí 0,05. Cramerovo V (0,12) vypovídá o slabém vztahu mezi proměnnými. Obě skupiny nejčastěji volily jako ideální frekvenci celoživotního vzdělávání u lektora profesionála interval každé tři měsíce a každý půl rok.

Na základě statistických výsledků a i přes slabý vztah mezi proměnnými je hypotéza potvrzena. Pracovní spokojenost vytváří rozdíly ve vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání lektora profesionála.

5.2.2 Vnímání celoživotního vzdělávání a jeho frekvence pro profesionálního lektora podle dosaženého vzdělání

Tato podkapitola shrnuje výsledky na základě nezávislé proměnné *nejvyšší dosažené vzdělání*. Respondenti jsou rozděleni do dvou skupin a to na respondenty, kteří mají vzdělání nižší (SŠ, VOŠ) a na respondenty se vzděláním vyšším (VŠ). I přesto, že jsou respondenti rozděleni na dvě skupiny, v grafu jsou zobrazeny všechny skupiny zvlášť pro větší přehlednost. V grafu níže jsou zobrazeny výsledky toho, zda má nejvyšší dosažené vzdělání vliv na vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání a jeho frekvence u lektora profesionála. Respondenti vyjadřovali souhlas či nesouhlas s výrokem „*Profesionální lektor by se měl neustále vzdělávat.“*.

Z grafu lze opět vyčíst, že skupina respondentů s nižším vzděláním je méně zastoupena než skupina se vzděláním vyšším. Již bylo v této diplomové práci zmíněno, že vzdělání je jednou z nejdůležitějších komponent profesionality a lektorů bez vysokoškolského vzdělání je po málu. Bylo tedy předvídatelné, že pokud se ve výzkumném vzorku objeví respondenti bez tohoto vzdělání, nebude jich mnoho. Ale protože se tato skupina respondentů ve výzkumném vzorku objevila, ráda bych zjistila, jestli je rozdíl v dosaženém vzdělání statisticky významným rozdílem.



Graf 5: Vnímání CŽV pro profesionálního lektora podle dosaženého vzdělání

Jak vidíme v grafu, nejvíce volenou odpovědí respondentů na výrok o celoživotním vzdělávání byl opět úplný souhlas a to u všech skupin s výjimkou respondentů ve skupině s nižším vzděláním, konkrétně se jedná o respondenty s vyšším odborným vzděláním. Zde převažuje možnost druhá, tedy spíše souhlas. Nesouhlasný názor se objevil pouze u respondentů s bakalářským titulem a byl pouze ojedinělý. Ojediněle se také objevila možnost ani souhlasím ani nesouhlasím, která byla zastoupena jak u lektorů s vyšším, tak i s nižším vzděláním.

Hladina významnosti je pod stanovenou hranicí 0,05 a výsledek je statisticky významný a vztažitelný na celou populaci. Cramerovo V (0,24) udává nízkou hodnotu a tedy vztah mezi těmito dvěma proměnnými je slabý. Nelze říci, že by dosažené vzdělání silně ovlivňovalo názor na nutnost celoživotního vzdělávání pro lektora profesionála.

Opět se dostávám k ideální frekvenci celoživotního vzdělávání pro lektora profesionála. Lektoři v dotazníku odpovídali na uzavřenou otázku *„Jak často by se podle vás měl profesionální lektor účastnit celoživotního vzdělávání?“*. Zde se výsledek ukázal jako statisticky nevýznamný, protože hodnota hladiny významnosti je nad stanovenou hranicí. Cramerovo V, které nabývá hodnoty 0,17, vypovídá o slabém vztahu mezi proměnnými. Znovu a stejně jako u předchozí nezávislé proměnné respondenti nejvíce volili odpověď, že pro lektora profesionála je ideální frekvence celoživotního vzdělání mezi třemi měsíci až půl rokem.

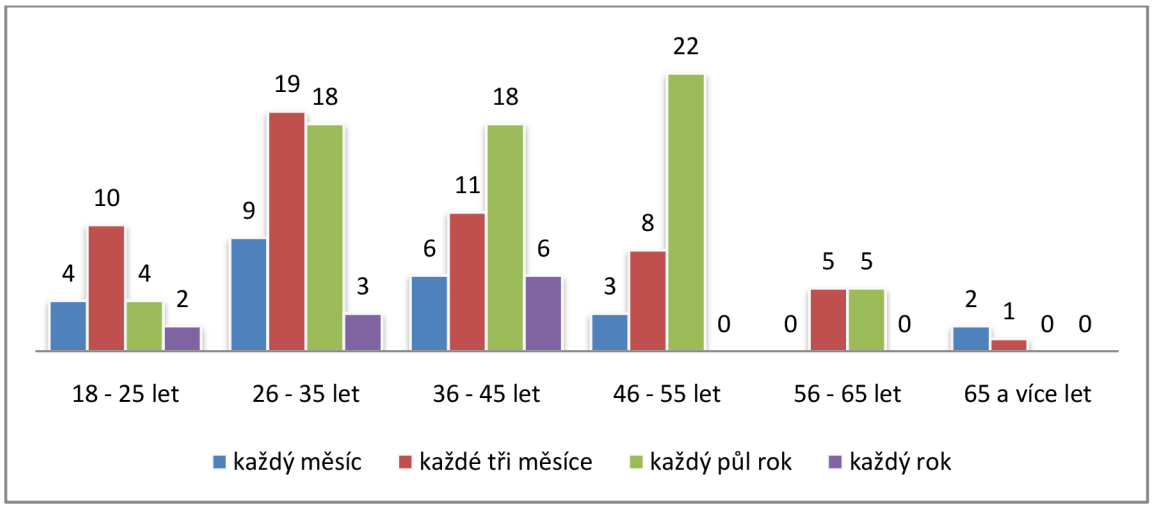
Na základě statistických výsledků je hypotéza i přes slabý vztah mezi proměnnými potvrzena a nejvyšší dosažené vzdělání ovlivňuje názor na důležitost a nutnost celoživotního vzdělávání lektora profesionála.

5.2.3 Vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání a jeho frekvence pro profesionálního lektora podle věku

Následuje interpretace výsledků na základě další z nezávislých proměnných v hypotéze jedna. Konkrétně se jedná o nezávislou proměnnou *věk*, kdy jsou respondenti znovu rozděleni na dvě skupiny. Respondenty jsem rozdělila na mladší a starší, kdy se skupina mladších lektorů pohybuje ve věkovém rozmezí od 18 do 45 let a skupina starších respondentů začíná na 46 letech. V grafu jsou i přes toto rozdělení vyobrazeny všechny věkové kategorie. Respondenti opět vyjadřovali souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor by se měl neustále vzdělávat.“*.

Podle hodnoty hladiny významnosti, která je větší než 0,05, není výsledek statisticky významný, týká se tedy výhradně vybraného výzkumného vzorku a nelze jej

vztáhnout na celou populaci. Hodnota Cramerova V 0,19 a ukazuje na slabý vztah mezi proměnnými. Respondenti se celkově ve všech věkových kategoriích shodovali v tom, že naprosto souhlasí s výrokem o celoživotním vzdělávání, druhou nejvíce volenou možností byl spíše souhlas a jiné odpovědi se objevovaly jen zřídka. Konkrétně v mladší věkové kategorii se objevila také odpověď ani souhlasím/ani nesouhlasím, a v ještě menším počtu se objevila odpověď, spíše nesouhlasím. U respondentů vyšší věkové kategorie se objevili pouze dvě možnosti, tedy naprostý souhlas a spíše souhlas. Dále se již dostáváme k ideální frekvenci vzdělávání u lektora profesionála.



Graf 6: Frekvence CŽV profesionálního lektora podle věku

Naopak u této nezávislé proměnné se jako u jediné ukázal podle hodnoty hladiny významnosti statisticky významný výsledek u frekvence celoživotního vzdělávání profesionálního lektora. Lektoři odpovídali v dotazníku na otázku *„Jak často by se podle vás měl profesionální lektor účastnit celoživotního vzdělávání?“*.

Hladina významnosti je v tomto případě pod stanovenou hodnotou 0,05, výsledek je statisticky významný a vztažitelný na celou populaci. Ovšem nízká hodnota Cramerova V (0,24) vypovídá o slabé souvislosti mezi těmito dvěma proměnnými. Z grafu ale můžeme vyčíst, že čím se zvyšuje věk respondentů, tím více se přiklánějí k tomu, že mezi celoživotním vzděláváním jsou dostačující delší intervaly. Zatímco mladší lektoři se spíše přikláněli k odpovědi, že ideální frekvence vzdělávání u lektora

profesionála je po třech měsících u starších lektorů převažuje frekvence vzdělávání po půl roce.

Na základě statistických výsledků lze říci, že věk nemá vliv na vnímání nutnosti celoživotního vzdělávání, ale slabě ovlivňuje názor na to, jaká je ideální frekvence vzdělávání lektora profesionála.

Tímto pro hypotézu číslo jedna končí výčet statisticky významných výsledků a dále následuje pouze slovní interpretace výsledků, které se neukázaly jako statisticky významné, ale jsou důležité pro kompletní přehled o rozdílech na základě nezávislých proměnných u dané složky profesionality.

5.2.4 Vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání a jeho frekvence pro profesionálního lektora podle pohlaví

Následují výsledky na základě další z nezávislých proměnných. Tentokrát se jedná o nezávislou proměnnou *pohlaví*. Muži i ženy jsou v tomto výzkumném vzorku zastoupeni velmi podobným počtem, což je zřejmé z grafů na začátku interpretace výzkumných výsledků. V následující podkapitole bude pouze slovní interpretace výsledků, protože nepovažuji za důležité graficky vyobrazovat statisticky nevýznamné výsledky. Hodnota Cramerova V (0,12) vypovídá o slabém vztahu mezi proměnnými. Hodnota hladiny významnosti je vyšší než 0,05 a výsledek je statisticky nevýznamný a nelze jej vztáhnout na celou populaci. U nutnosti celoživotního vzdělávání pro lektora profesionála se respondenti nejvíce ztotožňovali s odpovědí, ve které vyjadřovaly naprostý souhlas a spíše souhlas a to u obou pohlaví. Dalších možností odpovědí tyto dvě skupiny respondentů využily pouze v nepatrném množství.

U vhodné frekvence celoživotního vzdělávání pro lektora profesionála byla opět nejvíce volenou odpovědí frekvence mezi třemi měsíci a půl rokem. Hodnota hladiny významnosti byla u frekvence celoživotního vzdělávání lektora profesionála nad stanovenou hodnotou a výsledek je tedy statisticky nevýznamný. Hodnota Cramerova V je 0,12 a vykazuje slabý vztah mezi proměnnými

Na základě statistických výsledků tedy nelze říci, že by mělo pohlaví vliv na vnímání nutnosti celoživotního vzdělávání a jeho frekvence u lektora profesionála. Hypotéza je tedy na základě statistických výsledků vyvrácena.

5.2.5 Vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání a jeho frekvence pro profesionálního lektora podle délky praxe

Tato podkapitola je zaměřena na nezávislou proměnnou „*délka praxe*“ a respondenti jsou zde opět rozděleni na dvě kategorie. Rozdělila jsem je na respondenty s praxí kratší do 10 let a s praxí delší nad 10 let. Výsledky v této kapitole jsou interpretovány pouze slovně, protože výsledek není statisticky významný. Hodnota hladiny významnosti výrazně překročila stanovenou hranici 0,05, nelze tedy výsledky vztáhnout na celou populaci. Hodnota Cramerova V je 0,15, což vypovídá o tom, že vztah mezi proměnnými je slabý. I u této nezávislé nejvíce lektoři odpovídali, že s výrokem naprosto či spíše souhlasí a jiné odpovědi se objevovali pouze velmi málo a pouze u respondentů s kratší praxí.

U frekvence celoživotního vzdělávání byly opět nejčastěji zvoleny odpovědi s časovou frekvencí od tří měsíců po půl roku, která je dle respondentů nejvíce vhodná pro lektora profesionála. Delší časové intervaly mezi celoživotním vzděláváním opět označovali pouze respondenti s kratší praxí. Hodnota hladiny významnosti je nad stanovenou hranicí a výsledek je tedy i v tomto případě statisticky nevýznamný a nelze jej vztáhnout na celou populaci. Hodnota Cramerova V (0,17) ukazuje na slabý vztah mezi proměnnými.

Podle statistických výsledků nemůžeme mluvit o tom, že by délka praxe byla významným faktorem při vnímání nutnosti celoživotního vzdělávání a jeho frekvence. Délka praxe tedy nezpůsobuje rozdíly ve vnímání této složky profesionality a hypotéza je tímto vyvrácena.

5.2.6 Vnímání důležitosti celoživotního vzdělávání a jeho frekvence pro profesionálního lektora podle oboru vzdělání

Poslední nezávislou proměnnou je „*obor vzdělání*“, kdy jsou respondenti rozděleni na ty, kteří se během formálního vzdělávání vzdělávali v oboru andragogiky nebo pedagogiky a na ty, kteří se během formálního vzdělávání vzdělávali jen v odborném oboru lektorství, či nějakém jiném oboru. Tato nezávislá proměnná byla zvolena z toho důvodu, abych mohla zjistit, zda lektoři, kteří mají didaktické vzdělání, vnímají profesionalitu jinak než lektoři bez tohoto vzdělání.

Výsledky statistiky týkající se nutnosti celoživotního vzdělávání lektora profesionála se neukázaly jako významné. Hodnota hladiny významnosti překračuje stanovenou hranici 0,05 a výsledek není statisticky významný, ani vztažitelný na celou populaci. Také hodnota Cramerova V (0,16) udává velmi slabý vztah mezi proměnnými. Podobně jako u předchozích proměnných i v tomto případě byl nejčastěji volenou odpovědí naprostý souhlas s výrokem, že lektor profesionál by se měl neustále vzdělávat.

Stejně tak u frekvence celoživotního vzdělávání podle hodnoty hladiny významnosti nevyšel statisticky významný výsledek, protože tato hodnota překračuje stanovenou hranici 0,05. Cramerovo V udává hodnotu 0,10 a vztah mezi proměnnými je slabý. Nejčastěji volenou časovou frekvencí, ve které by se podle respondentů měl lektor profesionál vzdělávat, byla opět frekvence tři měsíce a půl rok. Na rozdíl od ostatních skupin nezávislých proměnných, byla u této skupiny často volena odpověď s krátkým časovým intervalem mezi celoživotním vzděláváním profesionálního lektora. Konkrétně se jedná o interval jednoho měsíce a tuto možnost volili častěji lektoři s dosaženým andragogickým či pedagogickým vzděláním než lektoři bez něj.

Statistické výsledky tedy nevypovídají o významném rozdílu mezi těmito dvěma skupinami respondentů, alespoň v případě nutnosti a důležitosti celoživotního vzdělávání pro lektora profesionála. Ale co se týká frekvence tohoto vzdělávání, zde se objevil alespoň nepatrný rozdíl v názoru respondentů. Lektoři s didaktickým vzděláním

pravděpodobně přisuzují celoživotnímu vzdělávání větší váhu než lektoři bez tohoto vzdělání a domnívají se, že profesionální lektor by se měl vzdělávat neustále a poměrně často. I přesto je hypotéza na základě statistických výsledků vyvrácena.

5.2.7 Shrnutí hypotézy číslo 1

V této podkapitole shrnuji poznatky zjištěné první stanovenou hypotézou, která se zaměřovala na vnímání nutnosti celoživotního vzdělávání a jeho ideální frekvence u lektora profesionála z pohledu několika nezávislých proměnných kterými jsou věk, pohlaví, pracovní spokojenost, délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání a jeho obor.

Statisticky významné výsledky se objevily pouze u dvou nezávislých proměnných, konkrétně u nezávislé proměnné „pracovní spokojenost“ a „nejvyšší dosažené vzdělání“. U pracovní spokojenosti jsem i přes statisticky významný výsledek neshledala v grafickém zobrazení velké rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů. Stejně tak se významné rozdíly neobjevily ani ve vnímání respondentů u ideální frekvence, ve které by se měl lektor profesionál vzdělávat. Podobně dopadly také výsledky u další nezávislé proměnné, kde statistika ukázala na statisticky významný výsledek. Touto nezávislou proměnnou bylo „nejvyšší dosažené vzdělání“. Zde se opět neobjevily významné rozdíly mezi skupinami respondentů ani u vnímání nutnosti celoživotního vzdělávání lektora profesionála a ani u frekvence ve které by toto vzdělávání mělo ideálně probíhat. U další nezávislé proměnné „věk“ vyšel statisticky významný výsledek pouze u frekvence celoživotního vzdělávání lektora profesionála. Zde se lektoři ve vyšší věkové kategorii spíše přikláněli k delším intervalům mezi vzděláváním lektora profesionála a lektoři mladší věkové kategorii se naopak přikláněli k intervalům častějším. Ostatní nezávislé proměnné se již ukázaly jako statisticky nevýznamné a mezi skupinami respondentů nejsou velké rozdíly. Jako zajímavost bych uvedla pouze menší rozdíl u výběru ideální frekvence celoživotního vzdělávání lektora profesionála u nezávislé proměnné „obor vzdělání“. Lektoři se vzděláním v oboru andragogiky či pedagogiky se jako jediná skupina přikláněli k velmi častému intervalu mezi celoživotním vzděláváním lektora profesionála. Lektoři bez tohoto vzdělání volili

spíše delší intervaly mezi celoživotním vzděláváním, podobně jako skupiny respondentů u ostatních nezávislých proměnných. Celkově tedy tato možnost odpovědi týkající se frekvence celoživotního vzdělávání byla volena velmi málo.

5.3 Hypotéza 2 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten lektor, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovní spokojenosti, délky praxe a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru.

V této kapitole se zaměřuji na to, zda lektoři vnímají jako profesionála pouze toho lektora, který se lektorskou profesí živí a má ji jako svoji hlavní výdělečnou činnost, nebo považují za profesionála i člověka, který má lektorství pouze jako koníček, nebo další zdroj příjmů ke své práci, která je například v oboru, kterým se při vzdělávání dospělých zabývají.

Ve výzkumném nástroji byl pro zkoumání tohoto názoru použit výrok *„Profesionální lektor je pouze ten, kdo se věnuje lektorství jako hlavní výdělečné činnosti.“*. Respondenti zde mohli svůj názor vyjádřit na pětistupňové škále od úplného souhlasu až po úplný nesouhlas s daným výrokem. Lektoři v dotazníku také odpovídali na otázku, zda je pro ně lektorství hlavní výdělečnou činností. U této otázky měli respondenti na výběr z odpovědí ano či ne.

V následujících podkapitolách jsou interpretovány všechny výsledky, kdy každá podkapitola je pro jednu nezávisle proměnnou. Dále je u každé podkapitoly pro přehled uvedeno pro kolik lektorů z dané skupiny respondentů je lektorství hlavní výdělečnou činností. Výsledky, které se neukázaly jako statisticky významné, jsou v této kapitole pouze zmíněny a nejsou graficky znázorněny.

5.3.1 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten lektor, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností podle oboru vzdělání

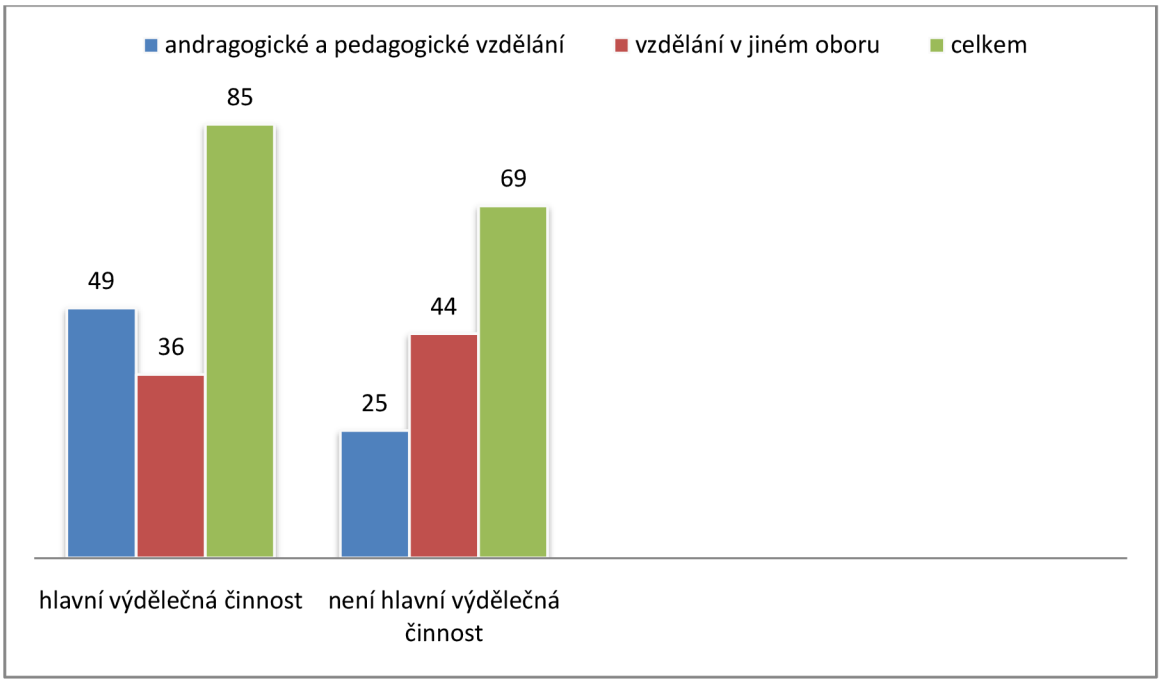
První nezávislou proměnnou zařazenou pod druhou hypotézu je *obor vzdělání*, kdy jsou respondenti rozděleni na ty, kteří se během formálního vzdělávání vzdělávali v oboru andragogiky nebo pedagogiky a na ty, kteří se během formálního vzdělávání vzdělávali jen v odborném, či nějakém jiném oboru. Lektoři vyjadřovali v dotazníku souhlas či nesouhlas s výrokem *"Profesionální lektor je pouze ten, kdo se věnuje lektorství jako hlavní výdělečné činnosti."*.

Výsledky týkající se toho, zda si lektoři s andragogickým či pedagogickým vzděláním myslí, že profesionál je pouze ten, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností se ukázaly jako statisticky nevýznamné, protože hodnota hladiny významnosti je pod stanovenou hranicí 0,05. Podle Cramerova V, jehož hodnota je 0,22 je mezi proměnnými slabý vztah.

Lektoři jak s andragogickým či pedagogickým vzděláním, tak i bez něj, volili jako nejčastější odpověď „spíše nesouhlasím". Tato skupina lektorů se tedy nejvíce přiklání k tomu, že profesionálem může být i člověk, který není lektorem na plný úvazek. Mezi dvěma zmíněnými skupinami tedy není rozdíl ve vnímání tohoto aspektu profesionality.

Hypotéza se tedy na základě statistických výsledků nepotvrdila a je vyvrácena. Obor vzdělání nezpůsobuje významné rozdíly mezi lektory ve vnímání tohoto aspektu profesionality.

Jako statisticky významný se ukázal výsledek toho kolik lektorů s andragogickým či pedagogickým vzděláním a bez něj jsou opravdu lektory na plný úvazek a kolik z nich pracuje jinde a lektorství má pouze jako další příjem či koníček. Lektoři odpovídali na uzavřenou otázku *„Je lektorská profese vaší hlavní výdělečnou činností?"*



Graf 7: Je lektorská profese hlavní výdělečnou činností dle oboru dosaženého vzdělání?

Z grafu vidíme, že lektory na plný úvazek jsou spíše ti, kteří mají vystudovaný obor andragogika či pedagogika a v druhé skupině sloupců lze vidět, že u lektorů bez tohoto vzdělání převažují, ti kteří mají lektorství až na druhém místě za svojí prací.

Hodnota hladiny významnosti, v tomto případě ukazuje na statisticky významný výsledek, protože je pod stanovenou hranicí 0,05. Dosažené vzdělání v oboru andragogiky či pedagogiky tedy předurčuje to, že lidé, kteří vystudovali obor andragogika či pedagogika, se dále věnují svému oboru jako hlavní výdělečné činnosti oproti těm, kteří toto vzdělání nemají. Hodnota Cramerova V (0,23) ale vypovídá pouze o slabém vztahu mezi těmito proměnnými.

5.3.2 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten lektor, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností podle věku

Další nezávislou proměnnou je *věk*. Respondenti byli pro potřeby analýzy opět kategorizování do dvou skupin. Dělí se na lektory v mladším věku do 45 let a ve vyšším

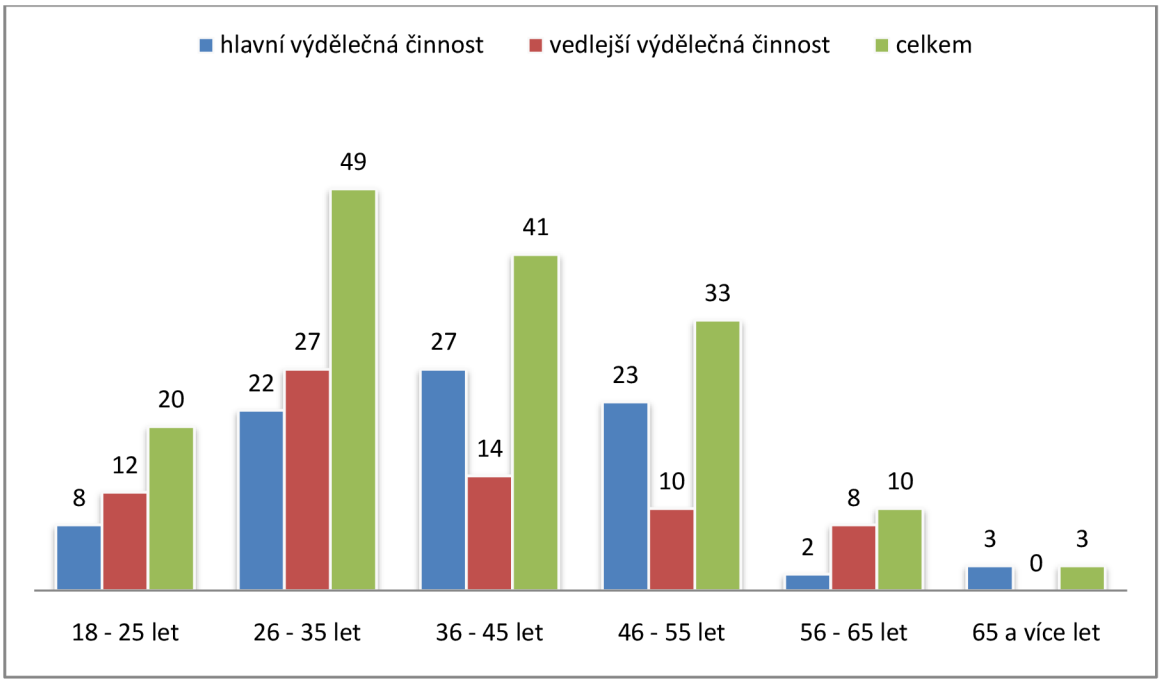
věku nad 46 let. Respondenti vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor je pouze ten, kdo se věnuje lektorství jako hlavní výdělečné činnosti.“*.

Výsledky na základě této nezávislé proměnné se ukázaly také jako statisticky nevýznamné. Hladina významnosti je vysoko nad stanovenou hranicí a hodnoty Cramerova V jsou ve velmi nízkých hodnotách (0,16), což vypovídá o velmi slabém vztahu mezi těmito dvěma proměnnými. I přesto jsou v odpovědích respondentů rozdíly. Lektoři ve vyšším věku nejčastěji jako odpověď volili naprostý souhlas s výrokem a spíše se přiklání k tomu, že profesionál je pouze ten, pro něhož je lektorská profese hlavní výdělečnou činností. Naproti tomu lektoři mladší vyjadřovali spíše nesouhlas s daným výrokem a jsou toho názoru, že profesionálem může být i ten, kdo se lektorství věnuje i jako koníčku či druhé práci.

Hypotéza na základě statistických výsledků nemůže být potvrzena a je vyvrácena. Věk nemá vliv na vnímání této součásti profesionality lektorů.

Statisticky významný je ale opět výsledek u toho, kolik lektorů v jakém věku má lektorství jako svoji hlavní výdělečnou činnost. Lektoři v dotazníku odpovídali na uzavřenou otázku *„Je lektorská profese vaší hlavní výdělečnou činností?“*

Hodnota hladiny významnosti je nižší než 0,05. Cramerovo V v tomto případě vyjadřuje slabý vztah mezi oběma proměnnými, protože jeho hodnota je 0,25.



Graf 8: Je lektorská profese hlavní výdělečnou činností dle oboru dosaženého vzdělání

Z grafu lze vyčíst, že mladší lektoři mají lektorskou profesi spíše jako vedlejší činnost a kariéru si budují jinde, zatímco ve třetí a čtvrté věkové kategorii již převažují lektoři, kteří se lektorství věnují jako hlavní výdělečné činnosti. Poté opět převyšuje množství těch, kteří pracují mimo lektorskou profesi. U úplně nejstarší kategorie není ani jeden respondent, který má lektorství jako vedlejší činnost. Počet lektorů na hlavní pracovní poměr tedy s věkem stoupá.

5.3.3 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten lektor, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností podle pohlaví

Respondenti pro zjištění následujících výsledků vyjadřovali souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor je pouze ten, kdo se věnuje lektorství jako hlavní výdělečné činnosti.“*. U této nezávislé proměnné se ani jedna položka neukázala jako statisticky významná. Výsledky z této podkapitoly nelze vztáhnout na celou populaci, protože hodnota hladiny významnosti je nad hranicí 0,05. Hodnota Cramerova V se

u této nezávislé proměnné pohybuje v hodnotách vyjadřujících slabý vztah (0,23) mezi proměnnými.

Na základě nezávislé proměnné *„pohlaví“* byl tedy zjišťován rozdíl v tom, zda je pro respondenty profesionálem pouze ten, který se věnuje lektorské profesi jako hlavní výdělečné činnosti. Zatímco ženy jako nejčastější odpověď volily naprostý souhlas s výrokem, u mužů byl nejčastější odpovědí spíše nesouhlas. Ženy volily spíše nesouhlas jako druhou nejčastější odpověď a rozdíl je velmi nepatrný. U mužů byl druhou nejčastější odpovědí spíše souhlas. Pravděpodobně proto, že rozdíly mezi odpověďmi mužů a žen jsou velmi nepatrné, výsledek není statisticky významný. V obou případech u mužů i žen je více těch, kteří jsou lektory na plný úvazek, ale rozdíly jsou opět velmi nepatrné.

Hypotéza je na základě statistických výsledků vyvrácena.

5.3.4 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten lektor, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností podle pracovní spokojenosti

Pracovní spokojenost se také ukázala jako statisticky nevýznamná proměnná, která nijak neovlivňuje názor na to, zda lektorem profesionálem je pouze ten, pro něhož je lektorství hlavní výdělečnou činností. Respondenti opět v dotazníku vyjadřovaly souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor je pouze ten, kdo se věnuje lektorství jako hlavní výdělečné činnosti.“*. Hodnota hladiny významnosti je nad hranicí 0,05. Také hodnota Cramerova V (0,23) vyjadřuje pouze slabý vztah mezi proměnnými. I přesto se ale rozdíly mezi respondenty najdou. Lektoři, kteří jsou ve své práci spokojení, se přiklánějí k tomu, že s výrokem spíše nesouhlasí. Lektor profesionál dle nich může být i ten, který se lektorské profesi věnuje jako vedlejší činnosti. Druhou nejvíce volenou odpovědí je naprostý souhlas, ale zároveň s velmi malým rozdílem je na třetím místě naprostý nesouhlas. Naopak lektoři v práci nespokojení volili nejvíce naprostý souhlas s výrokem a dle nich je tedy profesionál hlavně ten, který má lektorství jako hlavní výdělečnou činnost. Velká část nespokojených lektorů zvolila možnost „ani

souhlasím/ani nesouhlasím“. U obou skupin opět převažuje počet těch, kteří mají práci lektora jako hlavní výdělečnou činnost.

I tato hypotéza je na základě statistických výsledků vyvrácena.

5.3.5 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten lektor, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností podle délky praxe

Dalším statisticky nevýznamným výsledkem je vztah délky praxe a názoru na profesionalitu v tom smyslu, že profesionálem je pouze ten, kdo se lektorství věnuje na plný úvazek. I v tomto případě respondenti vyjadřovali souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor je pouze ten, kdo se věnuje lektorství jako hlavní výdělečné činnosti.“*. Hladina významnosti překračuje stanovenou hranici 0,05 a hodnota Cramerova V (0,19) opět vyjadřuje slabý vztah mezi proměnnými. Lektoři jsou děleni do dvou skupin na lektory s kratší praxí do 10 let a na lektory s praxí delší nad 11 let. V tomto případě se odpovědi kumulují spíše v oblasti nesouhlasu a to u obou skupin. U lektorů s kratší praxí převažuje počet těch, kteří lektorskou profesi jako hlavní výdělečnou činnost nemají a naopak u lektorů s delší praxí převažují ti, kteří se lektorství věnují jako hlavní výdělečné činnosti.

Tato hypotéza je tedy na základě statistických výsledků vyvrácena.

5.3.6 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten lektor, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností podle nejvyššího dosaženého vzdělání.

Pro zjištění názoru lektorů na tento aspekt profesionality, respondenti vyjadřovali v dotazníku (ne)souhlas s výrokem *„Profesionální lektor je pouze ten, kdo se věnuje lektorství jako hlavní výdělečné činnosti.“*. Nejvyšší dosažené vzdělání se neukázalo jako významná nezávislá proměnná, která by měla vliv na vnímání tohoto aspektu profesionality. Protože hodnota hladiny významnosti je nad stanovenou hranicí

0,05. Cramerovo V (0,24) vypovídá o slabém vztahu mezi proměnnými. Lektoři byli opět kategorizováni na dvě skupiny. Na lektory s vysokoškolským vzděláním (Bc., Mgr., PhDr.) a lektory se vzděláním z vyšších odborných či středních škol, ale lektorů s nižším vzděláním je ve vzorku pouze nepatrné množství. U lektorů s vysokoškolským vzděláním se nejvíce objevovala odpověď „spíše nesouhlas" a poté naprostý souhlas. U lektorů s nižším vzděláním se nejvíce vyskytoval „spíše souhlas" anebo naprostý nesouhlas. Počty lektorů u těchto odpovědí jsou velmi vyrovnané, což je nejspíše příčinou statisticky nevýznamného výsledku. Lektoři s vysokoškolským vzděláním pracují častěji jako lektoři na plný úvazek a lektoři se vzděláním nižším mají častěji jako hlavní výdělečnou činnost jinou práci.

Hypotéza je na základě statistických výsledků vyvrácena a nezávislá proměnná nejvyšší dosažené vzdělání nemá vliv na tuto součást profesionality.

5.3.7 Shrnutí hypotézy číslo 2

Tato kapitola shrnuje výsledky druhé hypotézy, která zkoumá názor lektorů státní správy na to, zda lektor profesionál je pouze ten, který má lektorskou profesi jako hlavní výdělečnou činnost, anebo profesionálem může být i člověk, který se lektorství věnuje pouze jako vedlejší činnosti. Hypotéza číslo dvě, se ve většině případů nepotvrdila, protože většina výsledků není statisticky významných a ani nevykazují velkou sílu vztahu mezi jednotlivými proměnnými.

Jako statisticky významné se projevily pouze proměnné „obor vzdělání" a „věk", u kterých se vyskytovaly rozdíly ve vnímání tohoto aspektu profesionality lektorů. I přesto byly tyto rozdíly velmi malé. Jako statisticky nevýznamné se projevily ostatní čtyři proměnné – pohlaví, pracovní spokojenost, délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání. Rozdíly v názorech lektorů na základě těchto proměnných byly opravdu nepatrné. Celkově se lektoři spíše přiklánějí k tomu, že lektor profesionál nemusí být vždy jen ten, co se lektorské profesi věnuje na plný úvazek, ale může jím být klidně i kdokoli, kdo se lektorství věnuje při své práci. Pravděpodobně proto, že někteří lektoři pracují v oboru, ve kterém poté přednáší a jsou tak schopni přinášet zajímavé příklady

z praxe, což dospělý účastníci vzdělávání oceňují. Většina dotazovaných lektorů i přes tento názor pracuje v lektorství na plný úvazek.

5.4 Hypotéza 3 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání lektora profesionála na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovní spokojenosti, délky praxe a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru.

Hypotéza číslo tři se zaměřuje na další složku profesionality a tou je formální vzdělání v oboru andragogiky či pedagogiky, které zaručuje didaktické schopnosti a znalosti. Tato hypotéza obsahuje všechny nezávislé proměnné, dle kterých budou v následujících kapitolách interpretovány výsledky. Podle zdrojů zmíněných v teoretické části práce je toto vzdělání jednou z nejdůležitějších odborných kompetencí lektora. Hypotéza tedy zkoumá názor lektorů státní správy na to, zda by podle nich lektor profesionál měl disponovat znalostmi a vzděláním v oboru andragogiky či pedagogiky.

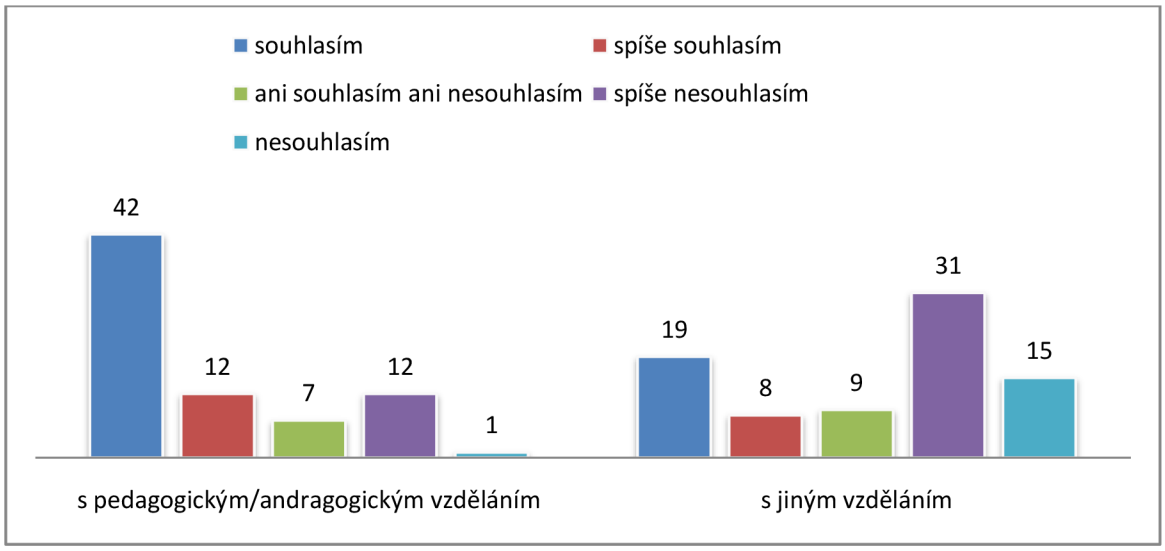
V dotazníku byla respondentům pro zjišťování názoru na tento aspekt profesionality položena otázka, zda souhlasí či nesouhlasí s následujícím výrokem *„Profesionální lektor by měl mít dosažené vysokoškolské vzdělání v andragogickém či pedagogickém oboru.“*. Respondenti měli možnost vyjádřit míru svého (ne)souhlasu na pětistupňové škále.

V následujících podkapitolách jsou graficky znázorněny a interpretovány všechny statisticky významné výsledky. Výsledky, které se neukázaly jako statisticky významné, jsou v této podkapitole pouze zmíněny.

5.4.1 Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle oboru vzdělání

Lektoři se zde opět dělí na dvě skupiny, na lektory, kteří andragogické či pedagogické vzdělání mají a na ty kteří jej nemají. Nezávislá proměnná *obor vzdělání* se

projevuje jako statisticky významná. Respondenti v dotazníku vyjadřovaly svůj souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor by měl mít dosažené vysokoškolské vzdělání v andragogickém či pedagogickém oboru.“* pro zjištění jejich názoru na tento aspekt profesionality. Hodnota hladiny významnosti je hluboko pod stanovenou hranicí 0,05 a Cramerovo V, jehož hodnota je 0,43 vypovídá o středně silném vztahu mezi danými proměnnými.



Graf 9: Rozdíly ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle oboru vzdělání.

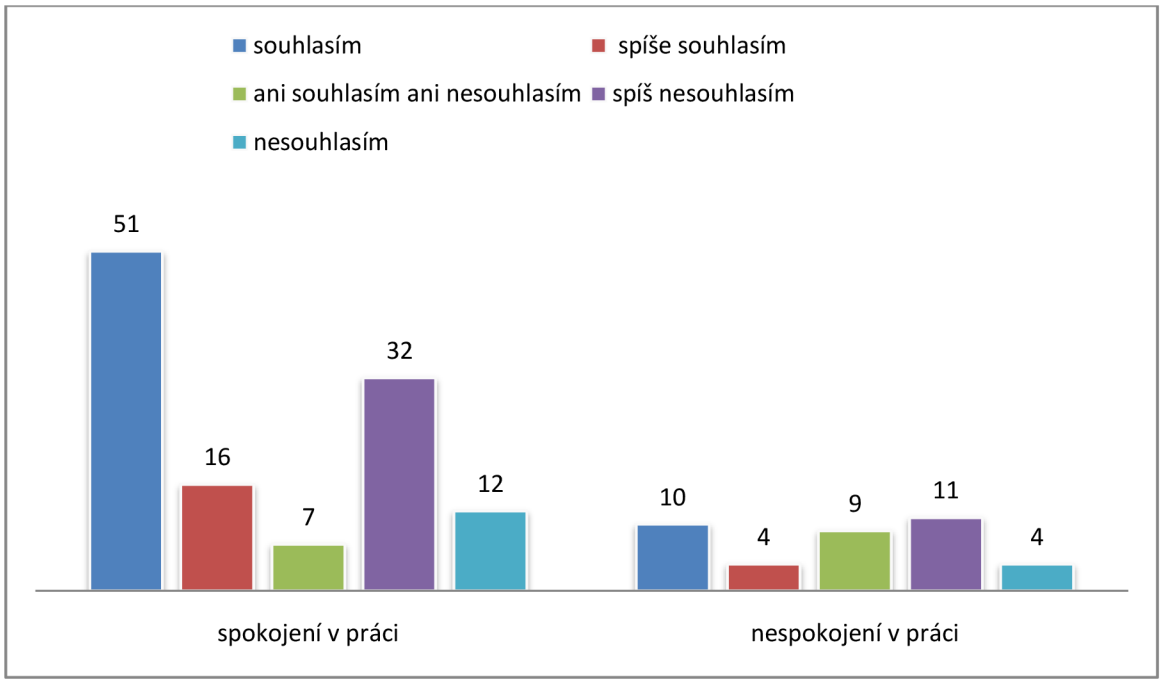
Graf výše zobrazuje míru souhlasu či nesouhlasu respondentů s výrokem o potřebnosti dosažení andragogického či pedagogického vzdělání u lektora profesionála. Lze předpokládat, že respondenti s tímto vzděláním budou s výrokem spíše souhlasit než nesouhlasit a naopak lektoři bez tohoto vzdělání budou spíše na straně nesouhlasu. A právě tento předpoklad graf potvrzuje. Lektoři s andragogickým či pedagogickým vzděláním se nejčastěji přikláněli k úplnému souhlasu s tímto výrokem, zatímco u lektorů bez tohoto vzdělání převažovaly spíše nesouhlasné odpovědi. Ale i velká část lektorů bez andragogického či pedagogického vzdělání se přiklání k tomu, že lektor profesionál by tímto vzděláním měl určitě disponovat.

Tato hypotéza je na základě statistických výsledků potvrzena.

5.4.2 Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle pracovní spokojenosti

Další nezávislou proměnnou se statisticky významným výsledkem je pracovní spokojenost. Respondenti opět vyjadřovali souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor by měl mít dosažené vysokoškolské vzdělání v andragogickém či pedagogickém oboru.“*. Lektoři se dělí na ty, kteří jsou v práci spokojení a na ty kteří v práci spokojení nejsou. Respondentů, kteří uvedli, že ve své práci spokojení nejsou, je ve vzorku oproti těm spokojeným poněkud menší množství.

Hladina významnosti je pod stanovenou hranicí 0,05, výsledek je statisticky významný a lze tedy vztáhnout na celou populaci. Hodnota Cramerova V (0,26) vykazuje mezi proměnnými slabý vztah.



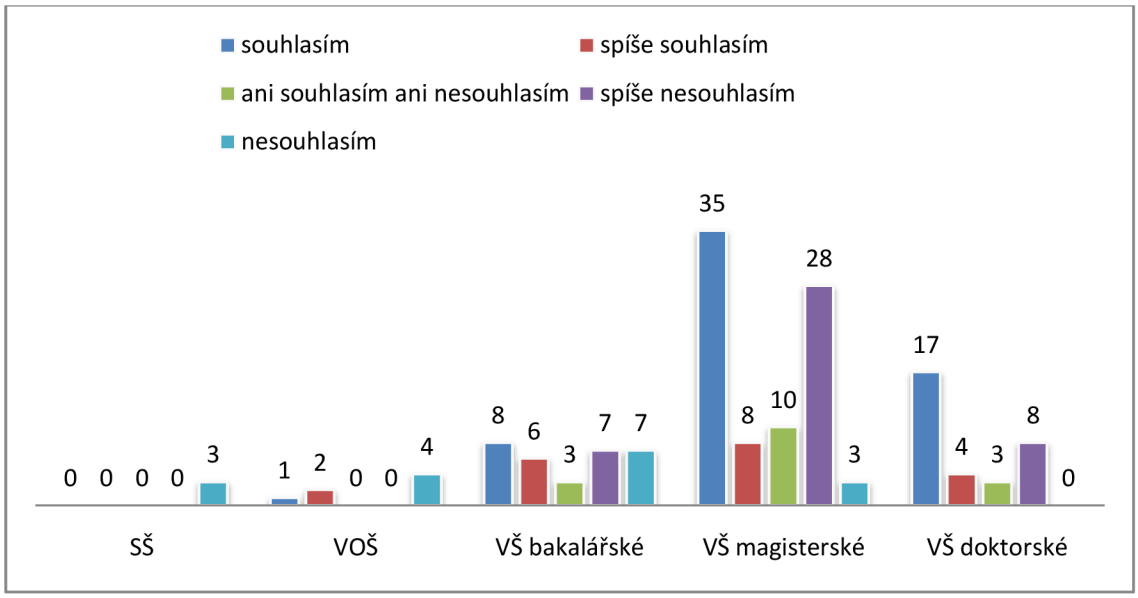
Graf 10: Rozdíly ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle pracovní spokojenosti

Z grafu můžeme vidět, že u lektorů spokojených se svou prací významně převažuje názor, že andragogické či pedagogické vzdělání je pro lektora profesionála nutné. Druhou nejčastější odpovědí je ale spíše nesouhlas. Za to u lektorů, kteří jsou v práci nespokojení, převažuje spíše nesouhlas s tím, že rozdíl oproti hodnotám naprostého souhlasu je minimální, pouze o jednoho člověka. Lektorů, kteří s výrokem absolutně nesouhlasí, je opravdu minimální množství.

Na základě statistických výsledků lze tuto hypotézu potvrdit.

5.4.3 Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pr lektora profesionála podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Další statisticky významnou proměnnou je nejvyšší dosažené vzdělání, kdy jsou respondenti rozděleni do dvou skupin. Lektoři s nižším vzděláním (SŠ, VOŠ) a lektoři s vysokoškolským vzděláním. Lektoři vyjadřovali v dotazníku souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor by měl mít dosažené vysokoškolské vzdělání v andragogickém či pedagogickém oboru.“*. Hodnota hladiny významnosti je pod stanovenou hranicí 0,05 a výsledek lze vztáhnout na celou populaci. Hodnota Cramerova V (0,29) vypovídá o středně silném vztahu mezi proměnnými.



Graf 11: Rozdíly ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Z grafu vidíme, že čím vyšší vzdělání tím více se lektoři přiklánějí k tomu, že je pro lektora profesionála nutné mít vystudovaný andragogický či pedagogický obor. Lektoři s nižším vzděláním se přiklánějí spíše na stranu nesouhlasu s daným výrokem, což má pravděpodobně souvislost s tím, že tohoto vzdělání nedosáhli. Lektoři bez tohoto vzdělání nemusejí být informováni o tom, co by se zde mohli naučit a že by jim tyto znalosti mohli pomoci v jejich profesi či nemají zájem se dále vzdělávat.

Hypotéza se na základě statistických výsledků potvrzuje.

5.4.4 Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání lektora pro profesionála podle věku

Pro potřeby analýzy s nezávislou proměnnou „*věk*“ jsou lektoři rozděleni do dvou skupin, na mladší lektory do 45 let a na lektory starší nad 46 let. Respondenti v dotazníku vyjadřovali souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor by měl mít dosažené vysokoškolské vzdělání v andragogickém či pedagogickém oboru.“*. Tato nezávislá proměnná vykazuje hodnotu hladiny významnosti nad stanovenou hranicí 0,05, a také hodnota Cramerova V (0,17) je velmi nízká. Vztah mezi těmito dvěma

proměnnými je tedy velmi slabý. Mladší i starší lektoři se nejvíce přiklánějí k souhlasu s daným výrokem. Souhlasí tedy s tím, že pro lektora profesionála je nutné mít dosažené vzdělání v andragogickém či pedagogickém oboru. U mladších lektorů se našlo několik respondentů, kteří s výrokem vyjadřují spíše nesouhlas. U lektorů starších je tohoto názoru oproti mladším lektorům minimum.

Hypotézu na základě statistických výsledků nelze potvrdit a je tedy vyvrácena.

5.4.5 Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle pohlaví

Nezávislá proměnná „*pohlaví*“ je také statisticky nevýznamným výsledkem. Respondenti vyjadřovali v dotazníku (ne)souhlas s výrokem *„Profesionální lektor by měl mít dosažené vysokoškolské vzdělání v andragogickém či pedagogickém oboru.“* pro zjištění výsledků. Hodnota hladiny významnosti se pohybuje nad stanovenou hranicí 0,05 a podle Cramerova V, jehož hodnota je 0,23, je mezi proměnnými slabý vztah. Výsledek tedy nelze vztáhnout na celou populaci, ale pouze na výzkumný vzorek. Ve většině se muži i ženy shodují v tom, že pro profesionálního lektora je nutností mít andragogické či pedagogické vzdělání. Druhou nejvíce volenou odpovědí u obou pohlaví je spíše nesouhlas. Jako i u předchozích proměnných se názory obou skupin respondentů shodují. Nelze tedy říci, že by pohlaví mělo významný vliv na vnímání tohoto aspektu profesionality a že by mezi jednotlivými pohlavími byly velké rozdíly.

Stanovenou hypotézu tedy na základě statistických výsledků nelze potvrdit a je vyvrácena. Nezávislá proměnná pohlaví nemá vliv na vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání u lektora profesionála.

5.4.6 Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle délky praxe

Poslední nezávislou proměnnou zařazenou pod třetí hypotézu je *délka praxe*. I zde respondenti v dotazníku vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas s výrokem *„Profesionální lektor by měl mít dosažené vysokoškolské vzdělání v andragogickém či pedagogickém oboru.“*. Respondenti byli kategorizování do dvou skupin, na lektory s kratší praxí do 10 let a na lektory s praxí delší nad 11 let. Podle hodnoty hladiny významnosti, která se stejně jako u předchozí nezávislé proměnné pohybuje nad stanovenou hranicí 0,05, je výsledek statisticky nevýznamný a nelze jej vztáhnout na celou populaci. Cramerovo V (0,19) udává velmi slabý vztah mezi proměnnými. Délka praxe tedy není důležitým faktorem při zkoumání této součásti profesionality. Lektoři s kratší praxí ve velmi podobných počtech volili odpovědi kdy, buď naprosto souhlasili s výrokem anebo s ním spíše nesouhlasili. Nelze tedy přesně říci, ke kterému názoru se přiklánějí. Na druhé straně lektoři s delší praxí se ve většině přiklánějí k tomu, že andragogické či pedagogické vzdělání je pro lektora profesionála nutností.

Na základě statistických výsledků je hypotéza v závislosti na nezávislé proměnné délka praxe je vyvrácena. Délka praxe nemá vliv na vnímání nutnosti andragogického či pedagogického vzdělání u lektora profesionála.

5.4.7 Shrnutí hypotézy číslo 3

Po vyhodnocení jednotlivých částí hypotézy číslo tři, která je zaměřená na nutnost andragogického vzdělání u lektora profesionála, jsou výsledky u tří nezávislých proměnných statisticky významné a tři statisticky nevýznamné. Statisticky významnou proměnnou se ukázal být obor vzdělání, kdy klíčový je rozdíl mezi lektory kteří dosáhli andragogického či pedagogického vzdělání a těmi kteří jej nedosáhli. Zde se dal statisticky významný výsledek předpovídat, protože je zřejmé, že lektoři s andragogickým či pedagogickým vzděláním budou zastánci jeho nutnosti. Ostatně se řadí mezi nejdůležitější kompetence lektorů. Dalším statisticky významným výsledkem je nezávislá proměnná pracovní spokojenost. Kdy lektoři spokojení ve své práci byli

jasně na straně nutnosti tohoto vzdělání a u lektorů nespokojených ve své práci byli odpovědi velmi vyrovnané a rozporuplné. Jedna polovina se přiklání k jeho nutnosti a druhá si naopak myslí, že nutné není. Poslední statisticky významnou nezávislou proměnnou je nejvyšší dosažené vzdělání, kde platí, že čím vyšší vzdělání tím více se lektoři přiklánějí k nutnosti andragogických a pedagogických znalostí. Dále již následují proměnné statisticky nevýznamné, jimiž jsou věk, pohlaví a délka praxe. U všech těchto proměnných mě velmi překvapila rozporuplnost jednotlivých odpovědí. Kategorie jednotlivých lektorů se velmi totiž často v podobných počtech vyjadřovaly k úplnému souhlasu s výrokem a zároveň k nesouhlasu.

5.5 Hypotéza 4 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru.

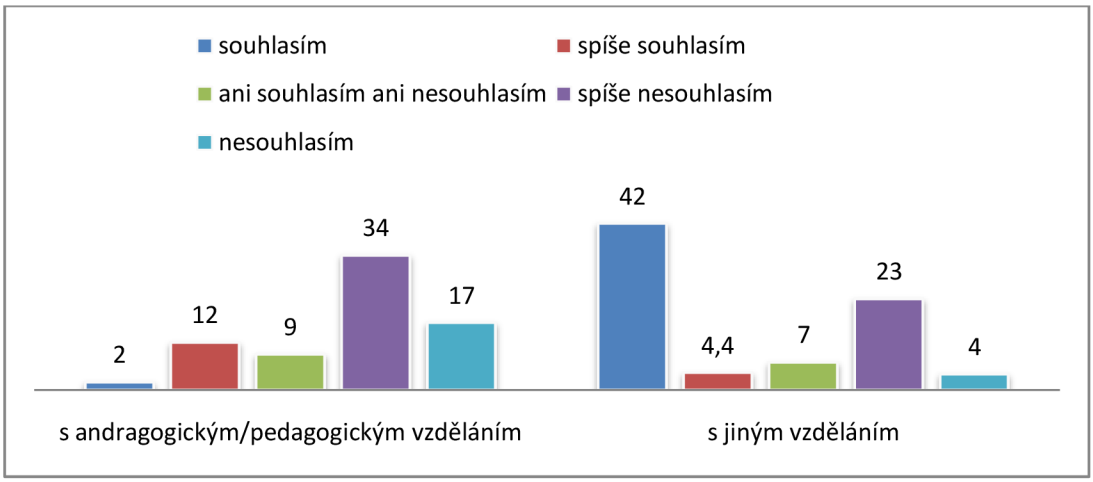
Hypotéza číslo čtyři navazuje na hypotézu předchozí a svým způsobem ji může i potvrzovat či vyvracet. Protože předchozí hypotéza se zaměřovala na nutnost dosažení andragogického či pedagogického vzdělání. Tato hypotéza se naopak zaměřuje na to, zda lektorům připadá dostačující disponovat pouze vzděláním v daném oboru, na který se lektor specializuje.

Pro zjištění názoru lektorů na tuto problematiku byl v dotazníku položen výrok „*Pro profesionálního lektora je dostačující mít dosažené pouze vzdělání v oboru, který je předmětem jeho vzdělávacích akcí.*“. Respondenti zde mohli vyjadřovat svůj souhlas či nesouhlas na pětistupňové škále.

Následující podkapitoly jsou interpretací všech výsledků jednotlivých nezávislých proměnných. Statisticky významné výsledky jsou vždy pomocí grafů vyobrazeny a výsledky, které se neukázaly jako statisticky významné, jsou v textu pouze zmíněny.

5.5.1 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě oboru vzdělání

První nezávislou proměnnou této hypotézy je *obor dosaženého vzdělání* s tím, že lektoři se opět děli na ty s andragogickým či pedagogickým vzděláním a ty bez tohoto vzdělání. Respondenti vyjadřovali svůj názor v dotazníku prostřednictvím výroku „*Pro profesionálního lektora je dostačující mít dosažené pouze vzdělání v oboru, který je předmětem jeho vzdělávacích akcí.*“ se kterým buď souhlasili či nesouhlasili. V tomto případě je hodnota hladiny významnosti 0 a výsledek je statisticky významný. Hodnota Cramerova V (0,55) vypovídá o silném vztahu mezi proměnnými.



Graf 12: Vnímání dostatečnosti vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě oboru vzdělání

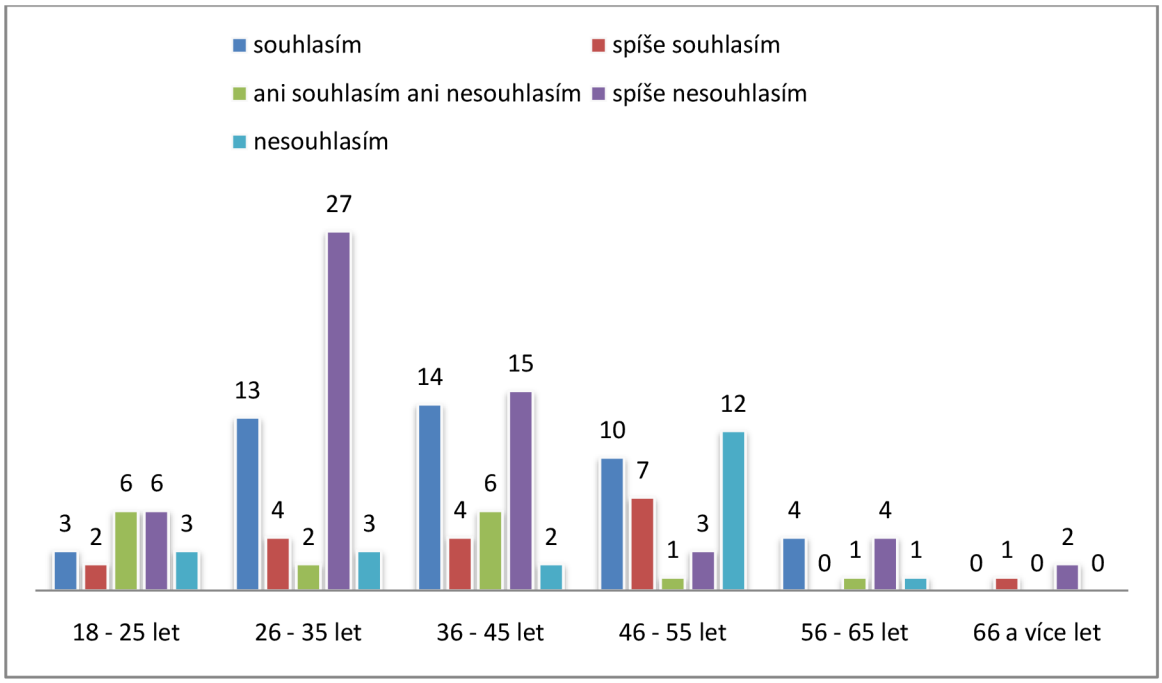
V grafu můžeme vidět jasný rozdíl mezi jednotlivými skupinami respondentů. Zatímco lektoři s andragogickým či pedagogickým vzděláním zásadně či spíše nesouhlasí s výrokem, že pro lektora profesionála je dostačující pouze odborné vzdělání, lektoři bez tohoto vzdělání ve velké míře s výrokem souhlasí. Výsledek se dal očekávat a potvrzuje také výsledek z předchozí hypotézy, kde byl pohled na věc opačný. Zajímavostí je, že na rozdíl od lektorů s andragogickým či pedagogický vzděláním, kteří s tímto výrokem souhlasí v úplně minimálním počtu, u lektorů bez tohoto vzdělání je druhou nejčastěji volenou odpovědí „spíše nesouhlas“. Což znamená,

že někteří lektoři bez andragogického či pedagogického vzdělání si uvědomují důležitost didaktických znalostí při práci lektora profesionála a chápou, že jsou tyto znalosti jedním z nejdůležitějších pilířů jeho práce.

Hypotézu lze v tomto případě na základě statistických výsledků potvrdit a obor dosaženého vzdělání má vliv na vnímání důležitosti tohoto aspektu profesionality.

5.5.2 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě věku

Druhou nezávislou proměnnou při čtvrté hypotéze je *věk*, kdy jsou lektoři opět kategorizování na mladší věkovou kategorii (18 – 45 let) a starší věkovou kategorii (nad 46 let). V grafu jsou ale opět vyobrazeny všechny věkové kategorie. Názor respondentů na tento aspekt profesionality, byl zjišťován prostřednictvím výroku „*Pro profesionálního lektora je dostačující mít dosažené pouze vzdělání v oboru, který je předmětem jeho vzdělávacích akcí.*“. Výsledek se na základě hodnoty hladiny významnosti, která je nižší než 0,05, ukazuje jako statisticky významný. Ale i přesto je hodnotou Cramerova V (0,28) vyjadřován pouze slabý vztah mezi těmito dvěma proměnnými.



Graf 13: Vnímání dostatečnosti vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě věku

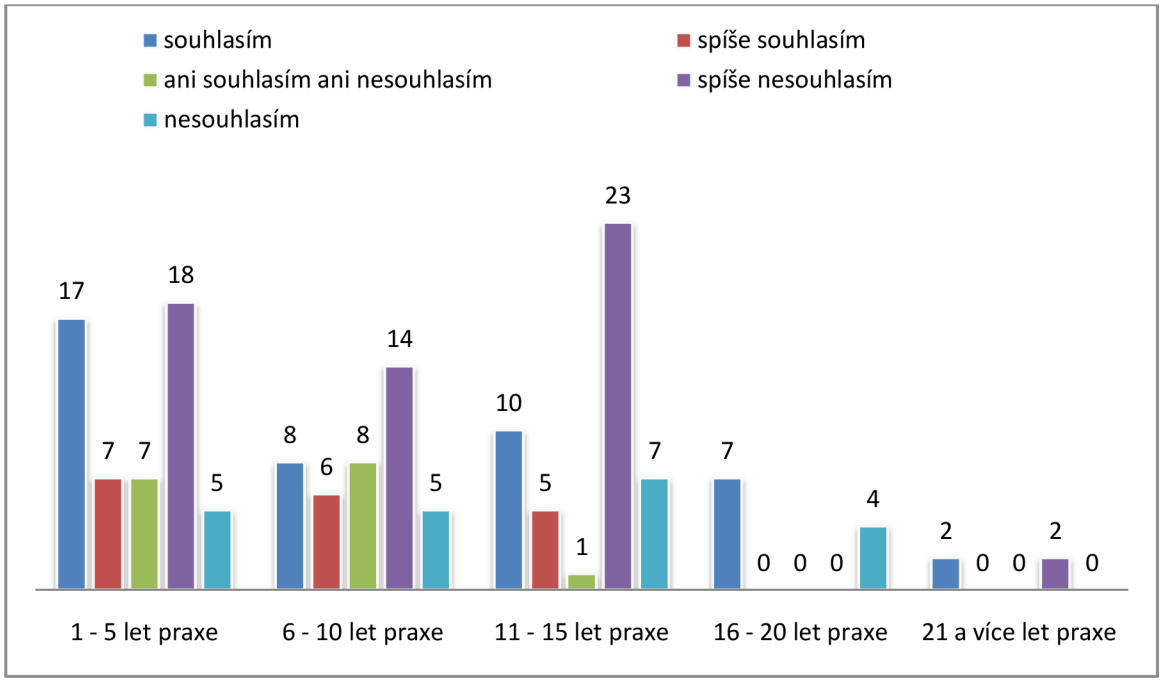
Z grafu je znát, že nejmladší lektoři se spíše přiklánějí k nesouhlasu, zatímco s přibývajícím věkem stoupá souhlasný postoj. Výjimkou jsou lektoři ve věkovém rozmezí mezi 26 až 35 lety, kde je vysoký podíl lektorů, kteří spíše nesouhlasí. Poté u dalších věkových kategorií opět roste spíše nesouhlasný postoj s daným výrokem. I přesto, že výsledek je statisticky významný a lze jej vztáhnout na celou populaci, věk pravděpodobně nezpůsobuje ve vnímání tohoto aspektu profesionality velké rozdíly.

Hypotézu lze na základě statistických výsledků potvrdit a můžeme říci, že věk má vliv na vnímání daného aspektu profesionality.

5.5.3 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě délky praxe

Délka praxe je další nezávislou proměnnou, podle které jsou posuzovány rozdíly u hypotézy číslo čtyři. Souhlas či nesouhlas lektorů byl zjišťován pomocí výroku „*Pro profesionálního lektora je dostačující mít dosažené pouze vzdělání v oboru, který je*

předmětem jeho vzdělávacích akcí.“. Lektoři byli opět kategorizování na dvě skupiny podle délky praxe. První skupina lektorů s kratší praxí do 10 let a druhá skupina s praxí nad 11 let. Hodnota hladiny významnosti je pod stanovenou hranicí 0,05 a výsledek je statisticky významný a lze jej vztáhnout na celou populaci. Hodnota Cramerova V (0,22) vypovídá o slabém vztahu mezi proměnnými.



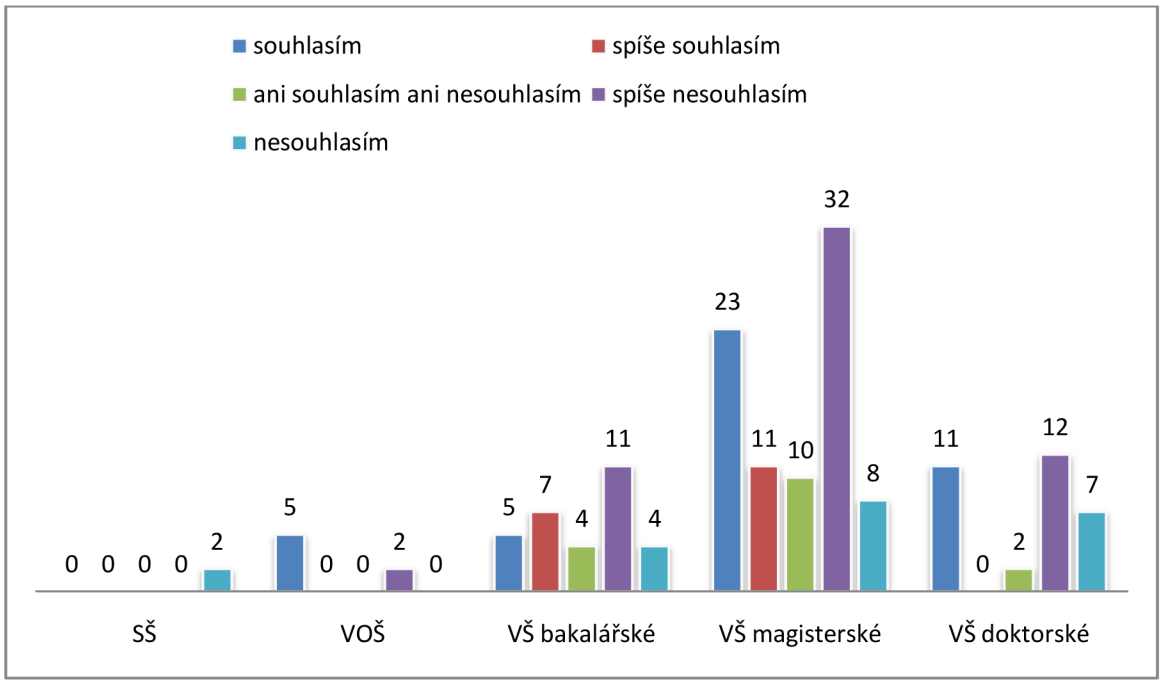
Graf 14: Vnímání dostatečnosti vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě délky praxe

V grafu vidíme, že u lektorů s nejkratší praxí jsou odpovědi vyvážené, o minimum převažuje spíše souhlas s výrokem, že profesionální lektor si vystačí s odborným vzděláním. S delší dobou praxe poté převládají názory spíše nesouhlasné a naprosto nesouhlasné. Výjimkou je kategorie nejstarších lektorů, u které převažuje souhlas, nebo jsou výsledky odpovědí vyrovnané. Z grafu nelze říci, že by délka praxe měla velký vliv na rozdíly ve vnímání tohoto hlediska.

Ale i přesto je hypotéza na základě statistických výsledků potvrzena.

5.5.4 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě nejvyššího dosaženého vzdělání

Poslední nezávislou proměnnou patřící pod hypotézu číslo čtyři, která se ukázala jako statisticky významná, je *nejvyšší dosažené vzdělání*. Pro zjištění výsledků lektoři vyjadřovali souhlas nebo nesouhlas s výrokem „*Pro profesionálního lektora je dostačující mít dosažené pouze vzdělání v oboru, který je předmětem jeho vzdělávacích akcí.*“. Lektoři jsou opět děleni na dvě skupiny. Na lektory s nižším vzděláním (SŠ, VOŠ) a na lektory s vysokoškolským vzděláním. Hodnota hladiny významnosti je pod stanovenou hranicí 0,05 a vypovídá o statisticky významném výsledku, který lze vztáhnout na celou populaci. Cramerovo V a jeho hodnota 0,22 ale udává opět pouze slabý vztah mezi proměnnými.



Graf 15: Vnímání dostatečnosti vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě nejvyššího dosaženého vzdělání

U lektorů s nižším vzděláním se názory poněkud rozcházejí a respondenti se středoškolským vzděláním s výrokem nesouhlasí. Naproti tomu respondenti s vyšším

odborným vzděláním mají spíše souhlasný postoj. U lektorů s vysokoškolským vzděláním převažuje postoj spíše nesouhlasný až naprosto nesouhlasný. Na druhou stranu hned druhou nejčastěji volenou odpovědí je naprostý souhlas. Výsledky si mírně odporují a je zřejmé, že nejvyšší dosažené vzdělání nevytváří ve vnímání tohoto aspektu profesionality velké rozdíly.

Na základě statistických výsledků můžeme hypotézu potvrdit a nejvyšší dosažené vzdělání má vliv na to jak respondenti vnímají tento aspekt profesionality.

5.5.5 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě pohlaví

Pro zjištění statistických výsledků opět lektoři vyjadřovali (ne)souhlas s výrokem „*Pro profesionálního lektora je dostačující mít dosažené pouze vzdělání v oboru, který je předmětem jeho vzdělávacích akcí.*“. Nezávislá proměnná *pohlaví* se ukázala jako statisticky nevýznamná z toho důvodu, že hodnota hladiny významnosti přesahuje stanovenou hranici. Hodnota Cramerova V vykazuje velmi nízké hodnoty (0,14), tedy slabý vztah mezi proměnnými. U obou pohlaví je nejvíce zastoupen spíše nesouhlasný názor. Opět je jako druhá nejčastěji volená odpověď naprostý souhlas. Počty respondentů u nejčastěji volených odpovědí jsou velmi vyrovnané a mezi muži a ženami není významný rozdíl v postoji k tomuto výroku. Pohlaví tedy výrazně neovlivňuje názor na to, zda je pro lektora dostačující mít vzdělání odborné pouze v oboru, kterému se při vzdělávání věnuje. Obě pohlaví nejvíce zastávají názor, že s tímto výrokem spíše nesouhlasí.

Hypotéza se nepotvrdila a nelze říci, že pohlaví ovlivňuje názor lektorů na to, že pro lektora profesionála je dostačující mít pouze odborné vzdělání.

5.5.6 Lektoři státní správy se liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě pracovní spokojenosti

Poslední nezávislou proměnnou, spadající pod hypotézu číslo čtyři je *pracovní spokojenost*, kdy se lektoři dělí na ty, kteří jsou v práci spokojení a ty kteří jsou nespokojení. Respondenti v dotazníku vyjadřovali souhlas či nesouhlas s výrokem „*Pro profesionálního lektora je dostačující mít dosažené pouze vzdělání v oboru, který je předmětem jeho vzdělávacích akcí.*“. Tato proměnná není statisticky významná, protože hodnota hladiny významnosti překračuje stanovenou hranici 0,05. Hodnota Cramerova V (0,21) také vypovídá o slabém vztahu mezi proměnnými. I přesto, že nespokojených lektorů je ve vzorku poměrně malé množství oproti zastoupení druhé skupiny, objevují se v jejich názorech rozdíly. Zatímco lektoři nespokojení se ve většině případů vyjadřují k výroku souhlasně a mají tedy za to, že lektor profesionál si vystačí s odborným vzděláním, lektoři spokojení ve své práci zastávají spíše nesouhlasný postoj. I přes tyto rozdíly ale nelze říci, že pracovní spokojenost má vliv na tento názor.

Tato hypotéza se také nepotvrdila a je vyvrácena. To zda jsou lektoři spokojení ve své práci či nejsou, nemá vliv na vnímání tohoto aspektu profesionality.

5.5.7 Shrnutí hypotézy číslo 4

Hypotéza číslo čtyři zaměřená na postoj lektorů k tomu, zda je pro lektora profesionála dostačující vzdělání odborné v oboru, kterému se věnuje při svých vzdělávacích akcích, zahrnovala převážně statisticky významné výsledky. Stejně jako u předchozí hypotézy byl statisticky významný výsledek vypozorován u nezávislé proměnné obor a nejvyšší dosažené vzdělání a navíc také u proměnných délka praxe a věk. Tyto dvě proměnné byly u předchozí hypotézy statisticky nevýznamné. Nevýznamnými proměnnými byly v této hypotéze pouze pohlaví a pracovní spokojenost. I přesto, že většina proměnných je statisticky významná kromě proměnné obor vzdělávání všechny vykazují slabý vztah mezi proměnnými a tak nelze říci, že by byly rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů velké.

5.6 Hypotéza 5 – Lektoři státní správy se liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru

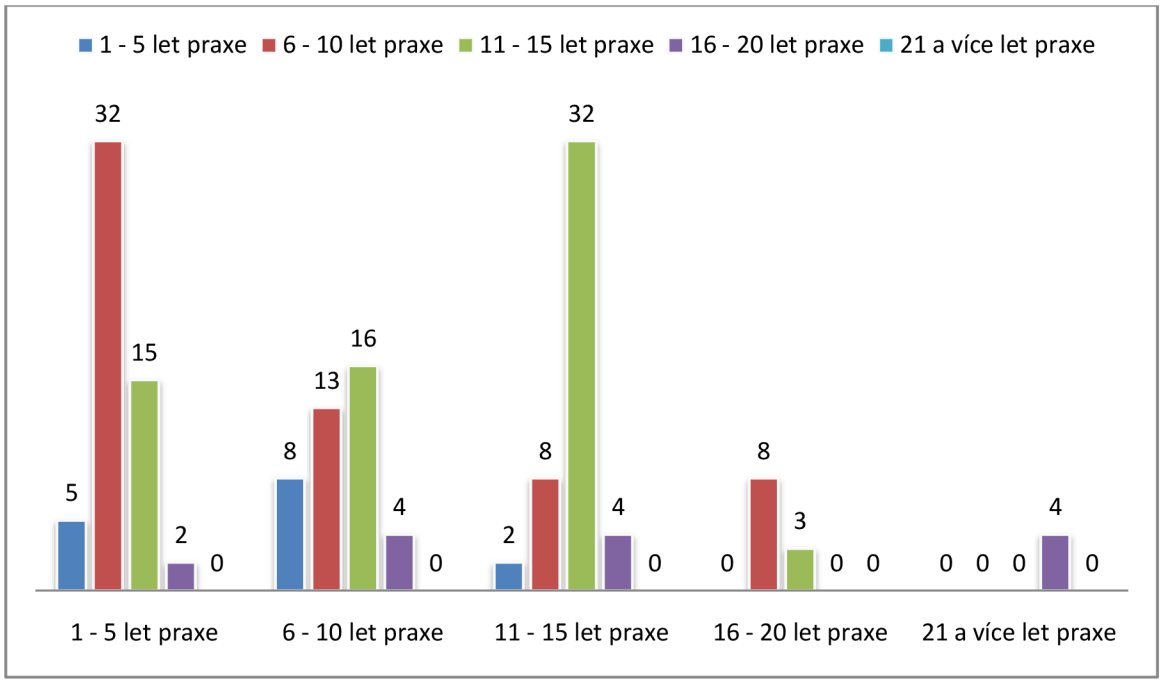
Hypotéza číslo pět se zaměřuje na ideální délku praxe lektora profesionála, a jak ji vidí lektoři státní správy. Délka praxe samozřejmě vypovídá o tom, kolik zkušeností daný lektor má a proto je důležitou součástí profesionality. V popisu hypotéz jsem z literatury zjistila, že člověk se stává profesionálem ve svém oboru po odpracování 10 000 hodin.

Pro zjištění odpovědi na tuto hypotézu lektoři odpovídali na otázku, jak dlouhou praxi by měl dle nich mít lektor profesionál a opět mohli volit mezi stanovenými intervaly délky praxe, které jsou 1 – 5 let, 6 – 10 let, 11 – 15 let, 16 – 20 let a 21 a více let.

Následující podkapitoly interpretují všechny statisticky významné výsledky spadající pod tuto hypotézu u jednotlivých nezávislých proměnných. Statisticky významné výsledky jsou vždy pomocí grafů vyobrazeny a výsledky, které se neukázaly jako statisticky významné, jsou v textu pouze zmíněny.

5.6.1 Lektoři státní správy se liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě délky praxe

První nezávislou proměnnou je *délka praxe*, kdy lektoři byli opět kategorizování do dvou skupin na lektory s praxí kratší do 10 let a lektory s praxí delší nad 11 let. Pro zjišťování názoru lektorů odpovídali respondenti na uzavřenou otázku *„Jak dlouhá praxe je podle vás za potřebí k tomu, aby se z lektora stal profesionál?“*. Hodnota hladiny významnosti je v tomto případě 0 a výsledek je statisticky významný. Hodnota Cramerova V (0,40) vykazuje středně silný vztah mezi jednotlivými proměnnými.



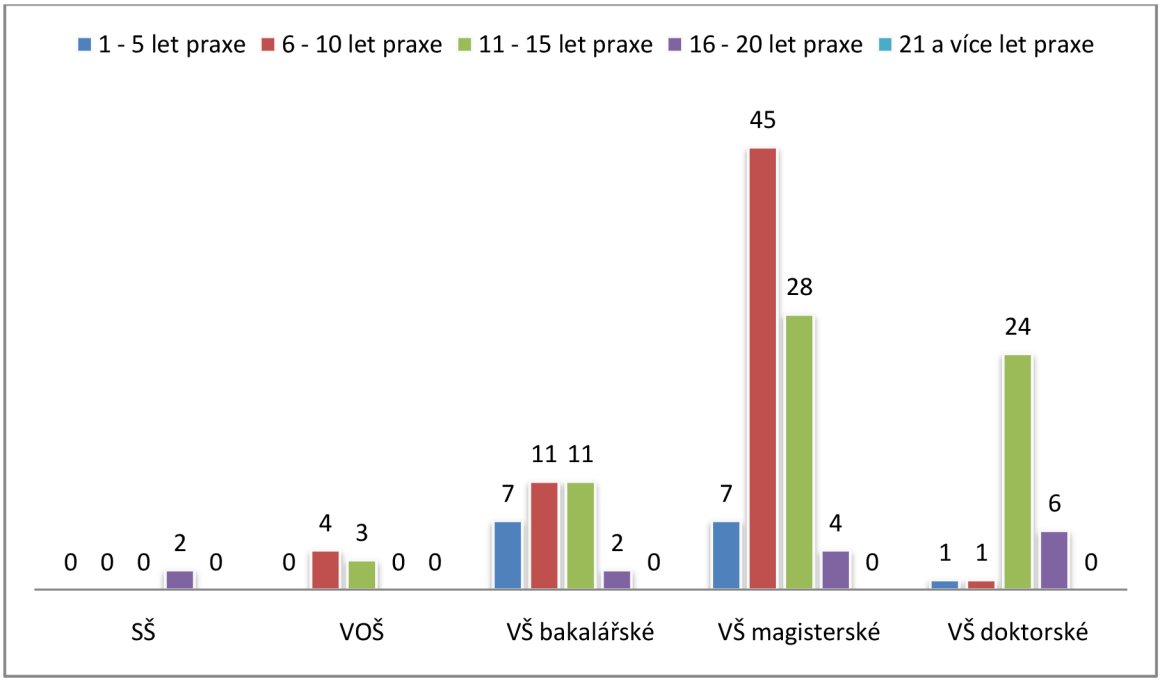
Graf 16: Dostatečná délka praxe lektora profesionála na základě délky praxe

V grafu můžeme vidět, že nejčastěji volenou délkou praxe, kterou si lektoři představují jako ideální u profesionálního lektora je délka praxe mezi 11 – 15 lety. U lektorů s kratší praxí se jako nejideálnější délka praxe jeví praxe mezi 6 – 10 lety. U nejstarší kategorie lektorů je jedinou zvolenou odpovědí praxe mezi 16 – 20 lety. Ani jedna skupina respondentů nezvolila nejdelší možnou praxi nad 21 let. Lze tedy říci, že lektoři s kratší praxí se obecně přiklánějí k tomu, že lektoru profesionálovi stačí délka praxe do 10 let a lektoři s praxí delší se spíše přiklánějí k praxi nad 10 let, což je pravděpodobně odrazem délky praxe jich samotných. Lze tedy říci, že délka praxe má na vnímání ideální délky praxe u lektora profesionála vliv.

Na základě statistických výsledků lze říci, že se hypotéza potvrdila a délka praxe má vliv na vnímání toho, jaká délka praxe je ideální pro lektora profesionála.

5.6.2 Lektoři státní správy se liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě nejvyššího dosaženého vzdělání

Dalším významným výsledkem u hypotézy číslo pět je nezávislá proměnná *nejvyšší dosažené vzdělání*. Názor lektorů byl zjišťován prostřednictvím výroku v dotazníku *„Jak dlouhá praxe je podle vás za potřebí k tomu, aby se z lektora stal profesionál?“*. Hladina významnosti je stejně jako u předchozí nezávislé proměnné 0 a výsledek je tedy opět významný. Hodnota Cramerova V (0,35) naznačuje středně silný vztah mezi proměnnými.



Graf 17: Dostatečná délka praxe lektora profesionála na základě nejvyššího dosaženého vzdělání

Nejčastěji volenou odpovědí lektorů státní správy je ta, že délka praxe ideálního lektora je mezi 6 – 10 lety praxe, s výjimkou lektorů se středoškolským vzděláním, a také s vysokoškolským doktorským vzděláním. Tyto dvě skupiny lektorů se spíše přiklánějí k možnosti praxe delší. Stejně jako u předchozí proměnné nikdo z lektorů nezvolil možnost nejdelší praxe nad 21 let a stejně tak u možnosti praxe nejkratší se objevují minimální hodnoty. Celkově s vyšším vzděláním stoupá volba delší praxe, konkrétně mezi 11 – 15 lety a 16 – 20 lety.

Hypotéza je na základě statistických výsledků potvrzena. Lze tedy říci, že čím vyšší vzdělání, tím delší praxi u profesionálního lektora respondenti očekávají.

5.6.3 Lektoři státní správy se liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě oboru vzdělání

Nezávislá proměnná *obor vzdělání* již nevykazuje statisticky významné výsledky a hodnota hladiny významnosti je nad stanovenou hranicí 0,05. Také hodnota Cramerova V (0,20) ukazuje na slabý vztah mezi proměnnými. Respondenti vyjadřovali svůj souhlasný či nesouhlasný názor prostřednictvím výroku *„Jak dlouhá praxe je podle vás za potřebí k tomu, aby se z lektora stal profesionál?“*. U obou skupin respondentů byla nejčastěji volena ideální délka praxe mezi 5 – 10 lety a mezi 11 – 15 lety. U lektorů s andragogickým či pedagogickým vzděláním se spíše lektoři přikláněli k tomu, že pro profesionálního lektora je ideální délka praxe mezi 5 – 10 lety. Lektoři bez tohoto vzdělání se spíše přikláněli k tomu, že ideální délka praxe je mezi 11 – 15 lety. Zároveň také lektoři bez andragogického či pedagogického vzdělání volí častěji délku praxe mezi 15 – 20 lety, kterou lektoři s tímto vzděláním volili v minimálním počtu.

Hypotéza se na základě výsledků statistiky nepotvrdila a obor dosaženého vzdělání nemá vliv na rozdíly ve vnímání délky praxe profesionálního lektora.

5.6.4 Lektoři státní správy se liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě věku

Další nezávislou proměnnou spadající do páté hypotézy je *věk*. I v tomto případě lektoři vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas prostřednictvím výroku v dotazníku *„Jak dlouhá praxe je podle vás za potřebí k tomu, aby se z lektora stal profesionál?“*. Výsledky u této nezávislé proměnné jsou opět statisticky nevýznamné. Hladina významnosti přesahuje stanovenou hranici 0,05 a hodnota Cramerova V (0,22) vykazuje slabý vztah mezi proměnnými. Lektoři byli kategorizováni do dvou skupin, na mladší lektory od 18 do 45 let a na starší lektory od 46 let výše. V jejich odpovědích se nevyskytují žádné významné rozdíly a nelze tedy říci, že věk má vliv na rozdíly ve

vnímání ideální délky praxe lektora profesionála. Nejčastěji volenou odpovědí u obou věkových kategorií lektorů byla ideální délka praxe mezi 5 – 10 lety a poté délka praxe mezi 11 – 15 lety.

Hypotéza je na základě statistických výsledků vyvrácena a věk nemá vliv na rozdíly ve vnímání dostatečné délky praxe profesionálního lektora.

5.6.5 Lektoři státní správy se liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě pohlaví

Nezávislá proměnná *pohlaví* se ukázala jako statisticky nevýznamná, protože hladina významnosti je nad stanovenou hranicí 0,05 a hodnota Cramerova V (0,13) vykazuje velmi slabý vztah mezi proměnnými. Respondenti vyjadřovali v dotazníku svůj (ne)souhlas s výrokem *„Jak dlouhá praxe je podle vás za potřebí k tomu, aby se z lektora stal profesionál?“*. Muži ve větší míře než ženy volili možnost délky praxe do pěti let, ženy tuto možnost volily v minimální míře. Nejvíce zastoupenou odpovědí u žen je délka praxe mezi 5 – 10 lety a na druhém místě délka praxe mezi 11 - 15 lety. U mužů jsou nejvíce zastoupené odpovědi přesně opačné, muži se tedy více přiklánějí k tomu, že ideální délka praxe lektora profesionála je mezi 11 – 15 lety. Ani jedna skupina respondentů opět nezvolila nejdelší možnou praxi nad 21 let.

Hypotéza je tedy na základě výsledků statistiky vyvrácena a pohlaví nemá vliv na rozdíly ve vnímání dostatečné délky praxe pro lektora profesionála.

5.6.6 Lektoři státní správy se liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě pracovní spokojenosti

Poslední nezávislou proměnnou, která patří pod hypotézu číslo pět, je *pracovní spokojenost* a její výsledek je opět statisticky nevýznamný, protože hodnota hladiny významnosti přesahuje stanovenou hranici 0,05. Lektoři opět vyjadřovali svůj názor prostřednictvím výroku *„Jak dlouhá praxe je podle vás za potřebí k tomu, aby se z lektora stal profesionál?“*. Hodnota Cramerova V (0,13) vykazuje velmi slabý vztah

mezi proměnnými. Nejčastěji lektoři volili odpověď, že ideální délka praxe lektora profesionála je mezi 11 – 15 lety. Druhou nejvíce volenou možností je délka praxe mezi 6 – 10 lety. Ani jedna skupina lektorů opět nezvolila nejdelší praxe nad 21 let.

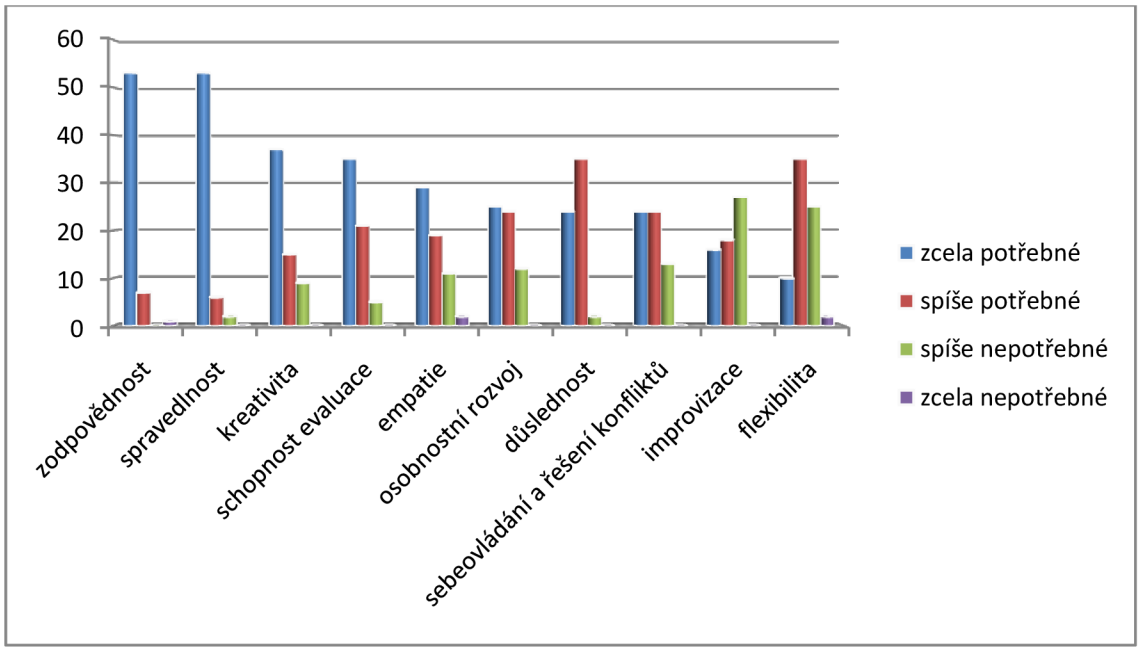
Tato hypotéza je také vyvrácena a pracovní spokojenost neovlivňuje rozdíly ve vnímání délky praxe profesionálního lektora.

5.6.7 Shrnutí hypotézy 5

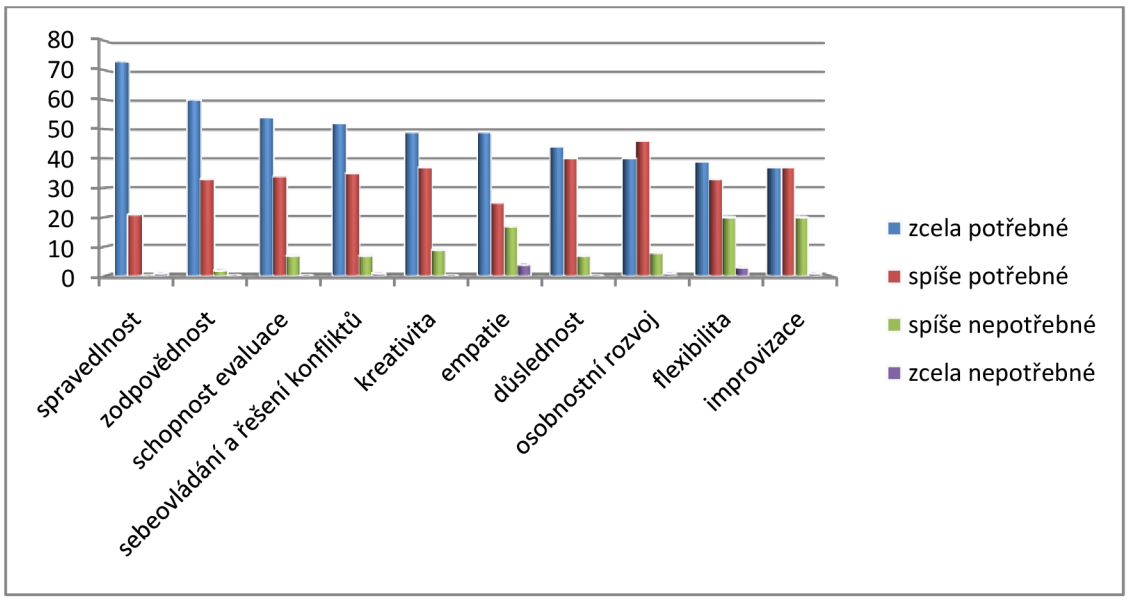
V předchozí hypotéze se jako statisticky významné ukázaly pouze dvě proměnné a to délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání. Celkově nejvíce volenou odpovědí u všech nezávislých proměnných byla ta, že délka praxe ideální pro lektora profesionála je mezi 5 – 10 lety a mezi 11 – 15 lety. Jako nevýznamné proměnné se ukázaly obor dosaženého vzdělání, věk, pohlaví a pracovní spokojenost. I mezi těmito skupinami se objevily rozdíly, ale jsou minimální a nelze říci, že by jedna z těchto proměnných způsobovala ve vnímání ideální délky praxe lektora profesionála velké a významné rozdíly.

5.7 Hypotéza 6 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti určitých osobnostně sociálních vlastností lektora profesionála na základě délky praxe

Tato hypotéza je zaměřena na osobnostně sociální vlastnosti profesionálního lektora, které jsou podle respondentů nejvíce potřebné. Lektoři vyjadřovali svůj názor prostřednictvím otázky *„Vyberte, které osobnostní charakteristiky považujete jako nezbytné u lektora profesionála?“*. U této otázky byl seznam osobnostně sociálních vlastností, kde respondenti vyjadřovali jejich potřebnost od zcela potřebných vlastností až po ty zcela nepotřené pro lektora profesionála. V tomto případě jsou zjišťovány rozdíly pouze na základě jedné nezávislé proměnné a to té, kde vyšlo nejvíce statisticky významných výsledků u jednotlivých osobnostně sociálních vlastností. Touto nezávislou proměnnou je *délka praxe* lektorů, lektoři jsou kategorizování na dvě skupiny a to na lektory s kratší praxí do 10 let a na lektory s praxí delší nad 10 let.



Graf 18: Potřebné osobnostně sociální vlastnosti lektora profesionála dle lektorů s praxí do 10 let



Graf 19: Potřebné osobnostně sociální vlastnosti lektora profesionála dle lektorů s praxí nad 11 let

Oba grafy jsou seřazeny sestupně podle odpovědi „zcela potřebné“. Lektoři s delší praxí uvádějí jako nejdůležitější vlastnost profesionálního lektora zodpovědnost a lektoři s kratší praxí vnímají jako nejdůležitější spravedlnost. U těchto dvou vlastností je minimální počet těch, co by tyto vlastnosti považovali na za nepotřebné. Celkově jsou

u skupin respondentů mezi vnímáním potřebnosti vlastností pro profesionálního lektora mírné rozdíly. Zatímco lektoři s delší praxí upřednostňují kreativitu, lektoři s kratší praxí upřednostňují evaluaci, tedy schopnost zhodnotit svoji práci. Lektoři s kratší praxí udávají větší důležitost u sebeovládání a schopnosti řešit konflikty, zatímco lektoři s praxí delší tuto vlastnost řadí spíše na konec seznamu. Lektoři s delší praxí dávají přednost empatii a řadí ji na vyšší místo v seznamu než lektoři s kratší praxí. Obě skupiny se shodují na tom, že nejméně potřebné vlastnosti pro profesionálního lektora jsou improvizace a flexibilita.

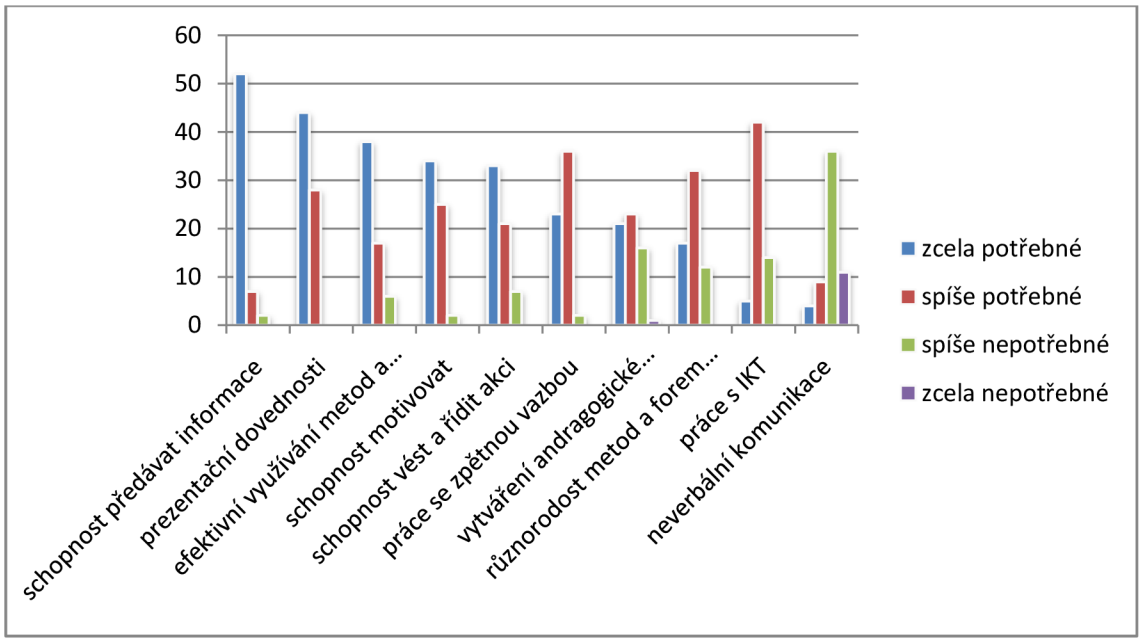
Nezávislá proměnná *délka praxe* je proměnnou s nejvíce statisticky významnými výsledky, a proto byla vybrána pro zařazení do hypotézy a pro grafické zpracování. Mezi statisticky významné výsledky, jejichž hodnota hladiny významnosti je pod stanovenou hranicí 0,05, spadá zodpovědnost (0,23), empatie (0,23), osobnostní rozvoj (0,28), flexibilita (0,24) a sebeovládání (0,21). Zároveň je u těchto vlastností v závorkách vždy uvedena hodnota Cramerova V. Délka praxe tedy udává rozdíl ve vnímání potřebnosti těchto vlastností, ale výše zmíněné hodnoty Cramerova V udávají mezi proměnnými slabý vztah. Další vlastností, která je statisticky významná je evaluace, u které Cramerovo V (0,41) udává středně silný vztah mezi proměnnými. Ostatní vlastnosti – kreativita (0,17), improvizace (0,17), důslednost (0,12) a spravedlnost (0,15), ze statistické analýzy nevyšly jako statisticky významné protože hodnota hladiny významnosti je u těchto vlastností nad stanovenou hranicí 0,05 a u všech je hodnotou Cramerova V udáván slabý vztah, tyto hodnoty jsou opět uvedeny v závorkách za jednotlivými vlastnostmi.

Tato hypotéza je potvrzena a délka praxe má vliv na rozdíly ve vnímání potřebnosti jednotlivých osobnostně sociálních vlastností pro profesionálního lektora.

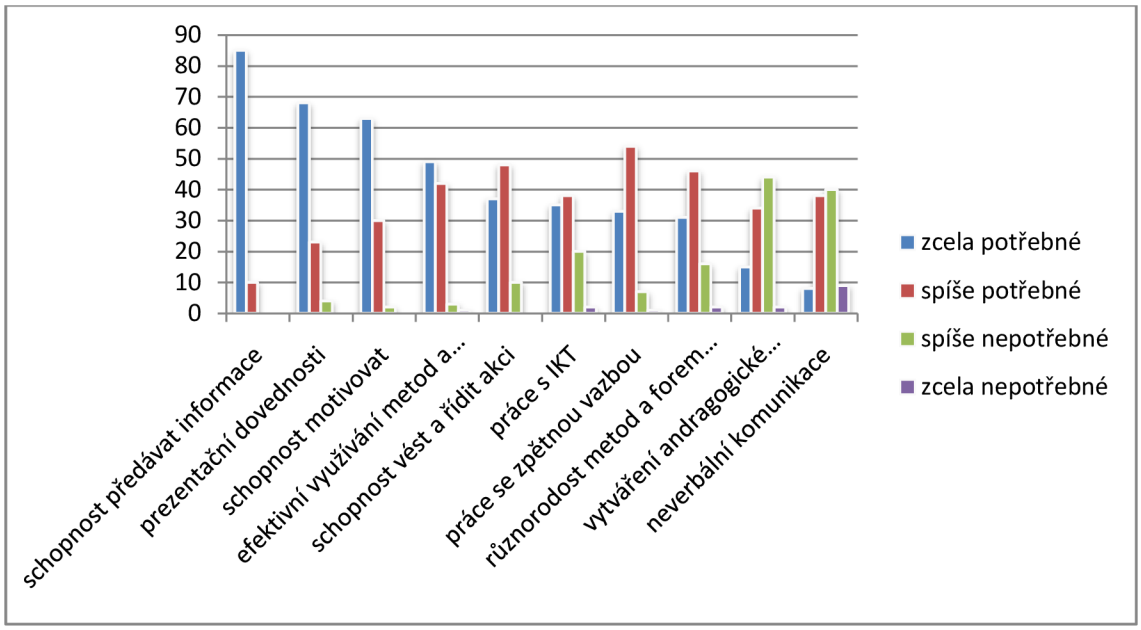
5.8 Hypotéza 7 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání potřebnosti určitých odborných kompetencí lektora profesionála podle délky praxe

Tato hypotéza zaměřená na odborné kompetence zjišťuje jejich potřebnost pro profesionálního lektora prostřednictvím výroku *„Vyjádřete, které odborné kompetence*

považujete pro lektora profesionála za nezbytné.“, u kterého byl poskytnut seznam jednotlivých odborných kompetencí a respondenti mohli volit svůj názor na stupnici od úplné potřebnosti až po absolutní nepotřebnost. Hypotéza je opět zaměřena pouze na jednu nezávislou proměnnou a to na tu, u které vyšlo nejvíce z kompetencí jako statisticky významných. Touto hypotézou je *délka praxe* a lektoři jsou kategorizování do dvou skupin na lektory s kratší praxí do 10 let a na lektory s praxí delší nad 10 let.



Graf 20: Potřebné odborné kompetence lektora profesionála dle lektorů s praxí nad 11 let



Graf 21: Potřebné odborné kompetence lektora profesionála dle lektorů s praxí do 10 let

V grafech můžeme vidět, že obě skupiny lektorů se shodli na tom, že nejvíce potřebnými vlastnostmi pro lektora profesionála jsou schopnost předávat informace a dobré prezentační dovednosti. Lektoři s delší praxí upřednostnili efektivní využívání metod a forem vzdělávání nad schopností motivovat vzdělávané, kterou upřednostnili lektoři s praxí kratší. Na stejné místo lektoři obou skupin zařadili schopnost vést a řídit vzdělávací akci. Lektoři s kratší praxí oproti druhé skupině vidí, jako důležitou kompetenci schopnost práce s informačními a komunikačními technologiemi, kterou lektoři s praxí delší zařadili až na konec seznamu a nezdá se jim tolik potřebná. Naproti tomu lektoři s delší praxí vnímají jako potřebnější schopnost vytváření vlastní andragogické dokumentace. Obě skupiny jako nejméně potřebnou vlastnost zvolily přiměřenou neverbální komunikaci

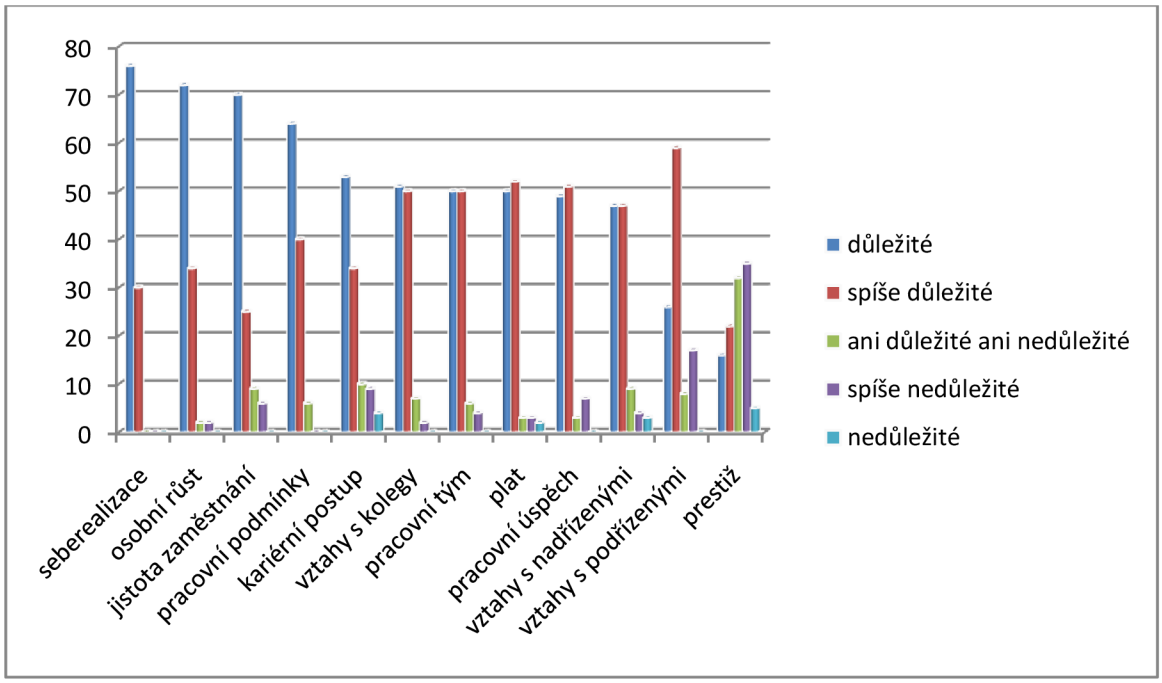
U této nezávislé proměnné vyšlo nejvíce kompetencí z analýzy dat v hodnotě pod stanovenou hranicí hladiny významnosti 0,05 a tedy se statisticky významným výsledkem. Jedná se o tyto kompetence, u kterých je zároveň v závorkách uvedena hodnota Cramerova V – dobré prezentační dovednosti (0,22), přiměřená neverbální komunikace (0,26), schopnost práce se zpětnou vazbou (0,22), schopnost motivovat

vzdělávané, vytváření andragogické dokumentace (0,25), různorodost ve využívání vzdělávacích forem a metod (0,24) a práce s informačními a komunikačními technologiemi (0,27). Všechny tyto vlastnosti vykazují slabý vztah k proměnné délka praxe i přes statisticky významný výsledek. Dále jsou uvedeny ostatní vlastnosti, jejichž hodnota hladiny významnosti je nad stanovenou hranicí 0,05 a jsou tedy statisticky nevýznamné. Opět je u nich v závorce uvedena hodnota Cramerova V, která u všech udává slabý vztah k nezávislé proměnné délka praxe. Těmito odbornými kompetencemi jsou schopnost předat informace (0,20), vést a řídit vzdělávací akci (0,20) a také efektivní využívání forem a metod vzdělávání (0,17).

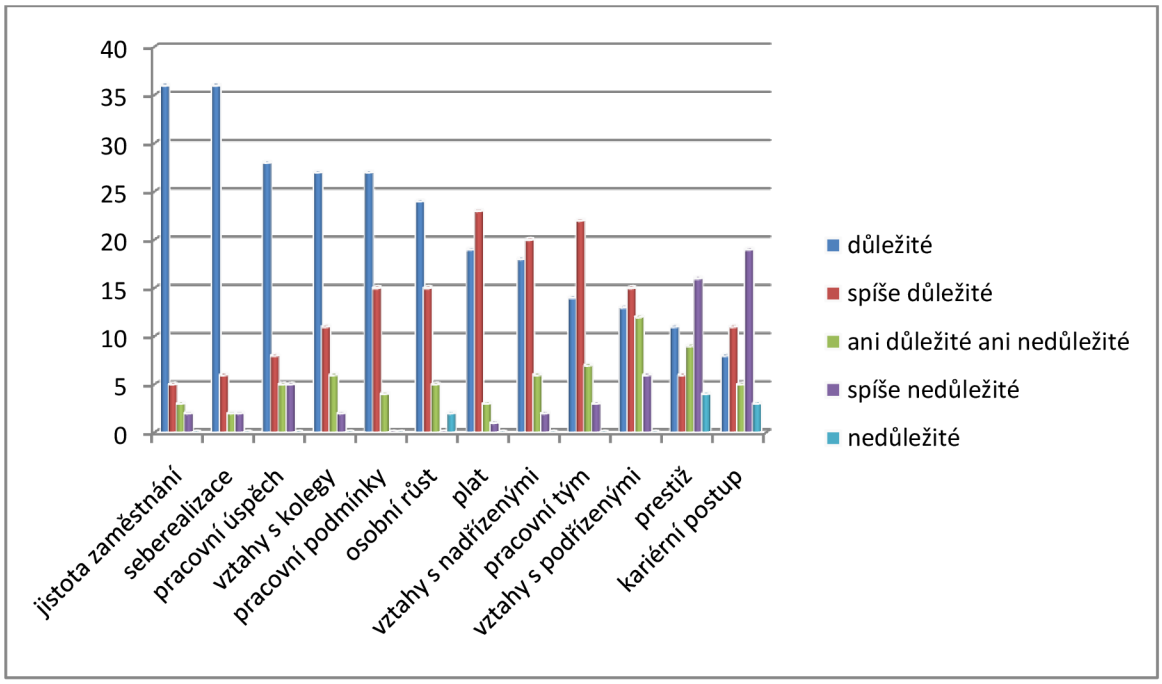
Délka praxe má vliv na rozdíly ve vnímání potřebnosti vlastností pro lektora profesionála a vytváří mezi respondenty rozdíly. Hypotéza je potvrzena.

5.9 Hypotéza 8 – Lektoři státní správy se liší ve vnímání důležitosti aspektů pracovní spokojenosti podle věku

Protože u aspektů pracovní spokojenosti vyšlo nejvíce statisticky významných výsledků u nezávislé proměnné *věk*, bude v následující kapitole graficky znázorněna právě tato nezávislá proměnná. Respondenti určovali důležitost jednotlivých aspektů pracovní spokojenosti formou výroku *„Vyjádřete míru důležitosti následujících faktorů, působících na pracovní spokojenosti.“,* u kterého byl uveden seznam těchto výroků a respondenti mohli volit jejich důležitost na stupnici od úplné důležitosti až po nedůležité aspekty. Lektoři se na základě věku dělí na dvě skupiny a to na lektory mladší od 18 do 45 let a na starší lektory nad 46 let. Grafy jsou opět seřazeny sestupně podle odpovědi „velmi důležité“.



Graf 22: Důležité aspekty pracovní spokojenosti podle lektorů státní správy do 45 let



Graf 23: Důležité aspekty pracovní spokojenosti podle lektorů státní správy nad 46 let

V předchozích grafech lze vidět rozdíly ve vnímání důležitosti jednotlivých aspektů pracovní spokojenosti podle věku lektorů. Zatímco mladší lektoři do 45 let

volili jako nejdůležitější faktor pracovní spokojenosti seberealizaci a osobní růst, lektoři nad 46 volili jako nejdůležitější jistotu zaměstnání. To je pochopitelný rozdíl, zatímco mladší lektoři se chtějí stále rozvíjet a jsou změnám otevřeni, lidé ve vyšším věku jsou rádi za stálé místo a změny již tolik nevyhledávají. Starší lektoři upřednostňují vztahy s kolegy před pracovními podmínkami a osobním růstem. Naopak lektoři mladší by raději měli dobré pracovní podmínky než dobré vztahy s kolegy v práci. Starší lektoři s malým rozdílem oproti těm mladším upřednostňují plat nad pracovním týmem. Mezi nejméně důležité aspekty pracovní spokojenosti řadí obě skupiny respondentů vztahy s podřízenými a mladší lektoři navíc také vztahy s nadřízenými, které jsou u lektorů starších naopak více v popředí. U mladších lektorů je na posledním místě prestiž a u lektorů starších je nejméně potřebným faktorem pracovní spokojenosti kariérní postup. Což je opět pochopitelné zjištění, protože mladší lidé se snaží budovat kariéru a starší už raději spočívají tam, kde jsou zvyklí.

Jako statisticky významné s hladinou významnosti pod stanovenou hranicí 0,05 vyšly téměř všechny aspekty pracovní spokojenosti kromě důležitosti pracovního týmu a osobního růstu, u těchto faktorů je hodnota hladiny významnosti nad stanovenou hranicí. Cramerovo V vyjadřuje u některých proměnných slabý vztah, jedná se konkrétně o tyto aspekty - vztahy s kolegy (0,25), vztahy s nadřízenými (0,22), seberealizace (0,23), pracovní podmínky (0,28), prestiž (0,26), plat (0,29) a vztahy s podřízenými (0,26). Středně silný vztah vyjadřuje Cramerovo V mezi proměnnými: pracovní úspěch (0,35), kariérní postup (0,31) a jistota zaměstnání (0,31).

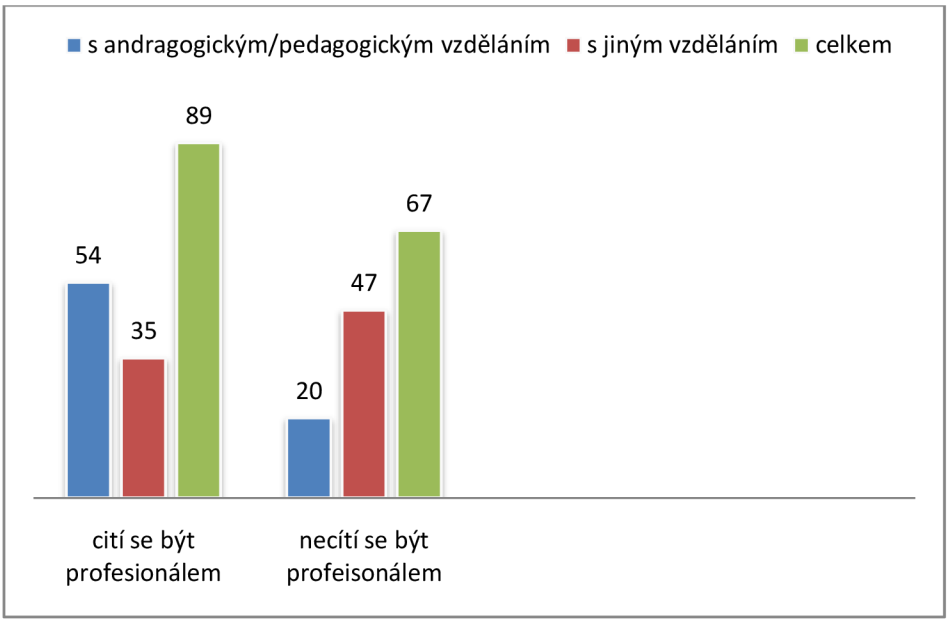
Tato hypotéza je tedy potvrzena a věk má vliv na rozdíly ve vnímání důležitosti faktorů působících na pracovní spokojenost lektorů.

5.10 Hypotéza 9 - Je to, zda se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno věkem, pohlavím, nejvyšším dosaženým vzděláním, délkou praxe, pracovní spokojeností či dosaženým vzděláním v andragogickém a pedagogickém oboru?

Tato hypotéza se zaměřuje na to, kolik lektorů se na základě svého sebehodnocení cítí být profesionálem a kolik z nich se jím být necítí. Opět se na tyto rozdíly zaměřuji z několika pohledů. Nezávislé proměnné, na základě kterých budu tyto rozdíly zkoumat, jsou obor vzdělání, délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní spokojenosti a oboru dosaženého vzdělání.

5.10.1 Je to, zda se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno oborem dosaženého vzdělání?

První nezávislou proměnnou je *obor dosaženého vzdělání*. Od respondentů je v dotazníku zjišťováno, zda se cítí, či necítí být profesionálem prostřednictvím uzavřené otázky *„Zhodnotil byste sám sebe jako lektora profesionála na základě svých odpovědí v dotazníku?“,* u které měli respondenti možnost výběru z uzavřených odpovědí ano či ne. Hladina významnosti se pohybuje pod stanovenou hranicí 0,05 a jedná se o výsledek statisticky významný. Protože se jedná o dvourozměrnou tabulku nelze zjistit hodnotu Cramerova V a proto ji v tomto případě nahrazuje hodnota Fí, která vykazuje hodnotu 0,31 a vypovídá o středně silném vztahu mezi proměnnými.



Graf 24: Pocit profesionality u lektorů státní správy podle oboru dosaženého vzdělání

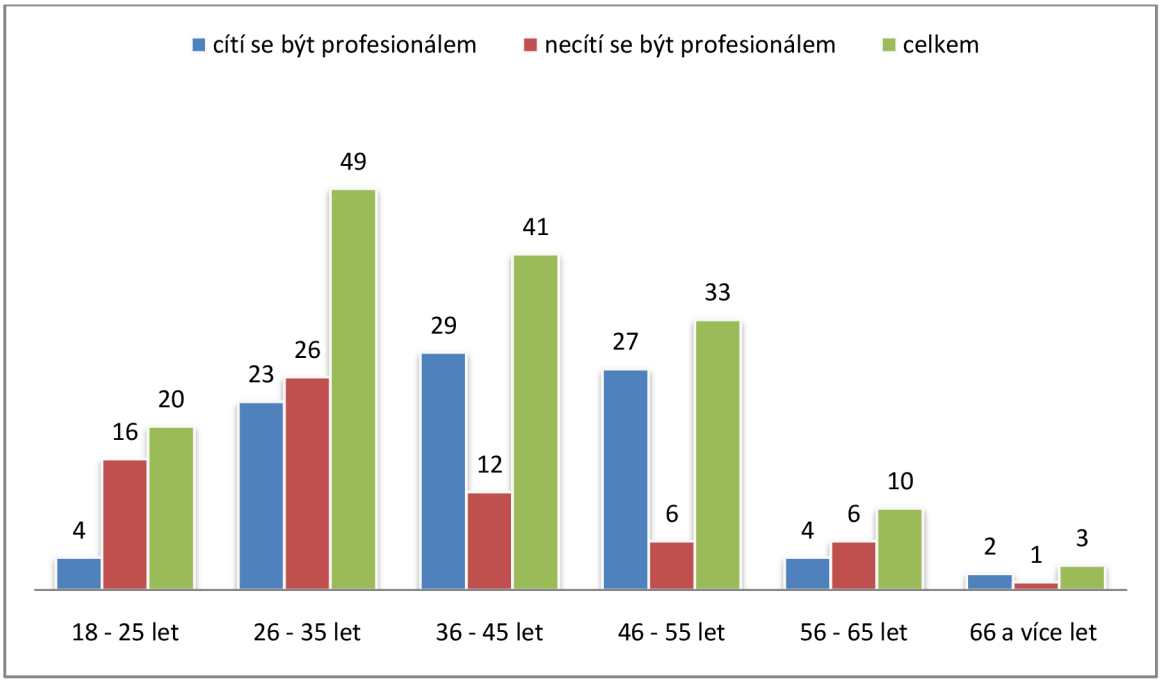
V grafu můžeme vidět, že u lektorů, kteří se cítí být profesionálem je početní převaha těch, kteří mají dosažené andragogické a pedagogické vzdělání. Naopak u lektorů, kteří se profesionálem necítí, je převaha lektorů, kteří toto vzdělání nemají. Můžeme tedy říci, že dosažené andragogické či pedagogické vzdělání přidává lektorům na sebevědomí a častěji se tedy cítí jako profesionálové, než lektoři bez tohoto vzdělání.

Hypotéza je potvrzena a lze tedy říci, že lektoři, kteří dosáhli andragogického či pedagogického vzdělání se častěji cítí jako profesionálové, než lektoři bez tohoto vzdělání.

5.10.2 Je to, zda se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno věkem?

Další nezávislou proměnnou je *věk* a lektoři jsou děleni na mladší věkovou kategorii od 18 do 45 let a starší věkovou kategorii nad 46 let. Jejich odpovědi byly zjišťovány pomocí uzavřené otázky v dotazníku: *„Zhodnotil byste sám sebe jako lektora profesionála na základě svých odpovědí v dotazníku?“* a respondenti měli na výběr z uzavřených odpovědí ano či ne. Hodnota hladiny významnosti je v tomto případě nižší než stanovená hranice 0,05, výsledek je statisticky významný a lze jej

vztáhnout na celou populaci. Hodnota Cramerova V je 0,41 a ukazuje na středně silný vztah mezi proměnnými.



Graf 25: Pocit profesionality u lektorů státní správy podle věku

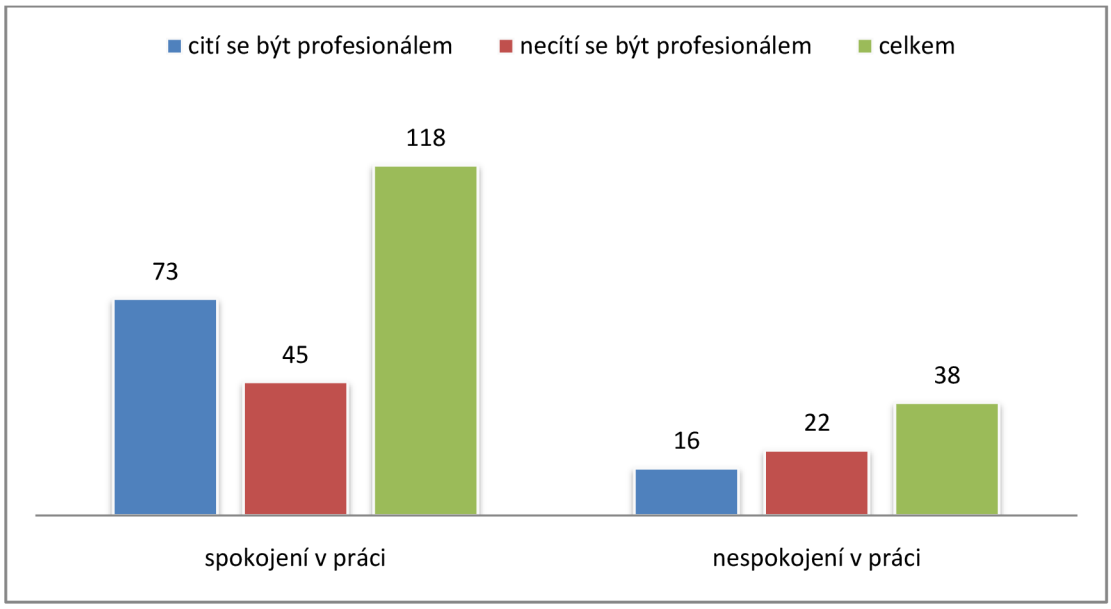
V grafu vidíme, že se stoupajícím věkem roste počet lektorů, kteří se cítí profesionálně. U mladších lektorů se projevuje spíše tendence nenahlížet na sebe jako na profesionála, což může být způsobeno tím, že jsou mladší a nemají tolik zkušeností. Naopak lektoři starší vykazují ve všech kategoriích větší počet těch, co se za profesionály považují. Lze tedy říci, že věk působí na pocit profesionality lektorů.

Ve vyšším věku se u lektorů častěji objevuje pocit profesionality. Tato hypotéza je na základě statistických dat potvrzena.

5.10.3 Je to, zda se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno pracovní spokojeností?

Další nezávislou proměnnou je *pracovní spokojenost*. Stejně jako u předchozích proměnných respondenti odpovídali v dotazníku na uzavřenou otázku *„Zhodnotil byste*

sám sebe jako lektora profesionála na základě svých odpovědí v dotazníku?“. Hodnota hladiny významnosti je nižší než stanovená hranice 0,05. Hodnota Cramerova V (0,16) i přesto vykazuje velmi slabý vztah mezi proměnnými.



Graf 26: Pocit profesionality u lektorů státní správy podle pracovní spokojenosti

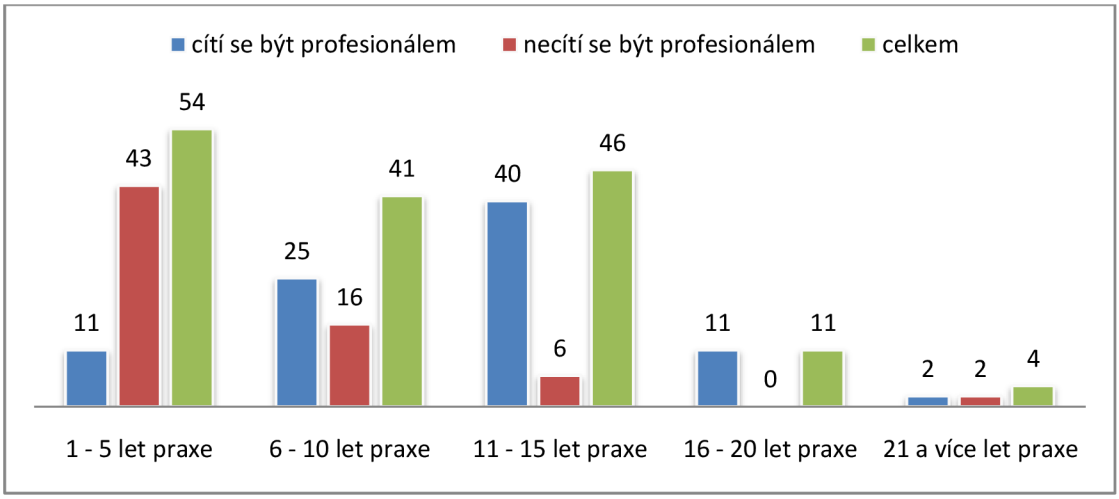
I přesto, že Cramerovo V ukazuje slabý vztah mezi proměnnými, vidíme v grafu rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů. U lektorů spokojených ve své práci vidíme převahu těch, kteří se cítí profesionálně a naopak u lektorů v práci nespokojených převažují ti, co se profesionálně necítí. Předpokládám, že tento jev může být způsoben tím, že pokud není člověk v práci spokojený, má pocit, že se mu nedaří, že ho práce nebaví a tak se necítí být tím pravým profesionálem.

Hypotéza je na základě statistických výsledků potvrzena a pracovní spokojenost má vliv na vnímání profesionality sebe samého.

5.10.4 Je to, zda se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno délkou praxe?

Poslední nezávislá proměnná, která vykazuje statisticky významný výsledek v této hypotéze je *délka praxe*. Respondenti vyjadřovali svůj názor prostřednictvím uzavřené otázky v dotazníku *„Zhodnotil byste sám sebe jako lektora profesionála na*

základě svých odpovědí v dotazníku?“. Cramerovo V, jehož hodnota je 0,59 udává silný vztah mezi proměnnými a můžeme tedy říci, že délka praxe má vliv na pocit profesionality u lektorů. Výsledky jsou na základě hodnoty hladiny významnosti, která je nižší než stanovená hranice 0,05 statisticky významné a můžeme je vztáhnout na celou populaci.



Graf 27: Pocit profesionality u lektorů státní správy podle délky praxe

Z grafu lze vyčíst stoupající hodnoty s rostoucí délkou praxe lektorů. Zatímco mladší lektoři se profesionálem cítí být pouze v malém měřítku, u lektorů s praxí delší tyto hodnoty stoupají a vždy převažují ti, co se za profesionála považují. Výjimkou jsou lektoři s praxí mezi 6 – 10 lety, kde převažují ti, kteří se profesionálně cítí, a také lektoři s úplně nejdelší praxí. V druhém případě to pravděpodobně může být způsobeno vysokým věkem, který je již věkem důchodovým.

Na základě statistických výsledků hypotézu potvrzuji, délka praxe má vliv na vnímání pocitu profesionality u lektorů státní správy.

5.10.5 Je to, zda se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno dosaženým vzděláním?

Proměnná *nejvyšší dosažené vzdělání* nevykazuje známky statisticky významného výsledku, protože hladina významnosti je nad stanovenou hranicí 0,05,

a také hodnota Cramerova V (0,22) vypovídá o slabém vztahu mezi proměnnými. Od respondentů byl zjišťován jejich pocit profesionality na základě uzavřené otázky *„Zhodnotil byste sám sebe jako lektora profesionála na základě svých odpovědí v dotazníku?“,* kde vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas. Lektoři jsou rozděleni do dvou kategorií, na ty s vyšším vzděláním, tedy vysokoškolským a na ty bez vysokoškolského vzdělání (SŠ, VOŠ). Lektoři s výjimkou těch, kteří mají pouze bakalářský titul, se vždy ve většině cítí být profesionály. U lektorů s bakalářským titulem převažují ti, co se profesionály necítí být. U lektorů se vzděláním nižším se považuje za profesionála úplné minimum z nich, což je pravděpodobně způsobeno tím, že jejich vzdělání není dostatečné a mezi lektory jsou spíše výjimkou.

Dle statistických výsledků a minimálních rozdílů mezi skupinami respondentů je hypotéza vyvrácena.

5.10.6 Je to, zda se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno pohlavím?

I u této nezávislé proměnné lektoři vyjadřovali svůj názor v dotazníku prostřednictvím uzavřené otázky *„Zhodnotil byste sám sebe jako lektora profesionál na základě svých odpovědí v dotazníku?“*. Poslední nezávislou proměnnou v této hypotéze je *pohlaví*. Opět se jedná o statisticky nevýznamnou proměnnou, hodnota hladiny významnosti je nad stanovenou hranicí 0,05, a protože se jednalo o dvourozměrnou tabulku, nelze zjistit hodnotu Cramerova V. Ta je v tomto případě nahrazena hodnotou Fí (0,07), která vykazuje velmi slabý vztah mezi proměnnými. Zástupci obou pohlaví se ve většině případů cítí profesionálně.

Podle statistických výsledků u této proměnné je stanovená hypotéza vyvrácena.

5.10.7 Shrnutí hypotézy 6

V této hypotéze byly zjišťovány vlivy jednotlivých nezávislých proměnných na pocit profesionality u lektorů státní správy, tato hypotéza byla zařazena až na konec protože souvisí s nadcházející kapitolou sebehodnocení lektorů. Lektoři zde na základě

svých odpovědí měli posoudit sami sebe, zda zapadají do svých měřítek o profesionalitě a zda sami sebe za profesionála považují. Jako potvrzené hypotézy se ukázaly ty na základě nezávislých proměnných délka praxe, pracovní spokojenost, věk a obor dosaženého vzdělání. Většina z nezávislých proměnných se ukázala tak, že ovlivňuje rozdíly mezi lektory státní správy v jejich osobním pocitu profesionality. Hypotézy, které byly vyvráceny, jsou na základě nezávislých proměnných pohlaví a nejvyšší dosažené vzdělání. Tyto nezávislé proměnné nemají vliv na rozdíly v osobním pocitu profesionality u lektorů státní správy.

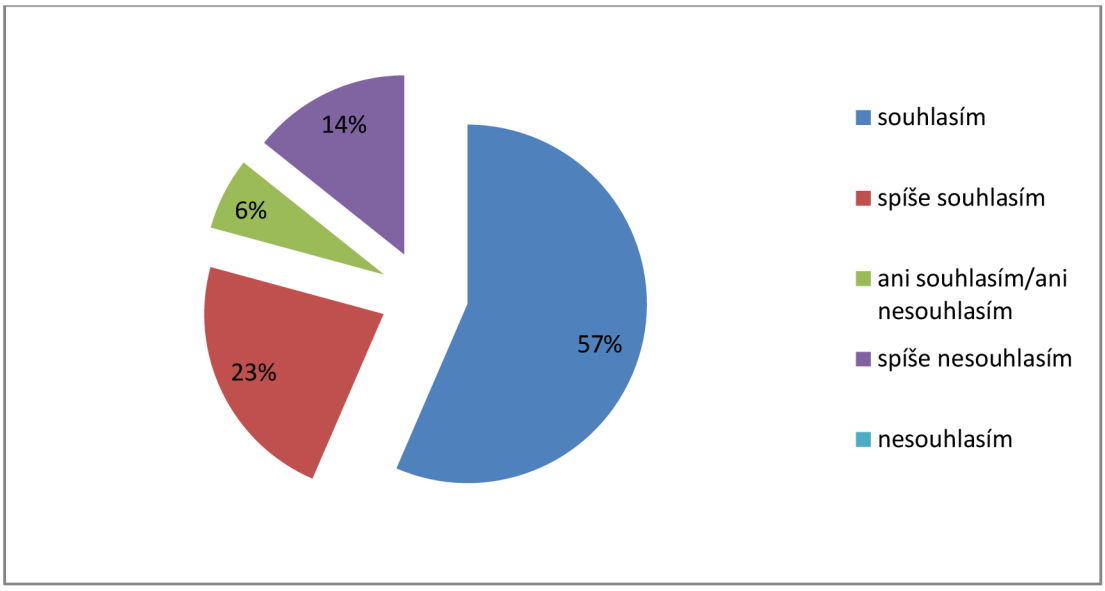
5.11 Sebehodnocení lektorů

Následující kapitola pojednává o sebehodnocení lektorů a prostřednictvím tabulek četnosti shrnuje sebehodnocení lektorů bez rozdílů na základě nezávislých proměnných. Celkový počet respondentů je 156 osob. Lektoři na konci dotazníku odpovídali na jednotlivé výroky, které se týkaly jejich sebehodnocení. Lektoři v dotazníku měli možnost, vytvořit si představu ideálního lektora, a poté zhodnotit sami sebe, zda na základě svých schopností, dovedností, vlastností a dalších aspektů profesionality do představy o profesionálovi zapadají.

V následujících podkapitolách budou vyobrazeny grafy jednotlivých výroků, na které respondenti odpovídali.

5.11.1 Dostatečnost vzdělání lektorů státní správy

Následující graf znázorňuje celkový počet lektorů a jejich odpovědí na výrok *„Vaše vzdělání je pro lektora profesionála dostatečné.“*. S tímto výrokem mohli respondenti vyjadřovat souhlas či nesouhlas na pětibodové škále. Tento graf je zaměřen na pocity lektorů samotných, zda je jejich dosažené vzdělání dostatečné pro profesionálního lektora.

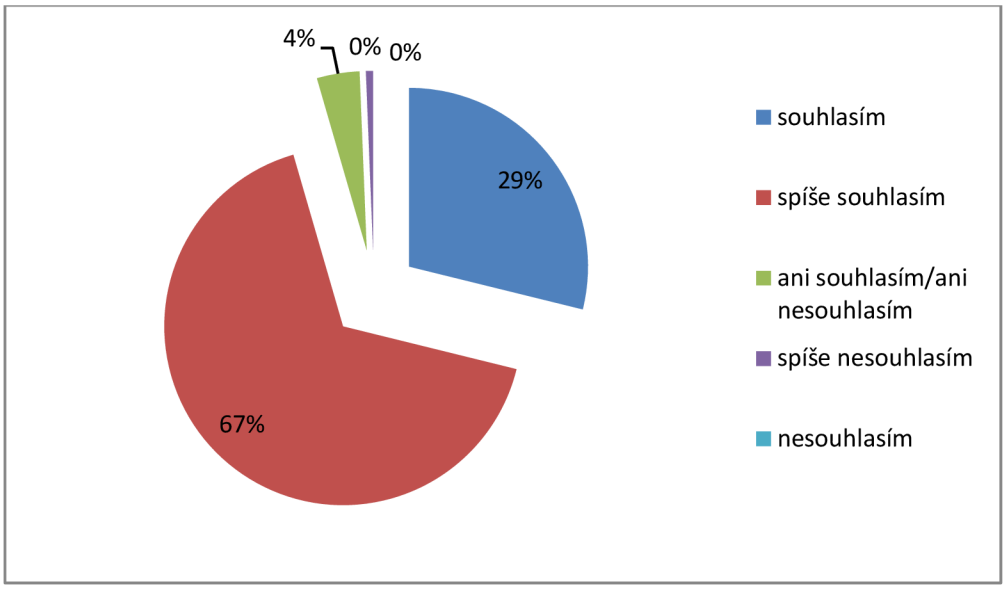


Graf 28 Dostatečnost vzdělání lektorů státní správy

V grafu vidíme, že více jak polovina lektorů je spokojena se svým dosaženým vzděláním. Několik málo procent vyjádřilo nerozhodný názor nad výrokem. Pouze menší část lektorů státní správy je nespokojena se svým vzděláním a myslí si, že jejich vzdělání je pro lektora profesionála nedostatečné. Převážná většina lektorů si tedy myslí, že jejich vzdělání je dostatečné pro lektora profesionála.

5.11.2 Schopnost lektorů státní správy určovat si splnitelné cíle

Tato podkapitola je zaměřena na celkový počet lektorů státní správy a vnímání toho, zda si umějí určovat splnitelné cíle. Lektoři v sebehodnotící části dotazníku volili na pětibodové škále od úplného souhlasu až po úplný nesouhlas s výrokem *„Jako lektor profesionál jste schopen určovat si splnitelné cíle.“*. V následujícím grafu je znázorněno k jakému názoru se lektoři přiklánějí.

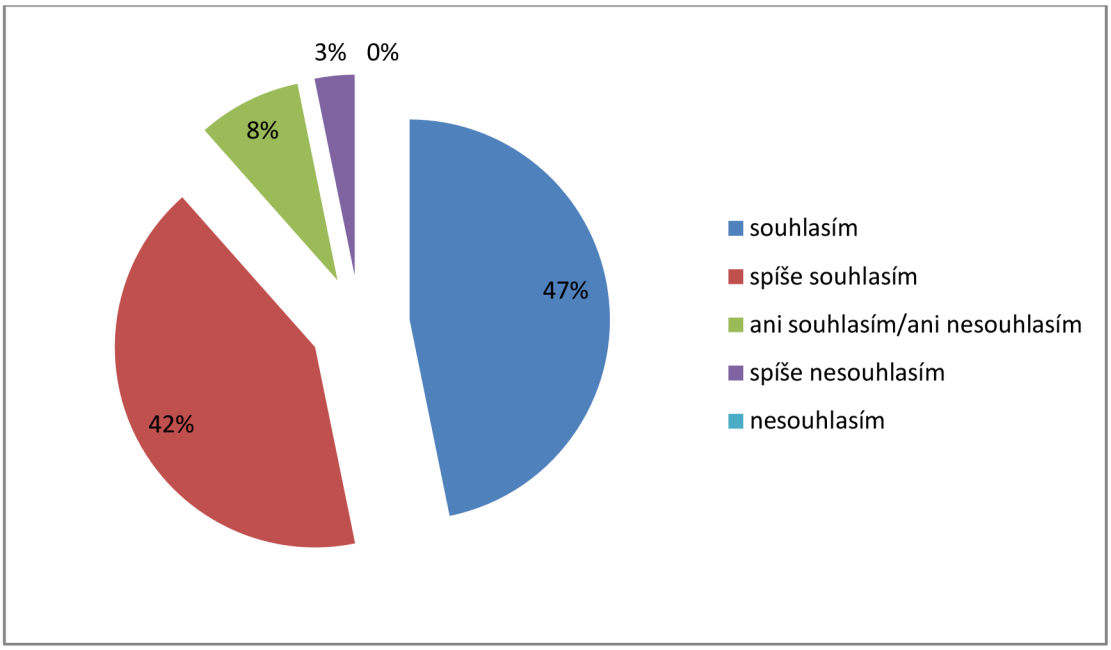


Graf 29: Schopnost lektorů státní správy určovat si splnitelné cíle

V grafu je viditelná poměrně velká část lektorů, kteří zvolili odpověď spíše souhlasím, což znamená, že o svých schopnostech určovat splnitelné cíle alespoň trochu pochybují. Druhou nejčastější odpovědí byl naprostý souhlas. Ani jeden z lektorů nezvolil odpověď, která vyjadřuje nesouhlas. Několik málo lektorů zvolilo nerozhodnou odpověď. Respondenti si tedy ve většině myslí, že jejich schopnost určovat si splnitelné cíle je pro lektora profesionála dostatečná.

5.11.3 Schopnost lektorů státní správy objektivně zhodnotit svoji práci

V této podkapitole se zaměřuji na schopnost evaluace, tedy zhodnocení svojí práce. Lektoři opět vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas prostřednictvím výroku *„Jako lektor profesionál jste schopen objektivně zhodnotit svoji práci.“* Zde měli opět možnost odpovídat na pětibodové škále.

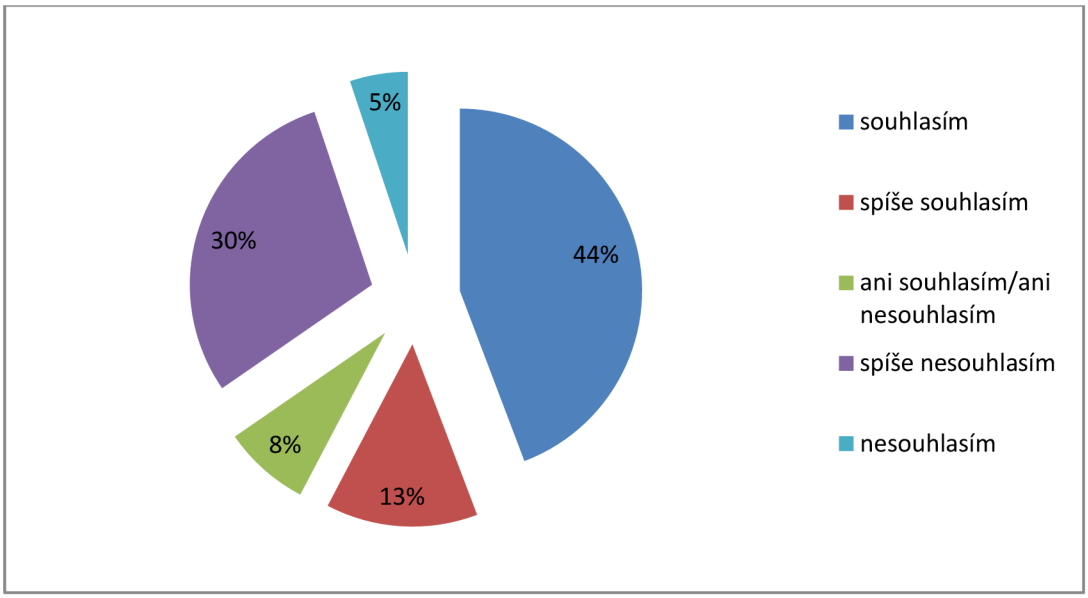


Graf 30: Schopnost lektorů státní správy objektivně zhodnotit svoji práci

Tento graf zobrazuje míru souhlasu či nesouhlasu lektoů s tím, zda dokáží zhodnotit svoji práci. Velmi podobné počty lektorů se kumulují u odpovědí souhlasím a spíše souhlasím s tím, že naprostý souhlas je v mírné převaze. Minimální počet respondentů s výrokem spíše nesouhlasil a úplný nesouhlas nevyjádřil ani jeden respondent. 8 % respondentů zvolilo nerozhodnou odpověď. Lze tedy říci, že respondenti jsou ve většině spokojeni se svými schopnostmi evaluace.

5.11.4 Dostatečnost délky praxe lektorů státní správy

Další součástí sebehodnocení lektorů je dostatečnost délky praxe. Lektoři hodnotili dostatečnost své praxe prostřednictvím výroku *„Vaše délka praxe je dostatečná pro lektora profesionála.“*. Opět mohli vyjádřit svůj souhlasný či nesouhlasný názor na pětibodové škále. V následujícím grafu je zobrazen celkový počet respondentů a jejich odpovědí.

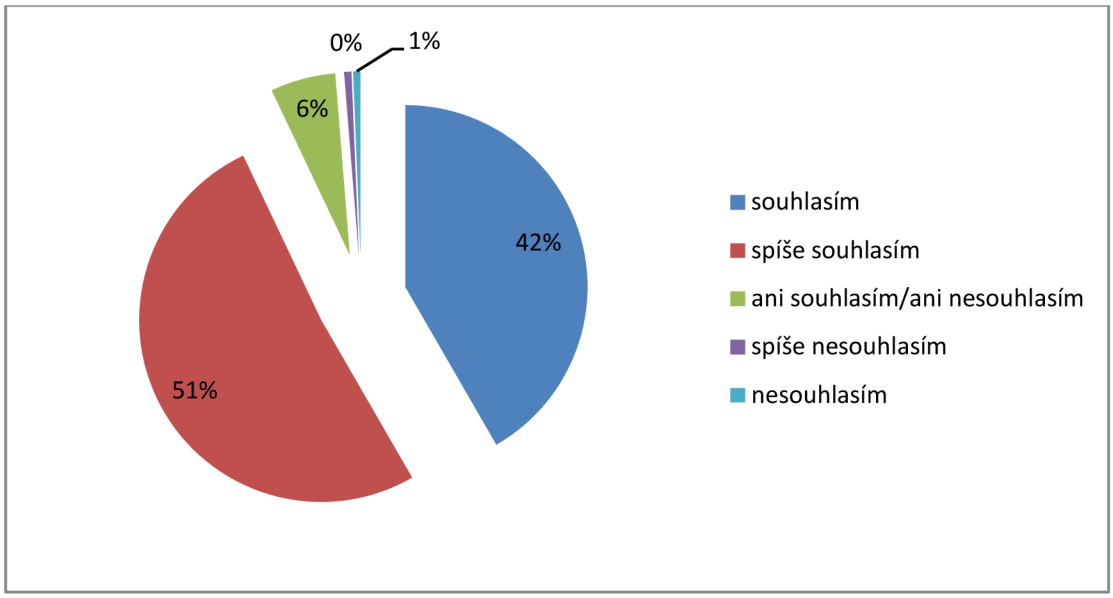


Graf 31: Dostatečnost délky praxe lektorů státní správy

Lektoři opět ve většině s výrokem souhlasili, ale je zde poměrně velká část těch, kteří nesouhlasí. Přece jen je ve výzkumném vzorku spousta začínajících lektorů a lektorů s praxí krátkou. Jako třetí v pořadí je podle četnosti odpovědí spíše souhlas. Opět 8 % lektorů zvolilo nerozhodnou odpověď a pouze minimum respondentů naprosto nesouhlasí s tím, že jejich praxe je dostatečná. Ale i přes vyšší počet lektorů, kteří si dostatečností své praxe nejsou jisti, stále převažuje většina těch, kteří svou praxi považují za dostatečnou pro profesionála.

5.11.5 Dostatečnost motivace k práci lektorů státní správy

Další položkou sebehodnocení je motivace k práci. Lektoři vyjadřovali svůj názor formou souhlasu či nesouhlasu u výroku *„Vaše motivace k práci je dostatečná pro lektora profesionála.“*. Měli možnost vyjádřit svůj (ne)souhlas na škále o pěti bodech. Graf znázorňuje rozložení jednotlivých odpovědí mezi celkovým počtem respondentů.

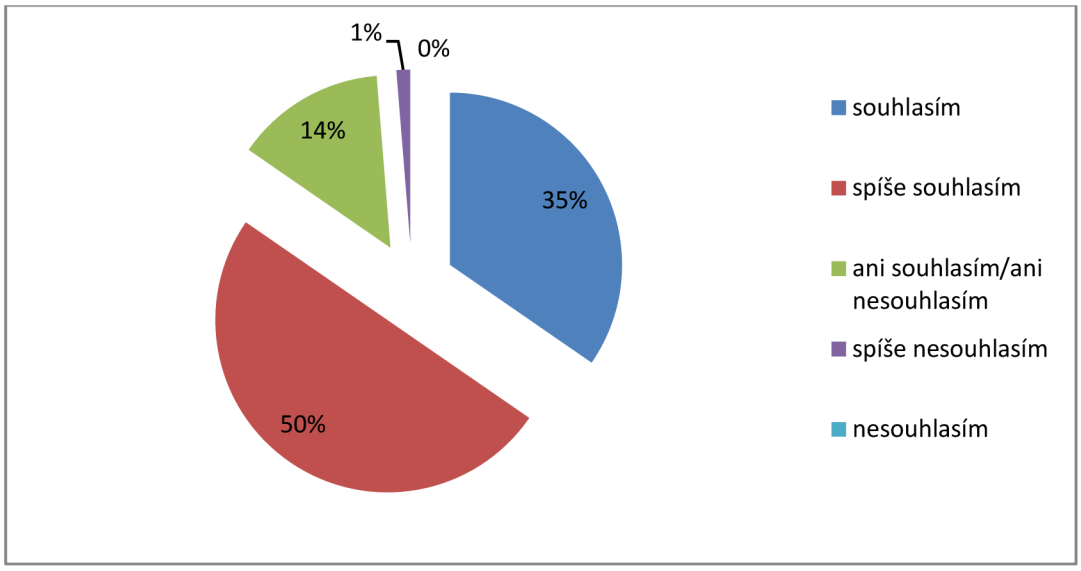


Graf 32: Dostatečnost motivace k práci lektorů státní správy

Lektoři u tohoto výroku vyjadřovali minimální nesouhlas a opět je zde 6 % těch, kteří zvolili nerozhodnou odpověď. Drtivá většina lektorů se přiklání k souhlasnému či spíše souhlasnému názoru. Respondenti výzkumného vzorku jsou dle svého názoru dostatečně motivováni a jejich motivace je dle jejich názorů ideální pro lektora profesionála.

5.11.6 Vhodnost osobnostně sociálních vlastností u lektorů státní správy

Tato podkapitola pojednává o tom, zda se lektoři domnívají, že jsou jejich osobnostně sociální vlastnosti vhodné pro lektorskou profesi. Tento názor vyjadřují souhlasem či nesouhlasem na pětibodové škále s výrokem *„Vaše osobnostní vlastnosti jsou vhodné pro lektora profesionála.“*. Mezi výčtem vhodných osobnostně sociálních vlastností je například spravedlnost, zodpovědnost, důslednost nebo například empatie a další. Následující graf zobrazuje kolik lektorů z celkového počtu, se přiklání k jaké odpovědi.

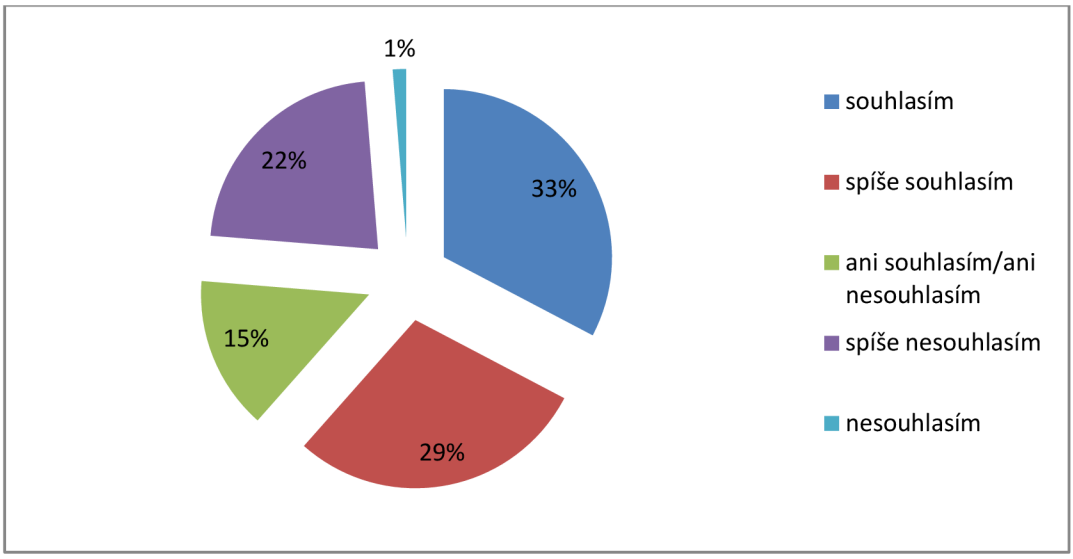


Graf 33: Vhodnost osobnostně sociálních vlastností u lektorů státní správy

V grafu lze vidět velkou převahu souhlasných názorů, ale také poměrně vyšší kumulaci respondentů u nerozhodné odpovědi. V minimálních počtech lektoři volili jako odpověď spíše nesouhlas, naprostý nesouhlas nezvolil ani jeden z respondentů. Lektoři státní správy z tohoto výzkumného vzorku se ve většině případů domnívají, že jejich osobnostní vlastnosti jsou vhodné pro profesi lektora.

5.11.7 Vhodnost odborných kompetencí u lektorů státní správy

Další podkapitola se zaměřuje na odborné kompetence lektorů. Respondenti vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas s výrokem *„Vaše pedagogické/andragogické kompetence jsou dostačující pro lektora profesionála.“* na pětibodové škále. Mezi výčtem odborných kompetencí jsou prezentační dovednosti, schopnost práce s informačními a komunikačními technologiemi, práce se zpětnou vazbou či vytváření andragogické dokumentace a další.

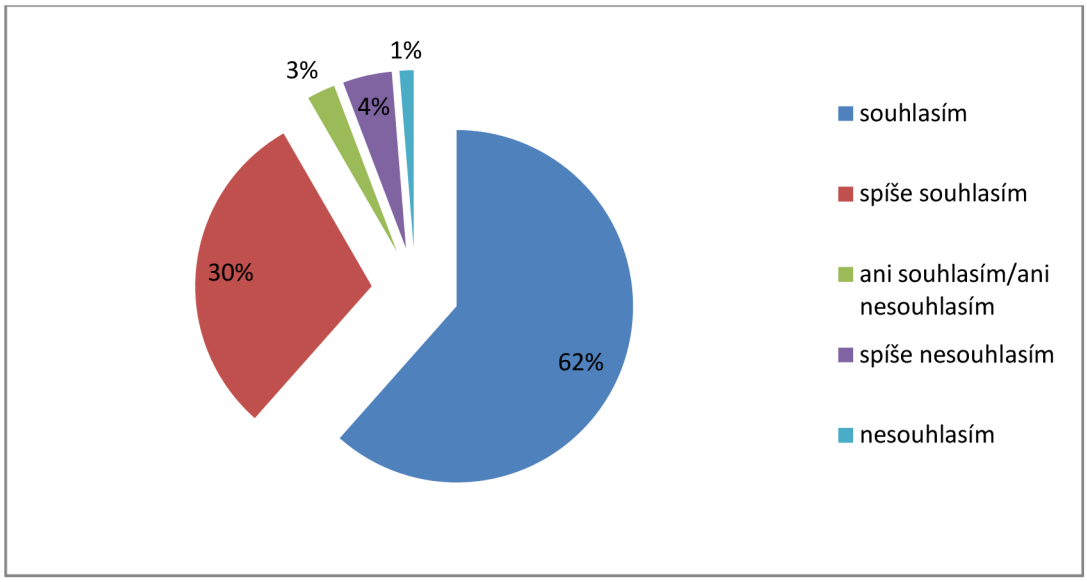


Graf 34: Vhodnost odborných kompetencí lektorů státní správy

Graf výše zobrazuje rozložení odpovědí lektorů v oblasti odborných kompetencí. Můžeme vidět, že rozložení je poměrně vyrovnané, kromě naprostého nesouhlasu, který zvolil pouze minimální počet respondentů. I přes vyrovnané zastoupení jednotlivých odpovědí se nejvíce odpovědí kumuluje u naprostého souhlasu a spíše souhlasu. Poměrně dost lektorů zvolilo opět nerozhodnou odpověď. Protože většina lektorů zvolila souhlasnou odpověď lze říci, že jsou respondenti toho názoru, že jejich odborné kompetence jsou vhodné a dostačující pro lektora profesionála.

5.11.8 Účast lektorů státní správy na celoživotním vzdělávání

Další součástí sebehodnocení lektorů je účast na celoživotním vzdělávání, lektoři zde vyjadřovali souhlasný či nesouhlasný názor s výrokem *„Účastním se celoživotního vzdělávání.“* Zde lektoři hodnotili, zda se dostatečně vzdělávají, tak jak je pro lektora profesionála vhodné.

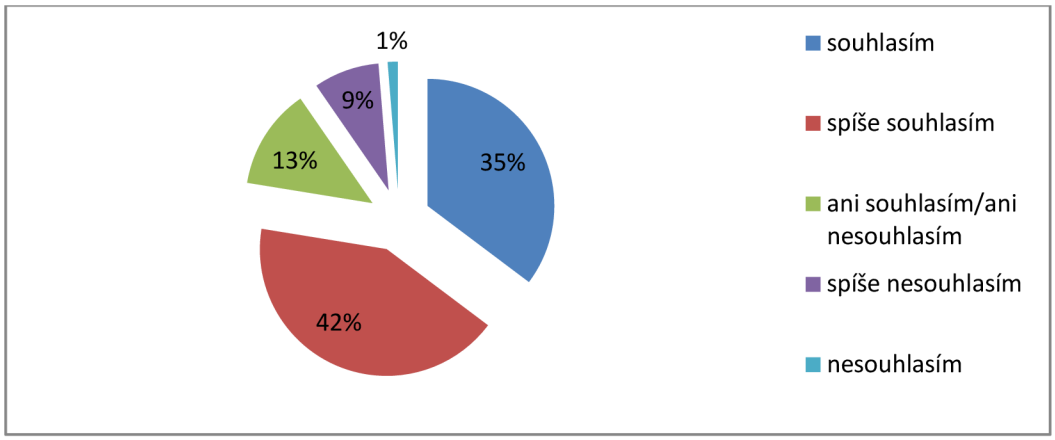


Graf 35: Účast lektorů státní správy na celoživotním vzdělávání

V grafu můžeme vidět velkou převahu souhlasných názorů, je tedy zřejmé, že poměrná většina lektorů se pravidelně vzdělává, aby načerpala nové poznatky, informace a znalosti, které mohou předat dále svým klientům. Celoživotní vzdělávání je také důležité pro získávání nových znalostí v oblasti didaktiky, metod a forem vzdělávání.

5.11.9 Využívání různých vzdělávacích forem a metod lektory státní správy

Tato podkapitola navazuje na předchozí zmínku o vzdělávání v didaktické oblasti a zjišťuje názor lektorů na to, zda využívají různorodé formy a metody vzdělávání pro efektivní předávání informací svým klientům. Lektoři vyjadřovali souhlas či nesouhlas s výrokem *„Využívám různých vzdělávacích metod a často je obměňuji.“*. Opět mohli vyjádřit svoji odpověď na pětibodové škále od úplného souhlasu po naprostý nesouhlas.

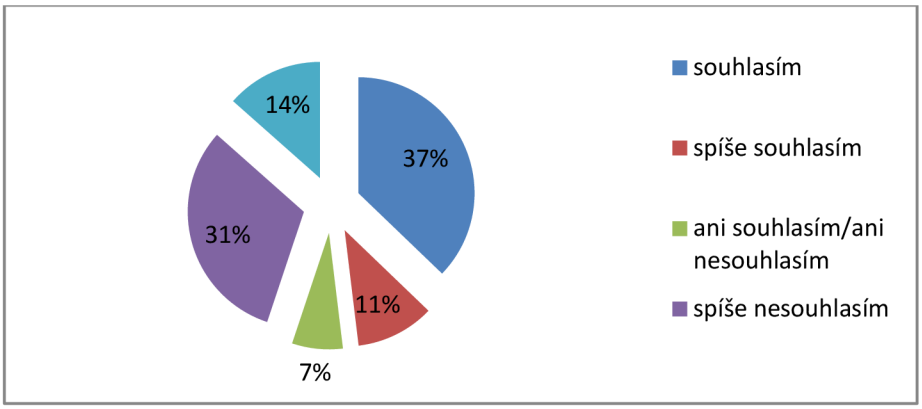


Graf 36: Využívání vzdělávacích metod lektorů státní správy

V grafu vidíme, že převažuje odpověď spíše souhlasím a na druhém místě v četnosti odpovědí je naprostý souhlas. 13 % respondentů odpovědělo nerozhodně a minimální počet lektorů vyjádřil svůj názor nesouhlasem. Můžeme tedy říci, že lektoři se při své práci snaží obměňovat jednotlivé formy a metody vzdělávání.

5.11.10 Lektorům státní správy pomáhá dosažené andragogické či pedagogické vzdělání

Další podkapitola je zaměřena na to, zda lektoři, kteří mají dosažené andragogické či pedagogické vzdělání oceňují znalosti, které díky němu získali. Lektoři opět souhlasně či nesouhlasně odpovídali na výrok *„K profesionalitě v mé profesi mi pomáhá dosažené pedagogické/andragogické vzdělání.“*.

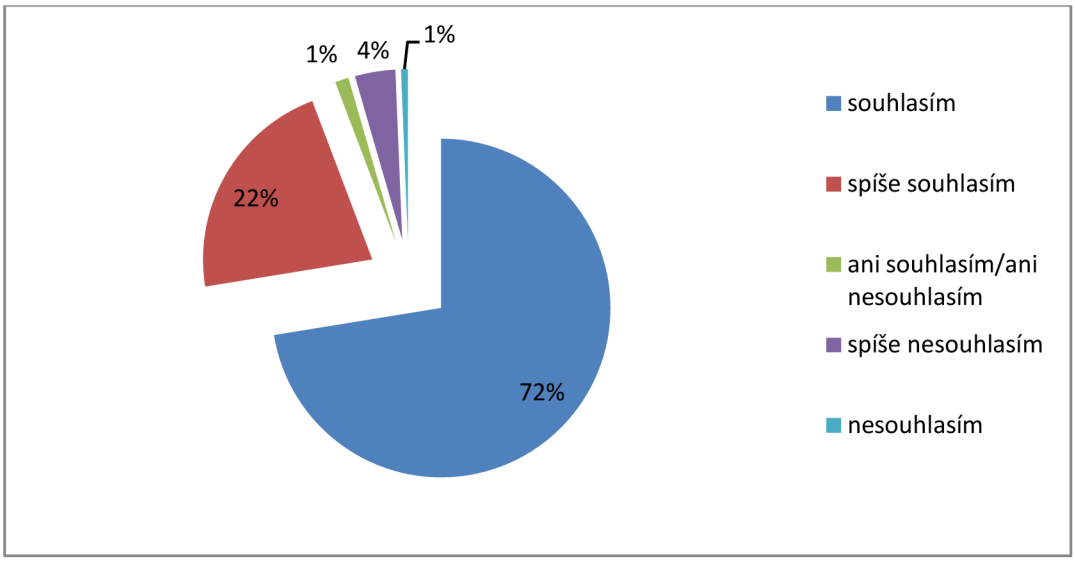


Graf 37 Je andragogické či pedagogické vzdělání nápomocné při lektorské profesi

Zde vidíme v grafu velmi vyrovnané souhlasné a nesouhlasné odpovědi, což pravděpodobně vysvětluje to, že ve vzorku jsou obě skupiny lektorů, tedy jak ti s andragogickým či pedagogickým vzděláním, tak i lektoři bez tohoto vzdělání zastoupeny podobným počtem. Je pravděpodobné, že lektoři s andragogickým či pedagogickým vzděláním budou zastávat názor, že toto vzdělání je pro lektora profesionála užitečné a lektoři bez tohoto vzdělání budou obhajovat názor, že toto vzdělání není pro lektora profesionála třeba a profesionální lektor si vystačí i bez něj.

5.11.11 Pracovní spokojenost přispívá k profesionalitě lektorů státní správy

Součástí sebehodnocení je také pracovní spokojenost lektorů a to zda přispívá k lepšímu výkonu v práci a tím pádem i k profesionalitě. Názor lektorů byl zjišťován prostřednictvím výroku *„Pracovní spokojenost přispívá k mé profesionalitě.“*, se kterým lektoři mohli na pětibodové škále vyjádřit souhlas či nesouhlas.

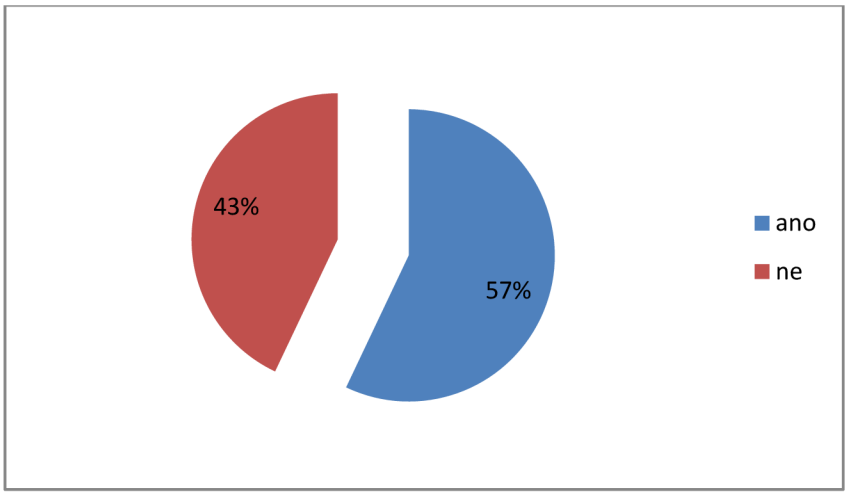


Graf 38: Pracovní spokojenost přispívá k profesionalitě lektorů státní správy

Z grafu je jasně vidět, že drtivá většina lektorů má pocit, že pracovní spokojenost napomáhá jejich profesionalitě. Z literatury bylo již v teoretické části zmíněno, že pracovní spokojenost má vliv na výkon v práci a naopak pracovní nespokojenost vede k tomu, že člověk svoji práci nedělá na sto procent. Druhou nejčastěji volenou odpovědí je spíše souhlas. Lektoři zastávají názor, že pracovní spokojenost k jejich profesionalitě nepřispívá v minimálním počtu. Dle tohoto grafu lze říci, že lektoři vnímají pracovní spokojenost jako důležitou složku své profesionality, která má vliv na jejich práci.

5.11.12 Pocit profesionality lektorů státní správy

Poslední podkapitolou v sekci sebehodnocení lektorů je to, zda lektoři na základě svých měřítek na lektora profesionála zhodnotili i sami sebe jako profesionála, který odpovídá jejich nárokům a představám. Tento fakt byl zjišťován prostřednictvím uzavřené otázky *„Zhodnotil byste sám sebe jako lektora profesionála na základě svých odpovědí v dotazníku?“*. Respondenti zde měli na výběr z uzavřených odpovědí ano či ne.



Graf 39: Pocit profesionality u lektorů státní správy

Z grafu vidíme, že většina lektorů státní správy se považuje za profesionála, ale i přesto je procento těch, kteří se za profesionála nepovažují poměrně vysoké. I přesto, že v dotazníku v sekci sebehodnocení většina lektorů volila souhlasné odpovědi, z tohoto grafů spíše vyplývá, že i přesto většina lektorů považuje své schopnosti, kompetence a vlastnosti za profesionální, velká část z nich nakonec zastává názor, že si nepřipadají jako profesionálové.

5.12 Diskuze

Kapitola diskuze shrnuje veškeré výsledky, které byly ve výzkumné části této diplomové práce zjištěny. U většiny hypotéz byly zjišťovány rozdíly ve vnímání jednotlivých aspektů profesionality na základě šesti nezávislých proměnných, kterými jsou pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, jeho obor, délka praxe a pracovní spokojenost. Na základě těchto nezávislých proměnných byly zkoumány všechny hypotézy s výjimkou těch, které se týkají odborných kompetencí, osobnostně sociálních vlastností a pracovní spokojenosti. Pro tyto hypotézy byla vybrána vždy jedna nezávislá proměnná, u které se prokázalo nejvíce statisticky významných výsledků.

První kapitola empirické části práce informuje o základních charakteristikách výzkumného vzorku. Je zde popsáno rozložení pohlaví, věkových kategorií, nejvyššího

dosaženého vzdělání a oboru dosaženého vzdělání, u kterého je důležitou informací to, zda lektoři mají či nemají andragogické/pedagogické vzdělání.

První hypotéza, která je zaměřená na to, zda se lektoři státní správy liší ve vnímání nutnosti celoživotního vzdělávání lektorů profesionálů a jeho frekvence na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovní spokojenosti, délky praxe a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru. Zde se jako statisticky významné proměnné ukázaly pracovní spokojenost a nejvyšší dosažené vzdělání. Tyto nezávislé proměnné mají vliv na rozdíly u lektorů státní správy ve vnímání nutnosti celoživotního vzdělávání pro lektora profesionála. Mezi oběma proměnnými je vykazován slabý vztah. Dalším statisticky významným výsledkem je vztah mezi vnímáním ideální frekvence celoživotního vzdělávání lektora profesionála a nezávislou proměnnou věk. Také zde je mezi proměnnými slabý vztah. Další nezávislé proměnné – pohlaví, délka praxe a obor dosaženého vzdělání se ukázaly jako statisticky nevýznamné a nemají vliv na vnímání rozdílů mezi lektory státní správy v tomto aspektu profesionality.

Hypotéza číslo dvě, se zaměřuje na to, jak se lektoři státní správy liší ve vnímání toho, že profesionálem je pouze ten, pro kterého je lektorská profese hlavní výdělečnou činností. Opět jsou rozdíly zjišťovány na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe, pracovní spokojenosti a vzdělání v andragogickém/pedagogickém či jiném oboru. Jako významné proměnné se ukázaly pouze obor dosaženého vzdělání a věk. Tyto proměnné podle statistických výsledků vykazují rozdíly ve vnímání tohoto aspektu profesionality mezi lektory státní správy. Přesto, že jsou tyto proměnné statisticky významné, vykazují ve vztahu k proměnné závislé slabý vztah. Proměnné, které se ukázaly ve vztahu k této závislé proměnné, jako nevýznamné jsou pohlaví, pracovní spokojenost, délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání. Na základě těchto nezávislých proměnných nebyly mezi lektory zjištěny žádné podstatné rozdíly.

Další hypotéza se zabývá tím, zda se lektoři státní správy liší ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání lektora profesionála na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovní spokojenosti, délky praxe a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru. U této hypotézy se jako významné proměnné ukázaly obor dosaženého vzdělání, pracovní spokojenost, a nejvyšší dosažené vzdělání. U nezávislé proměnné obor dosaženého vzdělání je mezi proměnnými středně silný vztah. U ostatních statisticky významných proměnných je vztah k závislé proměnné slabý. Tyto nezávislé proměnné mají vliv na rozdíly ve vnímání důležitosti dosažení andragogického/pedagogického vzdělání pro lektora profesionála. Nezávislými proměnnými pro tuto hypotézu, které jsou statisticky nevýznamné, jsou věk, pohlaví a délka praxe. Tyto nezávislé proměnné nemají vliv na rozdíly mezi lektory státní správy ve vnímání této stránky profesionality.

Hypotéza číslo čtyři, která ověřuje, zda se lektoři státní správy liší ve vnímání toho, že pro lektora profesionála je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe a vzdělání v andragogickém, pedagogickém či jiném oboru. Tato hypotéza je opakem hypotézy předchozí. Jako významné proměnné se zde ukázaly obor dosaženého vzdělání, věk, pracovní spokojenost, délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání. U oboru dosaženého vzdělání je ve vztahu k závislé proměnné středně silný vztah. Ostatní nezávislé proměnné ve vztahu k proměnné závislé vykazují vztah slabý vztah. Tyto proměnné mají vliv na rozdíly ve vnímání lektorů státní správy v tom, že pro lektora profesionála je dostačující pouze odborné vzdělání. Ostatní nezávislé proměnné (pohlaví a pracovní spokojenost) jsou statisticky nevýznamné.

Pátá hypotéza zkoumá to, zda se lektoři státní správy liší v názoru na dostatečnou délku praxe lektora profesionála na základě nejvyššího dosaženého vzdělání, oboru vzdělání, věku, pohlaví, pracovní spokojenosti a délky praxe. Statisticky významné se v případě této hypotézy ukázaly pouze dvě nezávislé proměnné. A to délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání. Obě zmíněné nezávislé proměnné vykazují středně silný vztah v souvislosti se závislou proměnnou. Tyto

proměnné ovlivňují rozdíly ve vnímání dostatečné délky praxe lektora profesionála mezi lektory státní správy. Statisticky nevýznamnými nezávislými proměnnými, jsou v případě této hypotézy obor dosaženého vzdělání, věk, pohlaví a pracovní spokojenost.

V dalším odstavci bych ráda shrnula následující tři hypotézy. Hypotézu číslo šest, sedm a osm, které pojednávají o osobnostně sociálních vlastnostech, odborných kompetencích a důležitých aspektech pracovní spokojenosti. Tyto tři hypotézy shrnuji do jedné kapitoly z toho důvodu, že nejsou posuzovány na základě několika nezávislých proměnných. U těchto tří hypotéz je vždy vybrána jedna proměnná, která vykazovala nejvíce statisticky významných výsledků. U hypotézy číslo šest, která se zabývala potřebností osobnostně sociálních vlastností pro lektora profesionála, je nejvíce významnou nezávislou proměnnou délka praxe. Stejně tak je délka praxe nejvýznamnější nezávislou proměnnou při posuzování potřebnosti odborných kompetencí pro lektora profesionála. Při zkoumání důležitých aspektů pracovní spokojenosti se jako nezávislá proměnná s nejvíce statisticky významnými výsledky ukázal věk.

Následující devátá hypotéza zkoumá, zda je to, že se lektoři cítí být profesionálem ovlivňováno věkem, pohlavím, nejvyšším dosaženým vzděláním, délkou praxe, pracovní spokojenosti či dosaženým vzděláním v andragogickém a pedagogickém oboru. Nezávislými proměnnými, které jsou ve vztahu k proměnné závislé statisticky významné, jsou délka praxe, pracovní spokojenost, věk, a obor dosaženého vzdělání. U délky praxe je zde vykazován silný vztah mezi závislou a nezávislou proměnnou. Nezávislá proměnná věk vykazuje k závislé proměnné vztah středně silný. Poslední dvě nezávisle proměnné, věk a obor dosaženého vzdělání vykazují, vůči proměnné závislé vztah slabý. Proměnné pohlaví a nejvyšší dosažené vzdělání se v tomto případě ukázaly jako statisticky nevýznamné a nemají tedy vliv na rozdíly ve vnímání pocitu profesionality lektorů.

Poslední kapitola ve výzkumné části je věnována sebehodnocení lektorů státní správy. V této kapitole již výsledky nejsou vyhodnocovány na základě nezávislých

proměnných, ale je uváděn celkový počet lektorů a jejich procentuální zastoupení u jednotlivých odpovědí u každého výroku, který byl do dotazníkové položky sebehodnocení zařazen. Každý výrok je zastoupen jednou krátkou podkapitolou. Většina odpovědí v této kapitole je souhlasných, ale i přesto se téměř polovina dotazovaných lektorů necítí být profesionály.

Nezávislé proměnné, které byly nejčastěji vyhodnoceny jako statisticky významné, jsou délka praxe a věk. Tyto nezávisle proměnné se ukázaly jako statisticky významné u pěti ověřovaných hypotéz. Na druhém místě jsou jako nejčastěji statisticky významné proměnné obor dosaženého vzdělání a nejvyšší dosažené vzdělání. Jako třetí nejčastěji vyhodnocená statisticky významná proměnná je pracovní spokojenost. Nezávislá proměnná pohlaví se ani jednou neukázala jako statisticky významná. Odpovědí na hlavní výzkumnou otázku, která zní *„Kterými faktory je ovlivňován pohled na profesionalitu lektorů státní správy?“* je tedy to, že pohled na profesionalitu u lektorů státní správy je nejvíce ovlivňován délkou praxe a věkem, poté nejvyšším dosaženým vzděláním a jeho oborem, kde bylo důležité dosažené andragogické/pedagogické vzdělání.

Pro větší přehled výsledků byly v této kapitole shrnuty všechny výsledky z výzkumné části. A je zde také zřetelně vyslovena odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Následující kapitolou je závěr, který shrnuje charakter celé práce a to zda práce splnila stanovený cíl.

Závěr

Závěrem bych řekla, že stanovený teoretický i empirický cíl byl splněn. V teoretické části jsou popsány všechny aspekty související s profesionalitou od vzdělávací politiky, přes celoživotní vzdělávání dospělých až po lektory samotné a jejich profesionalitu. Také je zde dopodrobna na základě taxonomie Lindy Evans rozebrána profesionalita a celý její koncept. Po důkladném vymezení profesionality se již práce přesouvá k empirické části. Cílem empirické části práce bylo zjistit, zda

existují rozdíly ve vnímání profesionality lektorů z pohledu lektorů státní správy a to na základě šesti nezávislých proměnných, kterými byly věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a jeho obor, dále pracovní spokojenost a délka praxe.

Prostřednictvím statistické analýzy dat byly jako nejvíce statisticky významné vyhodnoceny nezávislé proměnné délka praxe a věk. Dále také obor dosaženého vzdělání a nejvyšší dosažené vzdělání. Tyto nezávislé proměnné mají na základě výsledků statistické analýzy největší vliv na rozdíly ve vnímání profesionality z pohledu lektorů státní správy. Na druhé straně nezávislá proměnná pohlaví se ani u jedné hypotézy neukázala jako statisticky významná a tudíž nemá žádný vliv na rozdíly ve vnímání profesionality z pohledu lektorů státní správy. Tímto je zodpovězena stanovená hlavní výzkumná otázka.

Profesionalita je velmi široký pojem, který zahrnuje velké množství proměnných a který lze zkoumat ze spousty perspektiv. V současnosti se na ni u nás v České republice nezaměřuje velké množství výzkumů. Do budoucnosti by mohla být problematika profesionality více prozkoumána a to nejen z pohledu lektorů a vzdělavatelů dospělých, ale také z pohledu jiných profesí.

Zdroje:

Knižní zdroje

Adamec, P. (2015). Další *vzdělávání učitelů středních škol v Jihomoravském kraji – vybrané výsledky*. In Danielová, L., Janderková, D., Hlaďo, P., Vyleťal, P., Horáčková, M., & Kamanová, L. (2015). *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání.* Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Barták, J. (2007). *Profesní vzdělávání dospělých*. (1. vyd.). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Bartoňková, H., Šimek, D. (2002). *Andragogika*. (1. vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého.

Biech**,** E. (2005). *Training*. Indianapolis: Wiley Publishing, Inc.

Brdek, M., & Vychová, H. (2004). *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI.

Findsen, B., & Formosa, M. (2011). L*ifelong learning in later life: a handbook on older adult learning*. Rotterdam: Sense.

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu* (4., rozš. Vyd.) Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido

Gladwell, M. (2009). *Outliers: the history of success*. London: Penguin Books.

Göbelová, T., & Seberová, A. (2012). *Profesiografické otázky učitelství.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Chráska, M., Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Jacobson, E. (2012). *Adult basic education in the age of new literacies*. New York: Peter Lang.

Jíra, O. a kol. (2004). *Základy lektorské práce.* (1. vyd.). Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT.

Kalous, J. (1997). *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kerlinger, F. N. (1972). Základy *výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum.* Praha: Academia.

Kolář, Z., Raudenská, V., & Frühaufová, V. (2001). *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky* (Vyd. 1.). Praha: Grada.

Kollárik, T. (1979*). Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti*. (1. vyd.). Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Kujal, B. (1967). *Pedagogický slovník.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Langer, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých.* Praha: Grada Publishing.

Livečka, E., Kubálek, J. (1976). *Příručka lektora*. (1. vyd.). Bratislava: Práce.

Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Mužík, J. (2005). *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha: Institut pro místní správu.

Palán, Z., & Rýznar, Z. (2000). *Vzdělávání dospělých a Evropa.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: DAHA.

Peters-Kühlinger, G., John, F., & Kučera, V. (2007). *Komunikační a jiné "měkké" dovednosti: využijte svůj potenciál, rozviňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Praha: Grada.

Plamínek, J. (2010). *Tajemství úspěchu*. (1. vyd.). Praha: Grada Publishing, 2010.

Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých*: *průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele.*(2. rozš. vyd.) Praha: Grada.

Poláček, M. (2015) *Porovnanie socialnych zručností medzi vybranými súbormi učiteľov a manažerov*. In Danielová, L., Martínková, I., & Vyleťal, P. (2015). Rozšiřující témata k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Procházka, V. (1967). *Příruční slovník naučný.* Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

Průcha, J., &Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník.* (2., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada.

Rudy, J. a kol. (2013). *Organizačné správanie*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Rýznar, L. (2009). Strategické *cíle vzdělávací soustavy ČR*. Kunovice: Evropský polytechnický institut.

Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.

Šerák, M., & Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.

Tureckiová, M. (2010). Trendy *a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy.* Praha: Česká andragogická společnost.

Trykar, L. (2008). *Služební poměr státních zaměstnanců* (vyd. 1.). Praha: Leges.

Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství* (Vyd. 1.). Praha: Grada.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. (1. vyd.). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých.* Praha: Portál.

Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. (2., aktualiz. a rozš. vyd.) Praha: Grada.

Wagnerová, I. (2008). *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada.

Časopisecké zdroje

Evans, L. (2011). *The shape of teacher professionalism in England: professional standards performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper*. British Educational Research Journal, 37(5), 851 - 870.

Evans, L. (2012). *Úvahy o profesionalitě vzdělavatelů dospělých*. Studia paedagogica, 17(1), 129-147.

Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1984). *Assesment and classification of children's social skills. A review of methods and issues.* School psychology Review, 13(3), 292-301.

Koucký, J., Goulliová, K., Kovařovic, J., Procházková, I. (2003). *Evropská unie a vzdělávání.* Učitelské noviny, 106(22), 3.

Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). *Učitelé a jejich další vzdělávání – K některým psychologickým aspektům.* Pedagogika, (11)3, s. 261-273.

Milana, M., & Skrypnyk, O. (2012). *Konceptualizace profesionality u vzdělavatelů dospělých.* Studia peadagogica, 17(1), 113 – 128.

Spilková, V. (2007). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Pedagogika, (9)4, s. 338-348.

Štech, S. (2007). *Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství.* Pedagogika, 106(4), s. 326 – 337.

Elektronické zdroje

MŠMT. (2007, červen 1) *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky.* Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr

MŠMT. (n. d.). *Dlouhodobý záměr a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* na období 2015 – 2020. Citováno březen 8, 2017, z http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3

Národní soustava povolání (n. d.). Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?kod_sm1=11&id_jp=102195

Dovednosti ve výuce práva. (n. d.). Dostupné z: http://dovednosti.law.muni.cz/publikace.html

Stoklásková, D. (2013). *Celoživotní vzdělávání úředníků veřejné správy*, Nepublikovaná diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/191285/pravf_m/

Přílohy

Obrázky a grafy

Obrázek 1: Taxonomie profesionality. Upraveno: Evans, L. (2012)……..32

Graf 1: Pohlaví a věk respondentů 64

Graf 2: Dosažené vzdělání respondentů 65

Graf 3: Obor vzdělání a hlavní výdělečná činnost respondentů 66

Graf 4: Vnímání důležitosti CŽV pro profesionálního lektora podle pracovní spokojenosti 68

Graf 5: Vnímání CŽV pro profesionálního lektora podle dosaženého vzdělání 70

Graf 6: Frekvence CŽV profesionálního lektora podle věku 72

Graf 7: Je lektorská profese hlavní výdělečnou činností dle oboru dosaženého vzdělání? 79

Graf 8: Je lektorská profese hlavní výdělečnou činností dle oboru dosaženého vzdělání 81

Graf 9: Rozdíly ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle oboru vzdělání. 86

Graf 10: Rozdíly ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle pracovní spokojenosti 87

Graf 11: Rozdíly ve vnímání potřebnosti andragogického či pedagogického vzdělání pro lektora profesionála podle nejvyššího dosaženého vzdělání 89

Graf 12: Vnímání dostatečnosti vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě oboru vzdělání 93

Graf 13: Vnímání dostatečnosti vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě věku 95

Graf 14: Vnímání dostatečnosti vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě délky praxe 96

Graf 15: Vnímání dostatečnosti vzdělání pouze v oboru lektorské profese na základě nejvyššího dosaženého vzdělání 97

Graf 16: Dostatečná délka praxe lektora profesionála na základě délky praxe 101

Graf 17: Dostatečná délka praxe lektora profesionála na základě nejvyššího dosaženého vzdělání 102

Graf 18: Potřebné osobnostně sociální vlastnosti lektora profesionála dle lektorů s praxí do 10 let 106

Graf 19: Potřebné osobnostně sociální vlastnosti lektora profesionála dle lektorů s praxí nad 11 let 106

Graf 20: Potřebné odborné kompetence lektora profesionála dle lektorů s praxí nad 11 let 108

Graf 21: Potřebné odborné kompetence lektora profesionála dle lektorů s praxí do 10 let 109

Graf 22: Důležité aspekty pracovní spokojenosti podle lektorů státní správy do 45 let111

Graf 23: Důležité aspekty pracovní spokojenosti podle lektorů státní správy nad 46 let 111

Graf 24: Pocit profesionality u lektorů státní správy podle oboru dosaženého vzdělání 114

Graf 25: Pocit profesionality u lektorů státní správy podle věku 115

Graf 26: Pocit profesionality u lektorů státní správy podle pracovní spokojenosti 116

Graf 27: Pocit profesionality u lektorů státní správy podle délky praxe 117

Graf 28 Dostatečnost vzdělání lektorů státní správy 120

Graf 29: Schopnost lektorů státní správy určovat si splnitelné cíle 121

Graf 30: Schopnost lektorů státní správy objektivně zhodnotit svoji práci 122

Graf 31: Dostatečnost délky praxe lektorů státní správy 123

Graf 32: Dostatečnost motivace k práci lektorů státní správy 124

Graf 33: Vhodnost osobnostně sociálních vlastností u lektorů státní správy 125

Graf 34: Vhodnost odborných kompetencí lektorů státní správy 126

Graf 35: Účast lektorů státní správy na celoživotním vzdělávání 127

Graf 36: Využívání vzdělávacích metod lektorů státní správy 128

Graf 37 Je andragogické či pedagogické vzdělání nápomocné při lektorské profesi ... 129

Graf 38: Pracovní spokojenost přispívá k profesionalitě lektorů státní správy 130

Graf 39: Pocit profesionality u lektorů státní správy 131

Schéma dotazníku

Dobrý den,
k výzkumu, který se týká toho, jak lektoři státní správy vnímají pojem profesionalita a jak by měl podle nich profesionální lektor vypadat, jsme se rozhodli vás oslovit. Prosím vás o vyplnění dotazníku, který je naprosto anonymní a informace, které do něj napíšete, nebudou nikde zveřejněny. Chci pouze zpracovat vaše názory a postoje pro to, abych se mohla pokusit definovat pojem profesionalita očima lektora státní správy. Moc vám děkuji za váš čas, který nad naším dotazníkem strávíte a za ochotu a pomoc při zpracování mé diplomové práce, kterou projevíte jeho vyplněním.

Pohlaví

a. Žena
b. Muž

Jaký je Váš věk?

……

Je lektorská profese vaší hlavní pracovní náplní?

a. Ano
b. Ne

Pokud ne, jaká je hlavní výdělečná činnost?

……

Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

a. Základní
b. Středoškolské s výučním listem
c. Středoškolské s maturitou
d. Vyšší odborné
e. Vysokoškolské bakalářské
f. Vysokoškolské magisterské
g. Vysokoškolské doktorské

V jakém oboru jste Vašeho vzdělání dosáhl?

……

Jak dlouhá praxe, je podle vás za potřebí k tomu, aby se z lektora stal profesionál?

a. 1 - 5 let
b. 6 - 10 let
c. 11 - 15 let
d. 16 - 20 let
e. 21 a více let

N stupnici vyjádřete svoji míru souhlasu s těmito výroky.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím/ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Profesionální lektor by se měl neustále vzdělávat.					
Profesionální lektor by měl mít dosažené vysokoškolské vzdělání v pedagogickém/andragogickém oboru.					
Myslím si, že profesionální lektor je pouze ten, kdo se věnuje lektorství jako hlavní výdělečné činnosti,					
Pro profesionálního lektora je dostačující mít dosažené vzdělání pouze v oboru, který je předmětem jeho vzdělávacích akcí.					

Jak často by se podle vás měl lektor profesionál účastnit celoživotního vzdělávání?

a. každý měsíc
b. každé 3 měsíce
c. každý půl rok
d. každých rok

Vyjádřete, které odborné kompetence považujete pro lektora profesionála jako nezbytné.

	Zcela potřebné	Spíše potřebné	Spíše nepotřebné	Zcela nepotřebné
Dobré prezentační dovednosti				
Schopnost předávat informace				
Přiměřená neverbální komunikace				
Schopnost práce se zpětnou vazbou				
Schopnost vést a řídit vzdělávací akci				
Schopnost motivovat vzdělávané				
Schopnost práce s IKT				
Efektivní využití metod a forem vzdělávání				
Využívání různorodých metod a forem vzdělávání				
Vytváření andragogické				

dokumentace				

Na stupnici vyjádřete, které osobnostní charakteristiky považujete jako důležité pro lektora profesionála.

	Zcela potřebné	**Spíše potřebné**	**Spíše nepotřebné**	**Zcela nepotřebné**
Zodpovědnost				
Smysl pro spravedlnost				
Důslednost				
Kreativita				
Důslednost				
Flexibilita				
Sebeovládání a schopnost řešit konflikty				
Osobnostní rozvoj				
Schopnost improvizace				
Empatie				
Schopnost evaluace				

Vyjádřete míru důležitosti následujících faktorů, působících na pracovní spokojenost.

	Velmi důležité	**Spíše důležité**	**Ani důležité/ani nedůležité**	**Spíše nedůležité**	**Zcela nedůležité**
Pracovní úspěch					
Vztahy s kolegy					
Kariérní postup					
Osobní růst					
Jistota zaměstnání					
Vztahy s nadřízenými					
Pracovní podmínky					
Seberealizace v práci					
Pracovní tým					
Prestiž					
Plat					
Vztahy s podřízenými					

Jste ve svojí práci, jako lektor spokojený?

a. Ano
b. Ne

Vyjádřete míru souhlasu s těmito výroky, pokud jde o vaši vlastní lektorskou práci. (JEDNÁ SE O VAŠE SEBEHODNOCENÍ).

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím/ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Vaše vzdělání je pro profesionálního lektora dostatečné					
Vaše délka praxe je pro profesionálního lektora dostatečná.					
Jako lektor profesionál jste schopen si určovat splnitelné cíle.					
Jako lektor profesionál jste schopen objektivně zhodnotit svoji práci.					
Vaše motivace k práci je pro profesionálního lektora dostatečná.					
Vaše osobnostní vlastnosti jsou vhodné pro lektora profesionála.					
Využívám různých vzdělávacích metod a často je obměňuji.					
Vaše andragogické/pedagogické kompetence jsou pro profesionálního lektora dostačující.					
Účastním se celoživotního vzdělávání.					
K profesionalitě v mé profesi mi pomáhá dosažení pedagogického vzdělání.					
Pracovní spokojenost přispívá k mé profesionalitě					

Jak dlouhá je vaše praxe v oblasti lektorství?

a. 1 – 5 let
b. 6 – 10 let
c. 11 – 15 let
d. 16 – 20 let
e. 21 a více let

Na základě svých odpovědí v dotazníku, zhodnotil byste sám sebe jako lektora profesionála?

a. Ano
b. Ne