

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Simona Hončová

Rozvoj kompetencí lektorů soft skills

Development of soft skills trainers' competencies

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2015

Vedoucí práce:

PhDr. Jan Gruber, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své práce PhDr. Janu Gruberovi, Ph.D. za cenné podněty, rady a připomínky a především za ochotu a vstřícnost. Také bych chtěla poděkovat všem svým respondentům, kteří mi věnovali čas, dali nahlédnout do zákulisí lektorského vzdělávání a umožnili mi sesbírání empirického materiálu.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu, a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Abstrakt

Tato diplomová práce je věnována tématu rozvoje kompetencí u lektorů soft skills – měkkých kompetencí. Pozornost je věnována rolím, které lektor při výkonu svého povolání zastává, a s nimi souvisejícím lektorským kompetencím, jež nezbytně potřebuje pro kvalitní zvládnutí profese. Středem zájmu jsou možnosti rozvoje lektorských kompetencí v rámci formálního i neformálního vzdělávání, které lektor má pro přípravné a další profesní vzdělávání s důrazem na metody, prostřednictvím kterých lze vzdělávání realizovat. Empirická část práce mapuje způsoby osvojení lektorských kompetencí tak, jak k nim dochází v praxi, vztah k dalšímu profesnímu rozvoji a ověřuje vhodnost metod užívaných pro rozvoj kompetencí. Na základě interpretace výpovědí respondentů a relevantní literatury je vytvořen metodický koncept vzdělávání lektora.

Klíčová slova

Role lektora, lektorské kompetence, soft skills, profesní příprava lektora, metody vzdělávání.

Abstract

This thesis is devoted to the theme of the development of soft skills trainers' competencies. A special attention has been paid to the various roles that a trainer has when performing his/her job and the related competencies that are essential for high-quality mastering of this profession. The focal points are the possibilities of trainers' teaching competence development within formal and informal education that a trainer has during preparatory as well as further education with special emphasis on the methods that can be employed to achieve this education. The empiric part of this thesis maps the ways of acquiring trainer's competencies as they occur in practice, their connection with further professional development. At the same time it verifies the suitability of the methods that are used to develop competencies. Based on the interpretation of information provided by the respondents and study of relevant literature, a methodological concept of education of a trainer has been developed.

Key words

Role of a trainer, competencies of a trainer, soft skills, professional preparation of a trainer, methods of education.

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Měkké kompetence a lektor	10
1.1 Měkké kompetence – soft skills	10
1.2 Význam měkkých kompetencí z hlediska zaměstnavatelů	14
1.3 Formální a legislativní požadavky na lektory soft skills.....	19
1.4 Role lektora dalšího vzdělávání v edukačním procesu	23
1.5 Kompetence lektorů.....	26
1.6 Didaktické metody relevantní pro profesní přípravu a rozvoj lektora soft skills ...	36
1.6.1 Kritéria výběru metod vzdělávání	37
1.6.2 Přednáška	42
1.6.3 Diskusní metody	42
1.6.4 Instruktaž (demonstrování)	43
1.6.5 Práce ve skupinách	43
1.6.6 Situační (případové) metody	44
1.6.7 Inscenační metody	45
1.6.8 Trénink	45
1.6.9 Reflexní techniky – zpětná vazba	46
1.6.10 Komplexní metody lektorského rozvoje	46
EMPIRICKÁ ČÁST	49
2 Výzkumné šetření	49

2.1	Cíle šetření.....	49
2.2	Výzkumná strategie	50
2.3	Výzkumný vzorek.....	51
2.4	Metody šetření	52
2.5	Zpracování dat	53
2.6	Kategorie šetření.....	54
2.7	Výsledky šetření a jejich interpretace	54
2.7.1	Motivy vedoucí k profesnímu zaměření lektora.....	55
2.7.2	Hodnota a míra vlivu získaného formálního vzdělání na uplatnění	56
2.7.3	Hodnota a míra vlivu neformálního vzdělání na uplatnění.....	57
2.7.4	Stěžejní témata a kompetence nutné pro lektorskou přípravu a následnou praxi 58	
2.7.5	Vztah k dalšímu vzdělávání a rozvoji.....	61
2.7.6	Souvislost odbornosti a dalšího vzdělávání	62
2.7.7	Příležitosti, které vybrané metody poskytují pro rozvoj lektora	63
2.8	Metodický koncept programu přípravy lektora soft skills	69
2.9	Zhodnocení výzkumného šetření.....	75
	Závěr	79
	Soupis bibliografických citací	81
	Seznam příloh.....	86

Úvod

Profesionalizace lektorské práce a s ní související tematika kompetencí lektorů vzdělávání dospělých se v posledních třiceti letech dostávala do popředí celospolečenského zájmu a volání po kvalitě v dalším profesním vzdělávání je slyšet stále zřetelněji. Důvodem narůstajícího zájmu o tuto problematiku je především docenění hodnoty dalšího vzdělávání a rozvoje pracovníků, a to zejména v oblasti osobnostního rozvoje, který je, kromě odborných znalostí a dovedností, zdrojem konkurenční výhody a prosperity podniku. Právě osobnostní charakteristiky se dostaly do povědomí zaměstnavatelů, kteří se na základě nich často rozhodují při výběrovém řízení. Z osobních kompetencí se tak stává, z pohledu zaměstnavatelů, nezbytný doplněk profesní způsobilosti, který berou jako přidanou hodnotu potenciálního zaměstnance. V důsledku této změny pohledu na zaměstnance začal vznikat tlak na vysoce rozvinuté osobní kompetence, a tím se zvýšila i poptávka po vzdělávacích aktivitách zaměřených na osobnostní rozvoj, která vedla a stále vede k neustálému narůstání počtu lektorů, kteří se jím zabývají. Otázkou však je, jaké kvality lektoři dosahují. V českém legislativním řádu nejsou ustanovena žádná pravidla či formální požadavky, jejichž splnění by lektora k výkonu této profese opravňovalo. Lektoři během své přípravy, pokud touto přípravou vůbec projdou, získají často velmi nestrukturované neformální vzdělání, které nemusí být dostačující, způsoby a metody tohoto vzdělávání v některých případech ani nejsou pro profesní praxi přínosem.

Cílem této diplomové práce je na základě vymezených kompetencí, které lektoři soft skills pro výkon své profese potřebují, identifikovat vhodné vzdělávací metody, jejichž prostřednictvím si lze tyto kompetence osvojit a dále rozvíjet, a následně přinést metodický koncept, který tuto volbu reflektuje. V teoretické části diplomové práce se věnuji vymezení tematické oblasti, jež je odborností lektora měkkých kompetencí, důvodům, které vedou k velkému zájmu o tyto kompetence nejen u zaměstnavatelů, ale i individuálních osob, a také legislativě, která se pojí s výkonem lektorské profese. Zároveň jsou v této kapitole popsány role, které při vedení vzdělávacích aktivit lektor zastává, na základě těchto rolí a analýzy zdrojové literatury identifikovány kompetence, jež lektor pro výkon své profese nezbytně potřebuje. Na základě bližší specifikace lektorských kompetencí jsou zde navrženy a popsány didaktické metody, prostřednictvím kterých lze lektorovy kompetence

rozvíjet a formovat. Empirická část se věnuje realizaci a následné interpretaci dat výzkumného šetření zaměřeného na přípravu a rozvoj lektorů měkkých kompetencí. Využitím kvalitativního přístupu, konkrétně technikou sběru dat polostrukturovaným rozhovorem, je u lektorů měkkých kompetencí zjišťováno, prostřednictvím jakých vzdělávacích aktivit či metod a rozvojem kterých kompetencí probíhala jejich profesní příprava a rozvoj, které metody jim v tomto úsilí nejvíce pomohly a mají tedy pro lektory největší vzdělávací potenciál. Na základě interpretace získaných dat je vytvořen doporučující metodický koncept rozvojového procesu lektora.

Tématem dalšího vzdělávání dospělých a s ním spojeným tématem úlohy lektorů a významu jeho kvality se v českém prostředí zabývalo několik odborníků. Mezi autory publikací z českého prostředí, na něž je v této práci odkazováno, bych chtěla zmínit Doc. PhDr. Jaroslava Mužíka, DrSc. (2005), RNDr. Jiřího Plamínka, CSc. (2010), PhDr. Zdeňka Palána, Ph.D. (2002) aj., z cizojazyčných zdrojů jsem pak využila publikace Alana Rogerse a Naomi Horrocksové (2010), Buckleyho a Capla (2007), Petra Jarvise (2004), prof. M. S. Rao (2010) a Reginy Egetenmeyerové a Ekkeharda Nuissla (2010).

Velká oblast diplomové práce je také věnována kompetencím měkkým a především lektorským, kterým se z českých autorů věnují, kromě některých již výše uvedených autorů, především PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D. a PhDr. Michaela Tureckiová, CSc. (2009), a také PaedDr. Olga Medlíková (2010). Záslužnou činnost v oblasti zvyšování kvality dalšího vzdělávání, nejen v souvislosti s profesionalizací lektorské profese, odvádí bezpochyby i několik organizací, na jejichž činnost je v této práci upozorněno, patří mezi ně Národní ústav pro vzdělávání (NUV), Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) a Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. (AIVD). Co se týče zaměření přímo na lektorskou práci, jedná se o Asociaci trenérů a konzultantů managementu (ATKM). V mezinárodním měřítku se tématem kvality v dalším vzdělávání zabývají Evropská komise a Evropský sociální fond. Velký prostor v této diplomové práci dostala otázka metod vzdělávání dospělých se zaměřením na metody vhodné pro profesní přípravu a rozvoj kompetencí u lektorů, především lektorů měkkých kompetencí, neboť právě příprava na lektorskou profesi je stěžejním aspektem budoucí kvality lektorovy práce, potažmo kvality vzdělávací akce, kterou vede. Metodám ve vzdělávání se taktéž věnoval Doc. PhDr. Jaroslav Mužík (2005, 2012 aj.), z jehož teorie metod diplomová práce částečně čerpá, dále pak prof. PhDr. Josef Maňák, CSc. a prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (2003) aj.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Měkké kompetence a lektor

1.1 Měkké kompetence – soft skills

Již Aristotelés chápal důležitost emocí a jejich vliv na chování člověka, když napsal v Etice Nikomachově: „*Kdokoliv se může rozčítit – je to snadné, ale rozzlobit se na správnou osobu, v přiměřeném stupni, v pravý čas, pro správný účel a správným způsobem – to není snadné.*“ (Goleman, 2000, s. 6). Emoce se s měkkými kompetencemi velmi úzce pojí, neboť tematika měkkých kompetencí se odvozuje právě od emoční inteligence. Pojem emoční inteligence se objevil v literatuře již před více než padesáti lety (Leuner, 1966; Payne, 1986; Greenspan, 1989). Za zakladatele tohoto termínu ale bývají považováni až Salovey a Meyer, kteří se pokoušeli vědecky měřit rozdíly mezi schopnostmi lidí v oblasti emocí, a v roce 1990 publikovali článek o emoční inteligenci (Metodický portál RVP, 2011). Salovey a Meyer vytvořili první formální definici a uskutečnili první relevantní empirické studie. Emoční inteligenci definují jako schopnost monitorovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat získaných informací k řízení svého jednání a chování. Emocionálně inteligentní jedinci dovedou přesně vnímat své emoce a využívat integrované, sofistikované přístupy k jejich regulaci tak, aby postupovali směrem k vytýčeným cílům (Karnaze, 2009). K výraznější popularizaci a k širšímu představení tohoto konstruktu přispěl až Goleman, který z velké části vycházel z práce Salovey a Meyera. Goleman (2000, s. 45–46) definoval emoční inteligenci jako „*schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivaci a zvládnání vlastních emocí i emocí cizích*“. Ve své publikaci využil typologii Saloveyho a Mayera z jejich práce „*Emotional Intelligence*“, kde emoční inteligenci rozlišili do pěti složek. První ze složek patřící do skupiny složek vztahujících se k vlastní osobě je *sebeuvědomování* – rozpoznání vlastních pocitů a jejich vlivu na naše jednání, správné hodnocení sebe sama a sebedůvěra. Další složkou je *seberegulace* či *sebekontrola* – zvládnání vlastních emocí a impulsů, spolehlivost a schopnost nést zodpovědnost, a také adaptabilita a otevřenost novým podnětům a nápadům. Třetí složkou je *motivace*, která zahrnuje sebemotivaci i schopnost motivovat ostatní, ctížádost, loajalitu, aktivní přístup a vytrvalost. Autoři vymezují dvě další složky vztahující se k interpersonálním vztahům, a těmi jsou *sociální dovednosti* – přesvědčovací schopnosti, komunikační dovednosti, schopnost řešení konfliktů, vůdcovské schopnosti

včetně schopností vést tým, a *empathie* – vnímavost k emocím jiných lidí, orientace na druhé, využívání diverzity k dosažení společných cílů.

Z výše uvedené charakteristiky je patrné, že emoční inteligence byla základním stavebním kamenem pro vymezení měkkých kompetencí, kterým se budu věnovat v této práci. Toto vymezení je však samo o sobě poměrně problematické. Různí autoři používají různé pojmosloví a v terminologii se neshodují odborníci, ani klíčové dokumenty k tématu zveřejněné. Při práci se zdroji jsem se setkala s velkým množstvím pojmů, které zastřešují tuto problematiku. Především v anglosaských zemích se lze nejčastěji setkat s označením „soft skills“. V češtině se tento výraz překládá jako měkké kompetence nebo měkké dovednosti, často se ale používá i v této „originální“ podobě. Terminologie měkkých kompetencí, dovedností, způsobilostí či soft skills, je komplikovaná, proto považuji za podstatné pojem „měkké kompetence“ vymezit tak, aby čtenář této práce pronikl do problematiky, kterou se lektor soft skills zabývá, a která je i podstatnou složkou jeho praktické lektorské činnosti. Nejprve ale představím obecný pojem kompetence, od kterého se propracuji ke specifikaci měkkých kompetencí – soft skills. Oba tyto pojmy budu v práci užívat jako synonyma.

Pojem kompetence je jedním z moderních a často používaných termínů, který ale dokáže jen málokdo srozumitelně a správně obsahově charakterizovat. Kubeš, Spilerová a Kurnický (2004, s. 14, 26) kompetenci charakterizují jako schopnost či způsobilost chovat se určitým způsobem, neboť kompetence se vždy projevuje právě skrze určitou formu chování, jedná se tedy o relativně stabilní charakteristiku osobnosti. Hroník (2007, s. 61) definuje kompetenci jako „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle*“. Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 27) kompetence „*můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“. V této práci bude pojem kompetence chápán v Hroníkově pojetí, neboť to představuje konkrétní výstupy vzdělávání, které lze rozvíjet a ovlivňovat, což je stěžejní pro naplnitelnost cíle práce.

Základní členění kompetencí, které je důležité představit pro pochopení významu a postavení soft skills, je dělení na kompetence tvrdé a měkké, přičemž tvrdé kompetence jsou chápány jako soubor odborných požadavků (tedy specifických znalostí založených na

ověřitelných faktech, a osvojených dovedností) potřebných pro požadovaný výkon práce; naopak měkké kompetence jsou souborem požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka, mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné. Tento model členění blíže rozpracoval Armstrong (1999, s. 196), který rozlišuje tři typy pracovních kompetencí. Prvním typem jsou *kompetence behaviorální* či *personální* – jsou to základní vlastnosti jedinců, jež přinášejí do svých pracovních rolí (často označovány jako výše zmíněné měkké kompetence), dále *kompetence založené na vztahu k práci* či výkonu určitého specializovaného povolání (označované také jako tvrdé kompetence), jež se týkají standardu výkonu na pracovišti, norem a výstupů – jedná se o vlastnosti, které se očekávají od lidí vykonávajících specifické role, a které směřují k úspěšnému plnění pracovních úkolů, třetím typem jsou *základní (obecné) a specifické kompetence*, kdy kompetence základní se mohou týkat všech pracovníků v rámci organizace bez ohledu na pozici, naproti tomu specifické kompetence se pojí přímo s pracovním místem či kategorií práce (sekretářky, informatici, manažeři), a jsou často nezávislé na konkrétní organizaci. Další z možných dělení měkkých a tvrdých kompetencí v zajímavé grafické podobě přinesl Hruška (2003). Tento model (viz Příloha A) vytvořila společnost Alpinautic, zabývající se outdoorovým tréninkem a koučinkem již v roce 1999, což dokládá poměrně dlouhodobý zájem lektorů, potažmo zaměstnavatelů i samostatných osob o rozvíjení měkkých kompetencí.

Měkké kompetence, které jsou součástí kompetencí jednotlivce (v Armstrongově typologii označené jako personální kompetence), jsou jednou z významných složek kompetencí vztahujících se k úspěšnému průběhu pracovního procesu. Tento názor sdílí i autoři Heinová, Beroušek, Matinek a Jílek (2008, s. 83), kteří ve své publikaci uvádí, že soft skills jsou dnes zařazovány mezi tzv. širší způsobilostní předpoklady, obvykle označované jako kompetence, které hrají stěžejní roli při výběru pracovníka i jeho způsobilém plnění pracovních úkolů a naplňování rolí. Další z definic soft skills říká, že zahrnují oblast sociálních kompetencí a emocionální inteligence (Mühleisen, Oberhuber, 2008, s. 8). Právě na základě těchto definic jsem zvolila pro pojem soft skills překlad měkké kompetence, jak jsem uvedla výše.

Mluvíme-li o měkkých kompetencích, jde vždy o lidi a jejich vzájemné vztahy. Měkké kompetence se týkají toho, JAK spolupracovat, nikoli CO dělat. CO dělat se týká odborné roviny, tedy tvrdých kompetencí. Byť výše uvedení autoři volí pro pojmenování druhů

kompetencí jiné označení, je jejich přístup v souladu s Armstrongem – měkkým kompetencím v souvislosti se zaměstnáním a kvalitou pracovního výkonu přikládají stěžejní úlohu. O významu a přínosu měkkých kompetencí pro úspěšné zvládnání pracovního procesu bude pojednávat další kapitola. Nyní se podrobněji zaměřím na měkké kompetence a jejich detailnější charakteristiku a rozbor, spolu se vztahem, který mají k pracovnímu procesu.

Zdařilou definici měkkých kompetencí podle mého názoru přináší web Národní soustavy povolání (Národní soustava povolání, 2011), který měkké kompetence ve vztahu k povolání definuje jako „...soubor požadavků potřebných pro kvalitní výkon jednotky práce, nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka“. Peters-Kühlingerová a John (2007, s. 13) uvádí, „...termín měkké kompetence znamená, jak dobře se dokážete vypořádat nejen s lidmi a jejich způsoby chování, ale také se sebou samými. Dříve byly měkké kompetence nazývány sociální či psychosociální kompetence. Tímto pojmem se ještě dnes označují faktory, jako jsou spolupráce, komunikace, schopnost zvládat konflikty atd. ... Moderní pojem „měkké kompetence“ se oproti tomu používá pro úplně nový postoj k těmto jevům“. Tímto novým postojem k měkkým kompetencím, o kterém zde Peters-Kühlingerová a John mluví, je v této souvislosti myšlena samozřejmost, kterou je možné vysledovat právě v postojích zaměstnavatelů. Měkké kompetence se dostaly do popředí zájmu zaměstnavatelů a stávají se nezbytností u většiny pracovních pozic. Blíže toto téma rozpracovává následující kapitola.

Vzhledem k tomu, že tato diplomová práce se zaměřuje na lektory soft skills v českém prostředí, zvolila jsem pro konkretizaci měkkých kompetencí typologii, která byla vytvořena právě v České republice. Institucí, která dala vzniknout katalogu měkkých kompetencí, je Ministerstvo práce a sociálních věcí. Prostřednictvím svého webu Národní soustavy povolání (NSP) zprostředkovalo veřejnosti Centrální databázi kompetencí, kde můžeme najít právě tento katalog měkkých kompetencí spolu s kategorizací pěti úrovní jejich zvládnutí. Jedná se o tyto kompetence (NSP, 2011):

- „Kompetence k efektivní komunikaci
- Kompetence ke kooperaci (spolupráci)
- Kompetence k podnikavosti
- Kompetence k flexibilitě

- *Kompetence k uspokojování clientských potřeb*
- *Kompetence k výkonnosti*
- *Kompetence k samostatnosti*
- *Kompetence k řešení problémů*
- *Kompetence k plánování a organizování práce*
- *Kompetence k celoživotnímu učení*
- *Kompetence k aktivnímu přístupu*
- *Kompetence ke zvládnutí zátěže*
- *Kompetence k objevování a orientaci v informacích*
- *Kompetence k vedení lidí (leadership)*
- *Kompetence k ovlivňování ostatních“*

Toto rozdělení měkkých kompetencí je však jen jedním z mnoha, které lze najít. Všechny výše uvedené měkké kompetence je třeba vnímat jako soubor vzájemně se prolínajících a doplňujících kompetencí, které se nikdy nevyskytují samostatně a mohou se částečně překrývat. I z tohoto důvodu lze měkké kompetence označovat různými názvy. V nabídkách vzdělávacích společností specializujících se na rozvoj měkkých kompetencí můžeme vysledovat široké spektrum různě specializovaných kurzů, které cílí pozornost třeba jen na vybrané aspekty jednoho z výše vyjmenovaných okruhů, nebo naopak vytváří mix více sdružených kompetencí. Ani v pracovním procesu nelze jednoznačně oddělit jednotlivé měkké a tvrdé kompetence, protože skrze měkké kompetence se projevují v chování a jednání i kompetence tvrdé (tedy specifické a odborné). O vlivu měkkých kompetencí na pracovní uplatnění, požadavcích na zaměstnance a významu pro pracovní život budou pojednávat následující stránky.

1.2 Význam měkkých kompetencí z hlediska zaměstnavatelů

Dnešní organizace vyžadují pracovníky, kteří jsou nejen dobře odborně připraveni, ale také mají žádoucí rysy chování a osobnostní charakteristiky. Proto již dnes nestačí tradiční vstupní školení pracovníků. Dnes jde o daleko více kontinuálně probíhající rozvojové aktivity zaměřené na formování a získávání širšího rejstříku znalostí a dovedností. V dnešní době chtějí organizace pracovníky, jejichž osobnosti se dají formovat, a kteří se přizpůsobí kultuře organizace (Koubek, 2009, s. 252). Lidský kapitál je v současnosti

jednou z nejvýznamnějších konkurenčních výhod na trhu. V souvislosti s tím se do popředí zájmu společností dostalo vzdělávání a rozvoj pracovníků. Rozšiřováním a prohlubováním schopností, a zároveň formováním klíčových kompetencí (které z velké části zahrnují právě soft skills – měkké kompetence), lze určitým směrem přetvářet a ovlivňovat hodnoty, postoje a chování pracovníků. Klíčové kompetence zaměstnanců jsou jedinečným potenciálem a zároveň zdrojem organizace i jednotlivců, kteří jimi disponují. Právě tyto kompetence jsou „přidanou hodnotou“ organizace a významným faktorem pro dosažení konkurenceschopnosti. Požadavky a nároky zaměstnavatelů, a tím pádem i druh poptávky na trhu práce, se v průběhu poslední dekády významným způsobem proměnily. V minulosti byl personalisty kladen důraz především na odbornost kandidátů, mimo jiné z důvodu, že se tyto odborné znalosti a dovednosti daly poměrně snadno ověřit. Oproti tomu v současnosti je středem zájmu ve větší míře individuální osobnost kandidátů, jejich interpersonální i intrapersonální dovednosti a potenciál k rozvoji. Zatímco míra významu „tvrdých“ (odborných) kompetencí je z pohledu zaměstnavatelů přímo úměrná míře specializace zastávané pozice a příslušnému oboru pracovníka, „měkké“ kompetence vyžadují zaměstnavatelé univerzálně od každého zaměstnance. Odborná kvalifikace se stává u kandidátů něčím samozřejmým, naproti tomu osobnost kandidáta, která v tomto smyslu zahrnuje přesně ty vlastnosti, které nelze obsáhnout do odborné kvalifikace, je tím, co často rozhoduje o úspěšnosti či neúspěšnosti na trhu práce. Úroveň zvládnutí měkkých kompetencí může mít zcela zásadní význam pro přijetí na konkrétní pozici. Studie Stanford Research Institutu a Nadace Carnegie Mellon mezi pěti sty výkonnými řediteli zjistila, že 75 % dlouhodobého úspěchu v práci závisí na interpersonálních schopnostech lidí a pouze 25 % na technických znalostech a dovednostech (Rao, 2006, s. 6). Mühleisen a Oberhuber (2008, s. 22) uvádí, že měkké kompetence pomáhají organizacím a jejich pracovníkům i ve zvládnutí technologických a společenských změn. Spektrum nároků je dnes širší než kdy dříve, a navzdory technickému rozvoji se musí vynakládat mnohem větší úsilí, abychom se vzájemně informovali, koordinovali, dohodli. Pro zvládnutí složitějších úkolů sázejí společnosti více na skupinovou práci a projektové týmy. Pracovníci si zase více než dříve přejí práci, která není jednotvárná a ve které mohou samostatně uplatnit své nápady. Pro všechny tyto profesní nároky potřebujete měkké kompetence, a právě to je důvod, proč se jimi zabývá již přes dvě desítky let celý svět.

Téma měkkých kompetencí je pro trh práce stále velmi aktuální. Rozsáhlé a opakované průzkumy mezi zaměstnavateli a personalisty ukázaly, o které kompetence stojí nejvíce.

Plamínek (2013, s. 82) rozdělil na základě poptávky mezi svými zákazníky měkké kompetence do tří hlavních skupin, které jsou nejčastěji požadovány a sledovány zaměstnavateli (viz Příloha B). Jedná se o následující tři skupiny: *komunikační dovednosti* (schopnost prezentace, naslouchání druhým, vedení porad), *vztahové dovednosti* (schopnost spolupráce, zvládání konfliktních situací, vyjednávání) a *vedení a řízení lidí* (motivování, vytváření pozitivního klimatu pro spolupráci, efektivní využívání lidských zdrojů). V závěsu za těmito třemi velkými skupinami uvádí další tři významné kategorie měkkých kompetencí, a to *schopnost zvládat sebe sama* (sebepoznání, sebeřízení, time management), *schopnost kontroly stresu* (zvládání stresu, schopnost koncentrovat se a relaxovat) a *schopnost odhadnout jiné lidi*.

Při hledání výzkumů vztahujících se ke kompetencím a hodnocení jejich významu pro zaměstnavatele mě zaujal projekt „Kompetence pro trh práce“, realizovaný v letech 2005–2008. Projekt zapojený do iniciativy Společenství EQUAL se zaměřoval na rozvoj kompetencí, jeho nástroje a metodiky hodnocení úrovně kompetencí pro zacílené okruhy zaměstnanců, uchazečů o zaměstnání a osob bez zaměstnání. Dalším záměrem projektu byla tvorba systému, který měl být schopen vyhodnocovat výsledky úrovně rozvoje kompetencí, dále tvorba regionální databáze vycházející z analýzy a prognózy trhu práce, která by umožňovala všem subjektům na trhu práce, zaměstnavatelům, vzdělavatelům dospělých i zaměstnancům samotným, získání zpětné vazby k tématu požadovaných kompetencí pro potřeby trhu práce. Po analyzování dat a jejich ověření anketou mezi zaměstnavateli působícími na území Moravskoslezského kraje bylo definováno čtrnáct nejvýznamnějších kompetencí pro trh práce Moravskoslezského kraje. Prvních třináct kompetencí kopíruje již uvedené měkké kompetence stanovené v Centrální databázi kompetencí, což jasně dokladuje nespornou významnost měkkých kompetencí pro uplatnění na trhu práce. Do této TOP 14 se z výčtu měkkých kompetencí nedostaly kompetence k vedení lidí a kompetence k ovlivňování ostatních. Naopak oproti katalogu měkkých kompetencí CDK zaměstnavatelé Moravskoslezského kraje vyzdvihli kompetenci ke komunikaci v cizích jazycích. Kompetence ke komunikaci v cizích jazycích je také jednou z osmi klíčových kompetenčních oblastí Evropského rámce. Z výzkumu bylo dále patrné, že jednoznačně nejvýznamnější hodnota je připisována kompetenci k samostatnosti. Se znatelným odstupem se na dalších pozicích umístila kompetence k uspokojování zákaznických potřeb a kompetence k výkonnosti, a dále kompetence k aktivnímu přístupu a řešení problémů (Portál zaměstnanosti a adaptability, 2008). Graf

hodnocení významu jednotlivých kompetencí je uveden v příloze C. Ve shodě s autory projektu si myslím, že model klíčových kompetencí pro trh práce není uplatnitelný pouze pro Moravskoslezský kraj, ve kterém byl výzkum a projekt realizován, ale je aplikovatelný i na další kraje České republiky. Obdobná studie vzniká každoročně i ve Spojených státech amerických v Národní asociaci vysokých škol a zaměstnavatelů, kde zaměstnavatelé hodnotí význam očekávaných dovedností na stupnici od 1 (nevýznamná schopnost či dovednost) do 5 (extrémně významná schopnost či dovednost). Pro rok 2014 studie The Job Outlook předpokládá, že nejžádanějšími schopnostními předpoklady pro získání zaměstnání budou *schopnost práce v týmu* s průměrným hodnocením 4,55 bodu, dále *schopnost rozhodovat a řešit problémy* (4,5 bodu), a na společném třetím místě s hodnocením 4,48 bodu stojí *schopnost organizovat a plánovat práci* spolu se *schopností komunikovat* s osobami uvnitř i vně organizace (NACE, 2013). Kompletní tabulka žádaných schopností je uvedena v příloze D.

V roce 2009 byl realizován v rámci grantového programu Grantové agentury České republiky pod názvem „*Andragogický model učení a vzdělávání dospělých založený na získávání a rozvoji klíčových kompetencí*“ další ze zajímavých výzkumů k tématu kompetencí pro trh práce, jehož cílem bylo sledovat vývoj situace na trhu práce, resp. zjistit aktuální požadavky zaměstnavatelů na získávání a rozvoj klíčových kompetencí, a to především na vedoucích a odborných pozicích. V tomto výzkumu označili zaměstnavatelé za zcela nezbytné tyto schopnosti a dovednosti: komunikační schopnosti a dovednosti (77 %), schopnost rozhodovat se (69 %), schopnost řešit problémy (64 %), schopnost nést zodpovědnost (60 %), manažerské schopnosti a dovednosti (58 %), schopnost vést a motivovat druhé (56 %) (Veteška, 2009, s. 117). Kompletní výsledkovou tabulku s uvedením hodnocení významu klíčových kompetencí uvádím v příloze E.

Institucí, která se zajímala o vývoj požadavků zaměstnavatelů na uchazeče, byl Evropský sociální fond, který realizoval prostřednictvím Národního ústavu pro vzdělávání projekt „Analýza inzertní nabídky zaměstnání v denním tisku a na internetu – 2012“, provedený P. Šťastnovou a J. Tillnerem (Národní ústav pro vzdělávání, 2013). Analýza uvádí, že požadavek na alespoň jednu personální kompetenci (v Armstrongově typologii jsou personální kompetence synonymem pro kompetence měkké) lze vysledovat v 50,2 % inzerátů (u denního tisku se jedná o 16,9 %, v internetové inzerci o 71,5 %). Z pohledu nejčastěji požadovaných charakteristik na prvním místě figurují již dlouhodobě komunikační kompetence, následují nároky na flexibilitu, adaptabilitu, dynamiku, dále

nároky na samostatnost, zodpovědnost a mezi častými požadavky se objevily i organizační schopnosti.

Také projekt „*Klíče pro život*“ přinesl významná zjištění, a to prostřednictvím analyzování postojů vzdělavatelů dospělých a zaměstnavatelů k uznávání získaného neformálního vzdělávání. Projekt, který probíhal v roce 2011, kombinoval kvalitativní a kvantitativní výzkumné šetření a zjišťovala mimo jiné, které klíčové kompetence jsou zaměstnavateli vyhodnocovány jako podstatné. Náhled vzdělavatelů dospělých a zaměstnavatelů na klíčové kompetence byl středem zájmu právě proto, že klíčové kompetence (z nichž většinu můžeme zařadit mezi soft skills) jsou nedílnou součástí jak rámcových, tak i školních vzdělávacích programů, a tedy je třeba při tvorbě programů zohlednit požadavky trhu práce a poptávku po určitých průřezových kompetencích, u kterých lze předpokládat, že budou vyžadovány zaměstnavateli i v budoucnu. Tento projekt přinesl poznatky o významu měkkých kompetencí napříč všemi sektory ekonomického trhu. Ve kvartérním sektoru, v němž zaměstnanci nejvíce interagují s dalšími lidmi, jsou měkké kompetence žádány nejvíce (komunikační kompetence jsou pak nejžádanější měkkou kompetencí vůbec); na druhém místě v míře významnosti měkkých kompetencí je terciární sektor, ve kterém je kromě komunikačních kompetencí vyžadována především týmová spolupráce, ale také ochota riskovat. Sekundární sektor je třetím v pořadí, v nejmenší míře jsou soft skills požadovány v primárním sektoru. Obecným závěrem studie ale je fakt, že pokud zaměstnanci z jakéhokoliv sektoru přichází v rámci výkonu práce do interakce s dalšími lidmi (klienty, kolegy, nadřízenými zaměstnanci), jsou měkké kompetence zapotřebí napříč všemi sektory, nehledě na odvětví (Kurikulum S, 2011).

Na základě výše uvedených výzkumů je zjevné, že měkké kompetence jsou na trhu práce ve dnešní době vysoko ceněnou „zbraní“ jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni podnikového konkurenčního boje na trhu napříč všemi ekonomickými sektory. Jednoznačně nejvíce žádanou kompetencí je kompetence ke komunikaci, kterou na první místo z hlediska důležitosti řadí tři z pěti vybraných výzkumů, a v dalších dvou figurují na předních příčkách. Společnosti nabízející kurzy osobnostního rozvoje jsou si tohoto faktu jistě vědomy, neboť právě kurzy efektivní komunikace jsou těmi nejčastěji nabízenými z širokého spektra nabídek dalšího vzdělávání v oblasti osobnostního rozvoje. Druhou nejvyhledávanější kompetencí je kompetence k samostatnosti. Určitou nevýhodou u této kompetence je to, že u zaměstnanců průběžně klesá ochota nést zodpovědnost, a navíc se

(např. při pracovním pohovoru) obtížně určuje míra jejího zvládnutí. Kurzy samostatnosti jsou v nabídkách školících center a organizací zabývajících se dalším vzděláváním jen velmi poskrovnu právě proto, že samostatnost je obtížně naučitelná. V určitém smyslu je schopnost samostatného jednání propojena s kompetencí k rozhodování, která je další z žádaných kompetencí, spolu s orientací na zákazníka a vztahovými dovednostmi. Tyto kompetence jsou již ve vzdělávacích kurzech zastoupeny hojněji (pod různě specifikovanými názvy), což svědčí o poptávce po těchto kurzech, a zřejmě i o nízké úrovni zvládnutí zaměstnavateli požadovaných kompetencí u zaměstnanců. Vzhledem k tomu, že kurzy osobnostního rozvoje jsou stále velmi atraktivní a poptávané, budou i pro ně nadále potřeba kvalifikovaní lektoři, proto je příprava kvalitních lektorů kurzů měkkých kompetencí nezbytná.

Nyní se zaměřím na formální a legislativní požadavky, které jsou na lektory obecně a tedy i lektory soft skills kladeny, abych prověřila, zda je výkon lektorské profese formálně legislativně zakotven, jako tomu je u pedagogických profesí.

1.3 Formální a legislativní požadavky na lektory soft skills

Téma profesionalizace andragogické práce se začalo diskutovat až koncem sedmdesátých let dvacátého století. Důvodem zájmu o tuto problematiku bylo docenění dalšího vzdělávání, které představovalo ukazatel ekonomického a společenského rozvoje, a s ním související zvýšení poptávky po dalším vzdělávání. Vzdělávací instituce chtěly na poptávku reagovat, což vedlo k nábory velkého počtu lektorů, kteří by z dnešního pohledu nesplňovali ani základní požadavky na výkon této profese. Působení lektorů, kteří velmi často měli jen matné pojetí o andragogice a lektorských dovednostech, dále vedlo k otevření diskuse na téma profesionalizace lektora dalšího vzdělávání (Beneš, 2003, s. 143–146). Kvalita v dalším vzdělávání však zůstává nadále středem zájmu nejen účastníků vzdělávání, ale i vzdělávacích institucí zaměstnávajících či sdružujících lektory, ústavů zabývajících se vzděláváním na všech jeho úrovních a také mezinárodních institucí, které k této tématice vydávají klíčové dokumenty, jež by měly kvalitu v dalším vzdělávání podporovat a částečně i upravovat. Web organizace European Basic Skills Network, zabývající se profesionálním rozvojem lektorů, uvádí, že role lektorů základních kompetencí, pod které dle jejich charakteristik patří i soft skills, je u států Evropské unie často podceňovaná. Požadavky na trenéry a lektory nejsou žádným formálním způsobem

ustanoveny, ani není nastaven žádný požadavek na profesionální rozvoj u lektorů. V mnoha zemích není vyžadována žádná formální kvalifikace ani další požadavky, evropský rámec či standard kvality úrovně profesního rozvoje není vytvořen, přitom lektoři základních kompetencí potřebují být dobře kvalifikovaní a schopní zajistit efektivitu a vzestup znalostí po čase stráveném vzdělávací aktivitou. Vzdělavatelé dospělých v mnoha zemích představují mix profesionálů s nejistým statutem, rozmanitým profesním založením a kvalifikací. V některých případech nemají lektoři žádnou formální kvalifikaci k vyučování, nebo za sebou mají pouze účast na krátkých seminářích či kurzech. Jisté ale je, že všichni lektoři mohou profitovat z práce s expertními lektory, jimiž rozumí profesionální lektory tzv. „na plný úvazek“, věnující se problematice vzdělávání dospělých, a je tedy stěžejní rozšiřovat si obzory v lektorské přípravě a dalším profesionálním rozvoji (European Basic Skills Network, 2011). Právě nedostatečnou kvalifikaci lektorů vidí jako častý problém i Egetenmeyerová a Nuissl, kteří se ve své studii zabývali perspektivami evropského vzdělávání dospělých. Autoři uvádí, že v oblasti vzdělávání dospělých je stále většina školitelů lektory jen na částečný úvazek k jejich regulární pracovní pozici, a není výjimkou, že tito lidé nemají absolvované ani žádné specializované školení týkající se vzdělávání dospělých. Z toho důvodu byla například v Rumunsku vytvořena Národní rada pro vzdělávání dospělých, která reguluje výkon lektorské profese alespoň do té míry, že každý lektor instituce kompetentní k udělování akreditace musí prokázat osvojení příslušných kompetencí v oblastech odborných i specifických oblastech andragogických a metodických. Otázka kompetentnosti lektorů je ale stále poměrně otevřená z důvodu nedostatečného vymezení klíčových lektorských kompetencí, a to napříč většinou Evropy. Poměrně úspěšné pokusy o stanovení kompetenčních profilů na národní úrovni se uskutečnily ve Švýcarsku, Rakousku a Velké Británii. Zemí, která má program přípravy vzdělavatelů dospělých velmi dobře propracovaný, je podle autorů právě Švýcarsko, jež má definovaný kompetenční profil velmi úzce propojený s tréninkovým a vzdělávacím systémem stratifikovaným na několik vzdělávacích úrovní. Zároveň je nutné zmínit, že po představení Evropského rámce kvalifikací (EQF) došlo k pozitivním změnám v mnoha státech Evropské unie, jež stimulovány tímto nástrojem začaly vytvářet vlastní rámce kvalit, a bojovat za jejich aplikaci v praxi (Egetenmeyerová, Nuissl, 2010, s. 96–97). Pokud se nyní zaměřím na stav problematiky profesionalizace v České Republice, k legislativě v oblasti lektorské živnosti na území České republiky Veteška a Tureckiová (2011, s. 42) uvádí, že „... v praxi vzdělávání dospělých zatím nejsou uplatňovány žádné obecně uznávané kvalifikační

požadavky pro lektory a nejsou užívána žádná všeobecně přijímaná kritéria pro hodnocení kvality lektorů“. Z hlediska legislativy není vzdělávání dospělých v České republice téměř vůbec postiženo. Hlavním problémem je vzdělávací politika – ve formálním vzdělávání není vyřešena role státu, kterou by měl zaujímat v rámci dalšího vzdělávání, a tak jedinou oblastí na trhu vzdělávání, kterou se stát zaobírá, jsou rekvalifikace. V České republice od roku 1990 nebyla schválena ucelená právní norma, která by se problematikou dalšího vzdělávání komplexně zabývala. Rekvalifikační vzdělávání a některé oblasti profesního vzdělávání jsou upraveny v Zákoně o zaměstnanosti a v ustanoveních Zákoníku práce. Na Českou republiku se vztahuje celá řada doporučení a opatření Evropské unie, ale jedinými zákony u nás, přímo se vzdělávání dospělých dotýkajícími jsou Zákon č. 179/2006 Sb. o uznávání a ověřování výsledků dalšího vzdělávání, Zákon č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti (kde jsou vymezeny rekvalifikace, poradenství apod.) a Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Absence legislativní podpory a osvěty vzdělávání dospělých je zřejmá i ve srovnání s ostatními zeměmi Evropské unie, kde silně zaostáváme hlavně za severskými státy. Právní norma či metodický předpis, který by se týkal přípravy lektorů, neexistuje. Lektorské povolání upravuje pouze § 25 Živnostenského zákona a příloha nařízení vlády č. 140/2000 Sb., dále nařízení vlády 492/2004 Sb. a 100/2005 Sb. K regulaci lektorského povolání uvádí Mužik (2012, s. 218) toto: *„lektorská činnost je považována za živnost „volnou“, pro jejíž provozování živnostenský zákon nevyžaduje prokazování odborné ani jiné způsobilosti. K získání živnostenského oprávnění pro živnosti volné musí být splněny pouze všeobecné podmínky. Volné živnosti podléhají pouze ohlašovací povinnosti“.*

Ve formálním vzdělávacím systému tak neexistuje žádný studijní obor zaměřený přímo na vzdělávání budoucích lektorů. Proto není možné vzdělávání lektorů dělit na vzdělávání přípravné a další. Nejblíže je podle Vetešky (Tureckiová, Veteška, 2011, s. 41) vysokoškolské studium v oboru Andragogika nebo Vzdělávání dospělých. Autor zmiňuje i další možnosti – absolvování rekvalifikačního vzdělávacího programu Lektor/lektorka nebo některého z kurzů celoživotního vzdělávání pořádaných vybranými univerzitami. O konkrétní legislativní úpravě či specifikaci vzdělání lektora měkkých kompetencí také nelze mluvit.

Při procesu získávání nových lektorů je nejčastěji kladen důraz na profesní kompetence, tedy dovednost řídit výukovou lekci, srozumitelně vysvětlovat vzdělávací obsah a přizpůsobovat se potřebám skupiny. Určitou normativní úpravou může být chápána rozvíjející se lektorská certifikace specifických oblastí vzdělávání. Standard kvalifikace

lektorů je vyžadován zejména ve výuce cizích jazyků, kdy mezinárodním certifikátům pro účastníky, např. z angličtiny a němčiny, případně dalších jazyků, musí odpovídat příslušná zkouška způsobilosti pro lektory. Standardy kvality pro práci lektora zatím nejsou vytvořeny, je však znatelná snaha o standardizaci požadavků, které by lektoři měli splňovat, aby v této oblasti mohli dále působit. Ty by měly zajistit určitý stupeň kvality jejich práce. V tomto směru vyvíjejí úsilí zejména organizace, které se angažují ve vzdělávání dospělých. Jsou jimi především Česká andragogická společnost (ČAS) a dále Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. (AIVD), která přispěla k formulaci určitého standardu kvality vytvořením „Desatera kvality lektora“, ale také „Desatera kvalitní vzdělávací instituce“ (viz dále), jejichž cílem je, aby se tyto dokumenty staly samozřejmou součástí běžné praxe, a aby se těmito standardy řídily nejen členské instituce jako takové, ale i jejich manažeři a lektoři. Mimo jiné tyto instituce upravují etický kodex lektora a pořádají certifikované kurzy pro lektory. Asociace institucí vzdělávání dospělých uskutečňuje každoročně kurz pro lektory, po jehož úspěšném absolvování získá účastník certifikát, jenž by měl do určité míry sloužit jako osvědčení o způsobilosti jak pro potenciální zaměstnavatele, tak pro přímé klienty. Dalším, do určité míry méně rozšířeným certifikátem, je osvědčení ATKM, které má spíše charakter ověření úrovně lektora – člena tohoto profesního spolku. Mezi ostatní způsoby zajišťování profesní způsobilosti lektorů patří požadavek certifikace vzdělávacích institucí. Ty v případě zájmu o pořádání rekvalifikačních kurzů musí mít od MŠMT pro tento účel získanou certifikaci. Jiným způsobem zajišťování standardů kvality ve vzdělávání jsou systémy akreditace a certifikace ISO, QFOR či IES. Důležitým krokem bylo také v roce 2013 zařazení této profese do Národní soustavy povolání (dále jen NSP), která se snaží definovat hlavní zásady ve vzdělávání lektorů, zabývá se jejich kvalifikací a náplní práce. Zároveň NSP umožňuje složení kvalifikační zkoušky, která ověřuje lektorské dovednosti v sedmi oblastech vztahujících se k tvorbě a realizaci vzdělávacího programu. Složením této zkoušky je lektorovi udělena autorizace pro povolání Lektor dalšího vzdělávání (NSP, 2011).

Jednoznačně ale platí, že formální vzdělání pro profesi lektora zatím neexistuje, proto jsou všechny formy lektorského vzdělávání vzděláváním neformálním. To lze charakterizovat jako dobrovolné a záměrné učení, které rozvíjí schopnosti, dovednosti, zájmy a potřeby člověka mimo rámec běžného školního vzdělávání. Uskutečňuje se různými formami a vzdělávacími programy (Národní ústav pro vzdělávání, 2012). Středem

zájmu organizací veřejných, soukromých i nevládních, je právě neformální vzdělávání, které je nezanedbatelnou součástí dalšího vzdělávání dospělých. Přestože neformální vzdělávání stále není v české realitě legislativně ukotveno, strategické dokumenty s tímto pojmem často zacházejí jako se systémem doplňujícím formální vzdělávání a zároveň jako s jednou ze součástí celoživotního učení. Uznávání neformálního vzdělávání se stává celospolečenským tématem nejen u nás, ale je stále aktuálnější i v okolních státech Evropské unie, což může být právě pro lektory dobrou zprávou.

Otázce, jakou roli v procesu rozvoje měkkých kompetencí hraje lektor, a jaký význam má ve vzdělávacím procesu kvalita jeho přípravy, se budu věnovat v dalších kapitolách práce.

1.4 Role lektora dalšího vzdělávání v edukačním procesu

Lektor je součástí velké skupiny vzdělavatelů dospělých, do které patří kouči, konzultanti, mentoři, moderátoři, tutoři či instruktoři aj. Mezi těmito profesemi lze najít odlišnosti, které výkon jejich práce specifikují. Podle Palána (2002, s. 111) se termín lektor vžil v dalším vzdělávání až v poválečném období, a to v souvislosti s odlišením školního a mimoškolního vzdělávání. Pojem „lektor“ Palán chápe dvojím způsobem. V prvním případě může být pojímán jako externí univerzitní učitel, ve druhém jako vzdělavatel, tedy pedagogický pracovník, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání, přičemž vzhledem k tématu práce považuji právě druhý způsob Palánova vyjádření za přesnější, nicméně přesto velmi obecný. Definici lze rozšířit o výklad Bednaříkové (2006, s. 30), která jako lektora označuje pracovníka, který realizuje interaktivní výukový proces s dospělými účastníky, a Mužíka (1998, s. 33), jenž lektora ve vzdělávání dospělých chápe abstraktním způsobem – jako integrující prvek mezi účastníkem a učební látkou. Právě v Mužíkově definici mi chybí osobnostní rozměr lektora, který je stěžejní. S důrazem na osobnost pak lektora definuje Medlíková (2010, s. 20) jako kompetentní osobu, ideálně s praxí, která je schopna zaujmout lidi a naučit je potřebné penzum znalostí či dovedností a navíc je sama osobností. Na základě výše zmíněných definic bych lektora charakterizovala jako kompetentní osobu vybavenou dostatečnými teoretickými znalostmi, praktickými zkušenostmi, osobnostními předpoklady, andragogickými kompetencemi a schopnostmi zprostředkovat za pomoci relevantních metod a forem výuky výukový obsah účastníkům

vzdělávací aktivity. Již sama tato shrnující definice dokladuje, že pozice lektora je souborem mnoha požadavků a rolí, jež musí lektor naplňovat.

Role lektora se odvíjí od vzdělávacího obsahu a typu vzdělávacích aktivit, kterým se lektor věnuje. Jednoznačně ale můžeme říct, že vztah lektora a účastníků je v dalším vzdělávání podstatně odlišný, než ve školské sféře. Zároveň lze zaznamenat značné změny v metodice práce lektora dalšího vzdělávání, které se nutně musí projevit na způsobu a stylu jeho práce. Jarvis (2004, s. 104) popisuje tyto změny v metodice následovně: v první řadě popisuje změnu statutu vědění a znalostí. Vyučující již nemůže zprostředkovávat neměnné a platné hodnoty a pravdy, je jen jedním z interpretů vědění, učící se osoby musí dosáhnout vlastních rozhodnutí a pravd. Další proměnou je zmizení tradiční diference mezi odborným a všeobecným vzděláním. Není již rozhodující, kde a jak byly znalosti získány, vzdělávání se mění v produkci tržně konkurenceschopného zboží a učení je proces konzumace. Zároveň se začíná ve stále větší míře prosazovat myšlenka orientace na účastníka. Účastník, nikoli vyučující, je rozhodujícím elementem procesu vzdělávání a učení – představa jednotného kurikula pro všechny byla nahrazena snahou o modulární programy, realizované v kratších kurzech. Zodpovědnost za tvorbu kurikula se přesouvá na jedince. Důležitým předpokladem úspěchu této strategie je potencionální možnost skloubit jednotlivé moduly do uceleného certifikovaného vzdělání. Dalším trendem je nárůst distančního vzdělávání na úkor přímé výuky. Veteška (2012, s. 32) dodává, že v rámci vzdělávacích aktivit je důraz kladen na rozvoj klíčových kompetencí, čímž se mění i náplň vzdělávacích aktivit – úkoly se plní týmově, problémy se identifikují a řeší projektově, výsledky a řešení studenti prezentují. Charakter výuky vyžaduje ze strany lektora nový přístup i proměnu lektorovy role, neboť i potřeby účastníků jsou již zcela odlišné od potřeb dřívějších let. Mužík a další autoři ve své studii „Situace v přípravě lektorů v České republice“ (2005, s. 18) také uvádí, že úloha lektora dospělých vychází z rámce typu vzdělávání, kterým se lektor zabývá. Předpokladem úspěchu je respektování skutečnosti, že účastníci vzdělávání jsou na rozdíl od dětí a mládeže již lidé s utvořenou soustavou názorů a postojů, často disponující osobní zkušeností a mající pragmatický přístup k hodnocení praktické uplatnitelnosti obsahu vzdělávání. U dospělých účastníků vzdělávání je též vyšší potřeba výměny a sdílení zkušeností a znalostí, včetně možnosti osobní prezentace názorů při hledání odpovědí a řešení úkolů, což vyžaduje mnohem vyšší míru praktického obsahu vzdělávání. Tím se role lektora transformuje spíše do role

konzultanta, odborného moderátora a facilitátora interaktivního hledání optimálních řešení praktických problémů.

Úkolem lektora je nejen reagování na vzdělávací potřeby účastníků vzdělávacího procesu, ale především poskytování pomoci při „rekonstrukci“ starších vědomostí, se kterými účastníci na vzdělávací akci přišli, a jejich inovování, rozšiřování a prohlubování. Rogers a Horrocksová (2010, s. 219–231) v souvislosti s tímto úkolem představují čtyři role, které lektor zastává ve výukovém procesu. První definovanou rolí je role *učitele*, někdy označovaná také jako role „agenta změny“, která zahrnuje jak přímé lektorské působení lektora na účastníky, tedy jeho projev a organizaci jednotlivých vzdělávacích aktivit, tak neustálou interakci s účastníky umožňující jejich aktivizaci. Lektor v této roli přijímá zodpovědnost za to, že účastníci vzdělávací akce přeformují své znalosti, dovednosti, postoje a chování – role učitele je bezesporu velmi tradiční. Změny může lektor dosáhnout prostřednictvím dvou podrolí, a to podrole *manažera učení*, kdy naplňuje základní manažerské funkce (plánování, organizování, řízení/vedení a kontrolování), a podrole *instruktora*. Dále specifikují roli *týmového vůdce*, který má být skupinou respektovaný a uznávaný. Jeho úkolem je dát vzdělávací proces do pohybu a udržovat skupinovou pozornost i skupinu jako takovou pohromadě. Podle autorů nejobtížnější rolí lektora je role *člena skupiny*, neboť by měl zažívat to samé jako účastníci, uvědomovat si skupinové procesy probíhající na pozadí výuky a působící na výsledek vzdělávání. Právě atmosféra a naladění celé skupiny může ovlivňovat celkový dopad výuky, což musí mít lektor celou dobu na paměti. Poslední autory definovanou rolí je role *diváka*, kdy lektor pozoruje skupinu z vnějšku, jednotlivé výkony a výsledky vzdělávacího procesu dovede posoudit a hodnotit, přičemž hodnocením není myšlena jen závěrečná evaluace, ale také neustálé porovnávání a srovnávání aktuálního a cílového stavu. Toto pojetí rolí považují za poměrně zdařilé právě z důvodu vyzdvižení osobních kompetencí lektora, které jsou pro celkové vnímání vzdělávací akce účastníkem velmi důležité. Zároveň je ale třeba mít na paměti, že lektor musí být odborník na dané téma, což Rogers a Horrocksová v jejich typologii rolí nevyzdvihli, přestože právě odbornost by měla být jedním ze základních předpokladů výkonu lektorské praxe.

Průběh vyučování získává osobitou charakteristiku právě lektorovou osobností, důležitou roli hrají i další aspekty, které jsou v kompetenci lektora, např. metody výuky, vystupování, schopnost přenosu informací na účastníky, schopnost zaujmout, často také propojení s praxí a mnoho dalších. Je třeba si uvědomit, že vztah lektora a účastníka

vzdělávací akce je vzájemnou interakcí dvou či více subjektů. Jak uvádí Mužík (2005, s. 29), lektor a účastník jsou na stejné úrovni, jedná se o rovnocenný či partnerský vztah, který je flexibilní a dynamický, může v něm dojít k záměně postavení, funkcí a rolí objektu a subjektu výchovy, jeden od druhého se učí a navzájem se ovlivňují. Zároveň se jedná o tvůrčí práci, ze strany lektora je vyžadována velká míra flexibility a pohotového jednání. Vzdělavatel by měl hledat nejrůznější způsoby a možnosti předání svých znalostí a vědomostí účastníkům vzdělávací akce, a to při zohlednění androdidaktických aspektů vzdělávání i reálnosti dosažení cílů akce. Mužík tak jednoznačně zdůrazňuje význam andragogických a didaktických kompetencí lektorů, o nichž bude řeč v další kapitole.

Pracovní role lektora, náplň a činnosti nejsou u lektorů stanoveny paušálně, jsou často variabilní a lektor musí být schopen je v praxi správně využívat. Předpokládané činnosti lektora popisuje mimo jiné Národní soustava povolání. Jedná se o určování a konkretizaci obsahu a struktury kurzu dle zadaných požadavků zadavatele s ohledem na účastníky kurzu, rozpracování cílů a obsahu kurzu včetně požadovaných kompetencí do detailního plánu a rozvrhu vzdělávání, volbu a přípravu vlastní didaktické techniky, učebních textů a dalších učebních pomůcek, včetně prezentací a příkladů či modelových situací na procvičení obsahu vzdělávacího kurzu. Dále pak musí lektor zvládnout učinit vstupní hodnocení kompetencí a dalších charakteristik účastníků kurzu, účastníky motivovat, vést a řídit trénink a procvičování dovedností a kompetencí, vč. modelových situací za současného využití didaktické techniky, vést diskuzi o výukovém problému, a na závěr umět provést i umět přijmout zpětnou vazbu. Po kurzu je od lektora dále očekávána schopnost ověření výsledku vzdělávací akce, tedy hodnocení účinnosti vzdělávání spolu s vedením nezbytné dokumentace ke kurzu (NSP, 2011). Výčet nicméně není vyčerpávající. Činností a s nimi spojených rolí, které lektor musí zastávat, je velké množství, a s těmi úzce souvisí i kompetence, které jsou předpokladem úspěšného zvládnutí těchto rolí i úlohy lektora, proto se na ně nyní zaměřím podrobněji.

1.5 Kompetence lektorů

Při zpracování této kapitoly jsem narazila na obtíž, jíž představovala skladba zdrojů, se kterými se lze setkat u tematiky lektorských kompetencí. Monografie, které by se zabývaly kompetencemi lektorů lze jen velmi obtížně vysledovat, neboť téma lektorských kompetencí je poměrně těžko uchopitelné a objektivně charakterizovatelné. Právě z toho

důvodu je tato kapitola založená na množství zdrojů, které jsou svým charakterem blízké vysokoškolským skriptům a tematikou lektorských kompetencí se primárně nezabývají, případně na kratších publikacích, které téma dle mého názoru nevyčerpávají. Mojí snahou tak bylo podchytit společné body jednotlivých přístupů a vyzdvihnout zajímavé teorie jednotlivých autorů.

Nároky na lektora jsou velmi různorodé a zahrnují široké spektrum předpokladů, které ovlivňují úspěšnost či neúspěšnost lektora při vzdělávací aktivitě. Kompetence, které by měl lektor mít, se také odvíjí od rolí, které zastává v celém průběhu vzdělávací aktivity, ať už mluvíme o její přípravě, realizaci, či uzavírání. Jak uvádí Medlíková (2010, s. 16 a 27), lektor učí a předává teoretické znalosti a případně i praktické dovednosti podle domluvené zakázky. Obvykle se u něho předpokládá vysokoškolské vzdělání a znalost andragogiky. Rovněž se od lektora čeká všeobecný přehled a schopnost širšího vnímání celé problematiky; často jde o lidi znalé více oborů. Někdy lektor pouze přednáší, jindy je součástí zakázky i praktický trénink. U položky znalostí a dovedností se tak slučují požadavky na věcnou znalost oboru, informace a zkušenosti s pedagogickými resp. andragogickými a didaktickými způsobilostmi lektora, s kompetencemi praktické psychologie, k nimž patří odhad lidí, prevence střetových situací, práce s dynamikou skupiny, nastavení se na způsob komunikace s posluchači s rozdílnými potřebami, jednání s lidmi s handicapem atd. Stále je běžnou praxí, že jako lektori působí odborníci z praxe, jimž chybí didaktická průprava. „*Zkušenosti ukazují, že i vynikající odborník může být špatným lektorem, pokud podcení andragogické zásady a neumí respektovat zvláštnosti vzdělávání dospělých.*“ (Palán, 2008, s. 122). Naopak u lektorů se znalostmi didaktiky se často setkáváme s tím, že mají pouze teoretické znalosti v oblasti, ve které lektorsky působí. V žádném případě ale není možné přizpůsobovat obsah kurzu možnostem a znalostem lektora. Barták (2003, s. 10) doplňuje, že lektor nemusí být vynikajícím odborníkem, důležité je, aby dokázal v účastnících vzdělávání vyvolat zájem, který ovlivní další vývoj vzdělávací akce.

Z obecného pohledu lze definovat tři roviny lektorských kompetencí, jež by měly vést k úspěšnému a pro účastníka vzdělávací aktivity hodnotnému lektorskému vystoupení – jedná se o způsobilost odbornou, způsobilost andragogickou, která koresponduje s rolí učitele, podrolemi manažera učení a instruktora (dle výše uvedené typologie Rogerse a Horrocksové) a osobnostní charakteristiky (v typologii Rogerse a Horrocksové charakterizované rolemi týmového vůdce, člena skupiny a diváka). Toto členění

lektorských kompetencí lze označit za univerzální, ať už mluvíme o lektorech měkkých kompetencí, nebo lektorech kompetencí tvrdých. Konkrétní kompetence, skrývající se pod těmito většími bloky, již pro každou skupinu lektorů (hard skills a soft skills) představují jinak významný faktor ovlivňující a zasahující do jejich práce.

Podle Malacha (2003a, s. 21) mezi *odborné kompetence* řadíme lektorovo odborné zaměření, lektor by se měl vyznačovat hlubokou úrovní praktických zkušeností, být specialistou na oblast, kterou přednáší, ale zároveň by měl mít všeobecný přehled a rozhled, který mu umožní svou úzkou specializaci a řešenou problematiku zasadit do širšího kontextu. Odborné kompetence jsou naprosto stěžejní především u lektora hard skills, jak z povahy jeho práce vyplývá, neboť od něj účastníci vzdělávací akce vždy očekávají předání souboru specifických odborných znalostí založených na ověřitelných faktech, a osvojení dovedností potřebných pro požadovaný výkon práce. Problematika soft skills je naopak pružná, s ověřitelnými fakty příliš nepracuje a lze ji nahlížet z různých pohledů. Lektor měkkých kompetencí tak potřebuje být odborníkem na tematiku vzdělávací aktivity, kterou vede, ale jeho úkol obvykle spočívá spíše v přetváření modelů chování, změnách postojů, přístupů a hodnot, které se projeví především ve vztazích k sobě, okolí, práci apod., nikoli ve zlepšení výkonu v jedné odborné činnosti, kterou člověk vykonává (Buckley, Caple, 2007, s. 281).

Kromě ovládnutí odbornosti tématu by měl být lektor i odborníkem na vzdělávací proces, k čemuž mu pomůžou andragogické kompetence. *Andragogické kompetence* jsou souborem dovedností, znalostí a schopností, které napomáhají k dosažení cílů vzdělávání, jimiž je osvojení nových poznatků, získání požadovaných schopností, dovedností či návyků a hlavně jejich následné využití v praxi. Tato způsobilost dle Malacha (2003a, s. 25) označuje takový výkon v oblasti vzdělávání dospělých, který respektuje androdidaktické principy, je spojen s používáním účinných metod a forem vzdělávání, volbou vhodného vzdělávacího stylu, odpovídajících materiálních didaktických prostředků a objektivních nástrojů hodnocení vzdělávání. Lektor by měl mít alespoň základní znalost andragogiky a výborně se orientovat v didaktice vzdělávání dospělých. Dvořáková a Langer (2012, s. 5–6) tento soubor kompetencí označují za *kompetence metodické*, které chápou jako „komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, jež umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení plánovaných cílů vzdělávání, tj. znalost problematiky vzdělávání dospělých, dalšího vzdělávání, strategií vzdělávání, znalost a respektování didaktických principů, schopnost stanovovat cíle, vytvářet obsah vzdělávání, vybírat a používat

adekvátní formy, metody a prostředky výuky, získávat a poskytovat zpětnou vazbu, analyzovat a hodnotit výsledky vzdělávání“. Plamínek (2010, s. 275–278) vnímá za stěžejní způsobilost dovednost vyučovat, a z pohledu energie účastníků a dynamiky učení také dovednost volit poměr mezi klíčovými ingrediencemi vzdělávání – poučením, zábavou a motivací.

Velmi podrobně rozpracoval andragogické kompetence Malach (2007, str. 25–28), který rozlišuje osm dílčích kompetencí. První z nich je *konstruktivní kompetence*, ta pod sebou skrývá schopnost vytyčování cílů vzdělávací akce, tvorby vzdělávacích projektů na míru účastníkům, a také schopnost realizace tohoto konstruktů. Významnou složkou kompetenčního profilu lektora jsou podle Malacha i *didaktické kompetence*, které výstižně charakterizuje jako soubor znalostí o specifikách vzdělávání dospělých, schopnost respektovat principy vzdělávání dospělých, dovednost formulovat cíle a učební úlohy zaměřené na ověření jejich dosažení, dovednost volit k dosažení cílů adekvátní organizační formy, didaktické metody a efektivní materiální didaktické prostředky. Následuje *expresivní kompetence* – jde o rétorické dovednosti lektora, tedy o schopnost vyjádření určitého obsahu adekvátní formou, a s ní spojená *kompetence komunikační*. Pátá *perceptivní kompetence* pod sebou skrývá lektorovu schopnost vcítění se do role účastníků, rozpoznání klimatu ve skupině a práce s ním. Dále Malach popisuje *kompetenci motivační*, která reprezentuje lektorovu schopnost motivačně působit na účastníky vzdělávání, a tím podpořit jejich zájem a snahu. Předpokladem této kompetence je zvládnutí metod a technik motivace. Další skupinou jsou *kompetence diagnostické a evaluační* – jedná se o diagnostiku vzdělávacího problému, na který by měl lektor flexibilně reagovat přizpůsobením obsahu vzdělávací aktivity, ale také diagnostiku skupiny či jedinců. Evaluační kompetencí se pak rozumí zpětná vazba pro účastníky, ale i vyhodnocení vzdělávací akce jako celku na základě reflexe účastníků. Poslední kompetencí, kterou Malach definuje, je *kompetence organizační*. Úkolem lektora bývá často zajištění vzdělávací akce i po organizační stránce, proto by neměla být opomíjena. K dosažení úspěchu je nezbytné, aby lektoři tyto kompetence rozvíjeli a dokázali je vhodně používat v praxi.

Andragogické kompetence jsou důležitou složkou lektorských kompetencí jak pro lektory soft skills, tak pro lektory hard skills, avšak míra rozvoje těchto kompetencí by měla být vyšší u lektorů měkkých kompetencí. Již z podstaty rozdělení těchto dvou typů „skills“ vyplývá, že oproti lektorovi soft skills, lektor hard skills má jen omezené možnosti,

co se týče užití forem, metod a prostředků výuky, míry interakce s účastníky vzdělávání atd. právě proto, že oblast tvrdých kompetencí se týká předání konkrétních znalostí. Úkolem lektora hard skills je v první řadě naučení metodiky činností, specifických technických postupů, odborných dovedností, a to se zaměřením na maximální okamžitou využitelnost v praxi (Buckley, Caple, 2007, s. 279–280). Kurzy hard skills bývají obvykle vedeny formou přednášky či semináře, doplněné o některé další klasické metody, ale jen málokdy se při výuce hard skills využívají aktivizující metody, neboť jde o metody pro výuku hard skills nepoužitelné. Oproti tomu lektor soft skills má za úkol vést účastníky vzdělávací akce k vlastnímu subjektivnímu poznání skutečností, které ho mohou navést ke změně určitých zažitých typů chování a jednání, a následnému aplikování v pracovním i běžném životě, avšak tyto změny nejsou uchopitelné ani nijak měřitelné (Buckley, Caple, 2007, s. 282). Práce lektora soft skills tak vyžaduje vysokou míru kreativity a flexibility v oblasti volby metod, forem, didaktických technik, prostředků, pomůcek atd., a jejich vhodné a citlivé aplikace v reakci na atmosféru výukové skupiny, s čímž mu pomůže právě vysoká úroveň rozvinutosti andragogických či metodických kompetencí, spolu se znalostmi skupinové dynamiky. Z toho důvodu si lektor hard skills vystačí s menším množstvím znalostí z oblasti andragogiky, než lektor kompetencí měkkých.

Třetím předpokladem práce lektora jsou *osobnostní charakteristiky* a kvality neboli *osobní kompetence*, které blíže specifikuje Vašutová (2002, s. 25). Do osobních kompetencí řadí kreativitu, schopnost práce v týmu a schopnost přijímat a iniciovat změny. Jako jednu z osobnostních charakteristik zmiňuje i angažovanost, a hovoří o tom, že angažovaní lektori se vyznačují vysokou mírou osobní zodpovědnosti, která se projevuje v zájmu o vzdělávací pokrok svých posluchačů, což ovlivňuje i jejich zájem o vlastní osobní a profesní růst a rozvoj. Lektor má být „osobnost“, protože chce zaujmout účastníky vzdělávací akce, dennodenní kontakt s novými lidmi mu nečiní obtíže, a zároveň je vyrovnanou osobností, díky čemuž si dokáže zachovat odstup v nejrůznějších situacích (konflikty, napětí, atd.). Osobní charakteristiky lektora jsou velmi významné u obou zmiňovaných skupin lektorů měkkých i tvrdých dovedností, o čemž bude pojednáno v dalších odstavcích této kapitoly v souvislosti s výsledky výzkumů hodnocení míry významu jednotlivých lektorských kompetencí, nicméně vzhledem k výše uvedeným charakteristikám odlišujícím práci lektora soft a hard skills, je možné předpokládat, že lektor soft skills je při vedení vzdělávací akce v mnohem užším kontaktu s účastníky vzdělávání, kteří sami formují průběh celé akce, jejich interakce jsou mnohem bohatší a

osobnost lektora tak dostává větší prostor. Tyto osobnostní charakteristiky jsou u lektora soft skills nedílnou součástí jeho prezentace vzdělávacího obsahu a vedení veškerých souvisejících vzdělávacích aktivit, kterému dávají formu, a ovlivňují i již zmíněnou interakci se vzdělávanými osobami. Osobnostní kompetence jsou tak pro lektora soft skills významnou složkou jeho lektorské výbavy.

Považuji za nutné stručně přiblížit i kompetence učitele, neboť jeden z dalších modelů lektorských kompetencí, který představím, vychází právě z kompetencí vztahujících se k učitelské profesi. Kompetence učitele jsou nejčastěji vymezovány jako určitý souhrn profesních dovedností a dispozic, jimiž by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. V souladu s obecným dělením lektorských kompetencí (odborné, andragogické a osobní) dělí kompetence i Nezvalová (2003), která uvádí, že kompetenční model (v tomto případě učitele), který představila, lze využít pro všechny stupně škol. Obdobně s výše uvedeným dělením, dělí kompetence učitele na kompetence *odborné* (obsah výuky), *řídící* (plánování, realizace a hodnocení výuky) a *seberídící* (seberozvoj s cílem zvýšení kvality vlastní práce, kooperace v týmu a komunikace). Vzhledem k podobnosti obecného rozdělení kompetencí učitele považuji dále uvedený model za přenositelný na profesi lektora vzdělávání dospělých.

Prvním komplexnějším modelem lektorských kompetencí, který chci zmínit, je model klíčových kompetencí lektora vytvořený Walterovou (2001, s. 31), jenž vymezuje kompetence vzdělavatele se zaměřením na učitelskou profesi. Walterová popisuje tyto klíčové kompetence: *kompetence odborně předmětové* – jedná se o kompetence vztahující se k tématům, jenž vzdělavatel vyučuje v rámci vzdělávacích aktivit; *kompetence didaktické a psychodidaktické*, které zahrnují schopnost motivovat a aktivizovat skupinu, vytvářet příznivé klima, vhodnými metodami předkládat učební obsah atd. Dále *kompetence obecně pedagogické (andragogické)*, tedy znalost pedagogických či andragogických přístupů a jejich zohlednění při přípravě vzdělávacích aktivit; *kompetence diagnostické a intervenční*, jež zprostředkovávají lektorovi vhled do fungování skupiny i pomáhají pochopit motivy chování jednotlivých účastníků. Velkou skupinou jsou pak *kompetence sociální, psychosociální a komunikační* projevující se v interpersonálních vztazích a do jisté míry i určující jejich kvalitu. Někdy bývá v souvislosti s touto skupinou kompetencí vymezená jako samostatná kategorie i *kompetence poradenská a konzultativní*, kterou však Walterová nerozlišuje. Posledními dvěma skupinami kompetencí klíčových pro výkon lektorské profese jsou *kompetence manažerské*, které představují umění

plánovat svou činnost, organizovat, udržovat systém, a kontrolovat výsledky; a *kompetence profesní a osobnost kultivující*, které zahrnují schopnost sebereflexe a autoevaluace i zájem o další profesní vzdělávání a osobní rozvoj.

Značně odlišný přístup ke klíčovým kompetencím lektorů zaujímá Medlíková, která je sama dlouhá léta lektorkou. Možná právě z toho důvodu ve mně vzbuzuje její typologie méně odborný, ale zato víc lidský dojem. Medlíková (2010, s. 27) řadí bez bližších charakteristik mezi klíčové kompetence lektora tyto: schopnost vyučovat, aktivitu a angažovanost, odborný růst, jasné definování cílů vzdělávací akce, srozumitelnost, komunikativnost, prezentaci a sebe prezentaci, schopnost řešit konflikty, empatii, individuální přístup, kreativitu a inovativnost, akceptování rozdílnosti, práci v zátěži. Medlíková (2010, s. 24) se také poměrně podrobně věnuje tématu lektorova image. Tato specifikace klíčových kompetencí lektora mi přijde spíše útržkovitá a nekomplexní, ale všechny kompetence lze velmi snadno zařadit do propracovanějších modelů výše zmíněných autorů, jejichž přístupy jsou zde uvedeny. Vzhledem k tomu, že Medlíková je uznávanou lektorkou přímo z praxe, nechtěla jsem její pohled na klíčové kompetence lektora opomenout.

Lektorské kompetence s ohledem na zaměření lektora soft skills budu v práci uvažovat jako kombinaci modelů Walterové a Malacha, které se z velké části podobají. Z typologie Walterové bych ráda vyzdvihla kompetence didaktické a psychodidaktické, které vyjadřují schopnost lektora ovládat strategie vyučování a učení na základě znalostí a schopnosti vnímání psychologických a sociálních aspektů. Dále tato kompetence zahrnuje dovednost používat vhodné metody a formy za současného respektování skupinových či individuálních zvláštností, což je při práci lektora soft skills velmi podstatné. Za naprosto stěžejní lze považovat při práci lektora měkkých kompetencí kompetence diagnostické a intervenční (v typologii Malacha obdobně nazvané jako kompetence perceptivní), neboť tyto kompetence představují schopnost vnímání klimatu ve skupině, jejího rozpoložení, aktivizace, motivovanosti a také schopnost toto klima ovlivňovat a pozměňovat. Dovednost práce se skupinou i jednotlivci, jejich diagnostika a schopnost intervence je jednou z klíčových dovedností, kterou by měl lektor soft skills disponovat, protože vzdělávací aktivity směřující k rozvoji měkkých kompetencí jsou na formování vztahů a změnách postojů postavené. S tím velmi úzce souvisí i kompetence sociální, psychosociální a komunikační (dle Malacha kompetence expresivní) a s ní spojená znalost a dovednost efektivních způsobů komunikace a spolupráce, srozumitelnost výkladu,

schopnost argumentace a empatie. U Malacha lze též nalézt kompetenci motivační. Dovednost motivovat účastníky vzdělávacího programu nejen k zapojení se do činnosti, ale i k dalšímu sebevzdělávání, lze chápat jako nutnost, a to především v oblasti měkkých kompetencí, kde je neustálá práce na těchto kompetencích nezbytná pro jejich udržení. Poslední skupinou kompetencí, které ve vztahu k profesi lektora soft skills chci vyzdvihnout, jsou kompetence manažerské (Malachem nazvané kompetencemi organizačními). Nejedná se jen o zvládnání administrativní agendy a efektivní spolupráci i v kooperaci s klienty (zadavateli) či vzdělávacími agenturami, ale i plánování a organizaci práce s účastníky vzdělávací aktivity, jejich vedení při vzdělávání a schopnost organizace aktivit a jejich usměrňování. S tímto souhrnným blokem lektorských kompetencí, který vychází z modelů Malacha a Walterové budu pracovat i v další části práce.

Na téma lektorských kompetencí již bylo provedeno mnoho výzkumů, jak je ale patrné, jedná se o složitou problematiku. Výzkumníci se mimo jiné pokoušeli zjistit, která z kompetencí je pro práci lektora nejvýznamnější. Lze čerpat např. z výzkumu působení lektorů dospělých na účastníky vzdělávací akce, realizovaného profesorem Urklinem v roce 2001. Výsledky výzkumu ukázaly, že pro úspěšnost lektora při výukové činnosti je nejpodstatnější jeho charisma (38 %), dále rétorické umění (35 %), přístup k účastníkům kurzů (17 %) a odborná erudice vyučujícího skončila až na čtvrtém místě (9 %). Dalším zajímavým výstupem tohoto výzkumu je, že 65 % účastníků vzdělávací akce spojuje predikovanou úspěšnost lektora s prvním dojmem a 40 % dotazovaných svůj první dojem v průběhu času vůbec nezmění (Mužík, 2010, s. 31). Problematiku očekávaných kompetencí obohatil Gruber (in Mužík, 2010, s. 35) o výsledky šetření ze svých workshopů, které vedl k tématu kompetencí lektora. Z jednoho workshopu vzešla hierarchie kompetencí, které účastníci hodnotili dle jim přisuzovaného významu od nejlépe hodnocených sestupně. První a tedy nejvýznamnější hodnocenou kompetencí byla sebeprezentace, dále odbornost a zájem o problematiku, umění předávat znalosti, znalost aplikace didaktických metod, umění zpětné vazby, rétorické dovednosti, schopnost udělat pozitivní první dojem, a na posledním, pro mě překvapivém místě, se objevily komunikační dovednosti. Gruber také během své lektorské praxe a osobním zkoumáním problematiky přišel na to, že nejžádanějšími školiteli jsou „šoumeni“, což činí tuto „vlastnost“ a požadavky na ni téměř neuchopitelnou. Takový lektor nenechá účastníka pouze poslouchat, ale svým živým výkladem a metodami ho neustále vtahuje do výuky, což nesmírně zvyšuje její efektivitu. Z podstaty lektorské práce vyplývá nutnost být

aktivní, čínorodý, pracovat samostatně, zároveň mít schopnost vést a motivovat druhé. Jak zmiňuje Mužík (2010, s. 17), velkou výhodou je přirozená autorita a charisma lektora, přičemž ani jedna z těchto vlastností se nedá lehce získat a lze je považovat za vrozený atribut lektora. Dobrý dojem vyvolává také přirozené sebevědomí, uvolněnost, nenucenost i přiměřená rozhodnost lektora. Za stěžejní lze označit flexibilitu, která je pro práci lektora nezbytná, neboť lektor, jak již bylo v předešlé kapitole uvedeno, musí neustále vyhodnocovat a pružně reagovat na situace, které mu vzdělávací proces, jenž realizuje, připraví. Vysoce hodnocený bývá i lektorův smysl pro humor. Úspěch lektora závisí také na tom, jak si dokáže získat a udržet důvěru účastníků, která vzniká již při utváření prvního dojmu.

Lektorské kompetence a s nimi související kvalita lektora se dostává do popředí zájmu vzdělávacích organizací. Toto téma sumarizuje Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD ČR), největší česká asociace, která sdružuje instituce, jež se věnují vzdělávání dospělých, a která za součinnosti odborníků, teoretiků i praktiků dalšího vzdělávání, vytvořila Desatero kvalitního lektora AIVD ČR, jež by mělo být obecně platné a závazné pro všechny členy této organizace. Tato kritéria kvality nyní uvedu v přesném znění:

Desatero kvalitního lektora AIVD ČR (Asociace institucí vzdělávání dospělých, 2012):

- 1. „Kvalitní lektor je vždy čestný ve vztahu k zaměstnavateli, zadavateli i účastníkům vzdělávání (ke klientovi). Dodržuje etický kodex a další dohodnutá pravidla.*
- 2. Je respektovanou osobností, odborníkem s komplexními a aktuálními poznatky v oboru, ve kterém působí.*
- 3. Dělá svou práci rád a vnímá ji jako poslání. Je vstřícný a přátelský, trpělivý a empatický. Má autoritu, povzbuzuje a vede účastníky, je předvídavý, kreativní a schopný improvizace.*
- 4. Neustále aktualizuje své lektorské a odborné kompetence, účastní se vzdělávacích a rozvojových akcí, studuje odborné zdroje, popř. sám publikuje.*
- 5. Přijímá supervizi své práce jako cestu ke kvalitě.*
- 6. Analyzuje a respektuje potřeby klienta v rámci své odbornosti a zadání. Dosahuje cílů, které se zavázal naplnit.*
- 7. Dokáže provést klienta procesem přípravy, realizace a evaluace vzdělávacího procesu.*

8. *Zná širokou škálu metod a technik vzdělávání a využívá je s ohledem na obsah a cíle vzdělávání i cílovou skupinu.*
9. *Je schopen týmové spolupráce.*
10. *Šíří a podporuje dobré jméno instituce svou profesionalitou, chováním a vystupováním.“*

Desatero kvalitního lektora je velmi inspirativní, z mého pohledu odráží všechny výše uvedené kompetence, a zároveň shrnuje i role, které má lektor zastávat. Formulace desatera nepřináší žádné nové odborné termíny ani typologie či charakteristiky, ale shrnuje podstatu lektorské práce a vyzdvihuje její zásadní momenty. AIVD ČR také deklaruje, že *„lektori jsou klíčovým faktorem efektivitv vzdělávacích aktivit, a tedy i vzdělávacích institucí, které tyto aktivity nabízejí. Pokud chtějí vzdělávací instituce nabízet kvalitní služby, musí je bezesporu zajišťovat kompetentní lektori“* (Asociace institucí vzdělávání dospělých, 2012). Z uvedených kompetenčních modelů, výzkumů i „desatera“ je patrné, že od lektora se očekává, že je osobnost s vysokou mírou osvojení odborných znalostí i schopností, je osobností s praxí, která má schopnost zaujmout lidi a naučit je potřebné znalosti a dovednosti. Zároveň je to někdo s pozitivním přístupem, charismatem, kdo dokáže motivovat, vtáhnout účastníky do školení, naučit je aplikovat teorii do praxe, ale také objektivně zhodnotit jejich výkon a podat jim zpětnou vazbu. Lektor by měl také zanechat v posluchačích stopu a měl by učit tak, aby vzdělávání lidi bavilo a chtěli se sami zlepšovat. Nesmíme ale zapomínat, že kompetence u této profese mají charakteristiku flexibilního a vyvíjejícího se modelu, což se týká ve velké míře právě lektorů měkkých kompetencí. To, co uměl a jak školil lektor dříve, dnes již zdaleka nemusí stačit. Změny v požadavcích na lektorské kompetence můžeme odvodit například od změn v přístupech k výuce (od tradičního přístupu k interaktivnímu aj.), jak je dokladováno v kapitole věnované lektorským rolím. Přitom dochází ke zdůrazňování například takových kompetencí, jako je schopnost řídit diskuzi, schopnost práce se skupinou, schopnost analýzy vzdělávacích potřeb, akceptace názoru druhých a dalších. O přechodu k tomuto způsobu vzdělávání se zmiňoval i Beneš (2003) v tom smyslu, že uvedené kompetence lektora jsou důležité, ale jsou to především metodické kompetence lektora, které se začínají ukazovat jako zásadní.

1.6 Didaktické metody relevantní pro profesní přípravu a rozvoj lektora soft skills

Jak již bylo zmíněno výše, není žádný legislativní ani jiný formální nástroj, který by profesní rozvoj lektorů ustavoval. Další rozvoj a vzdělávání je tedy čistě na zájmu a osobní zodpovědnosti každého lektora. Při zkoumání nabídek lektorského vzdělávání je možné nalézt nepřeberné množství odborných kurzů a programů lektorské přípravy, či jejich rozvoje, a to ať certifikovaných či nikoli, u akreditovaných i neakreditovaných vzdělávacích společností. Kurzy bývají realizovány za pomoci nejrůznějších didaktických forem a metod, a právě metody, které jsou relevantní pro rozvoj kompetencí lektorů měkkých kompetencí, jsou tématem, kterému se budu věnovat na následujících řádcích.

Metody vzdělávání lze charakterizovat jako didaktické prostředky s postupy a návody, kterými se při uplatňování didaktických principů a účelné volbě forem vzdělávání dospělých uskutečňují výchovně vzdělávací procesy, a prostřednictvím kterých lze dosáhnout vzdělávacího cíle (Zormanová, 2014, s. 126). Klasifikace metod vzdělávání je nahlížena různými autory rozdílným způsobem. Maňák (Maňák, Švec, 2003, s. 49) rozeznává tři kategorie výukových metod, a to metody klasické, aktivizující a komplexní. *Klasické výukové metody* dále člení na metody slovní (metody monologické, dialogické a práce s literaturou), jejichž předpokladem je rétorická zdatnost vyučujícího a schopnost přesného vyjadřování, mezi jejich představitelé patří např. přednáška, rozhovor aj.; metody názorně demonstrační spočívající v pozorování či aktivním předvádění dějů, procesů či objektů, jež spolu s metodami slovními představují komplexní systém interakce člověka s jeho prostředím v edukační transformaci; a metody dovednostně-praktické, prostřednictvím kterých dochází ke spojení osvojených poznatků a praktické aplikace. Druhou, a z hlediska vzdělávání dospělých pro mě asi nejzajímavější kategorií, jsou *metody aktivizující*. Jde o skupinu metod podporujících aktivní a efektivní učení a výuku, samostatné, kritické a tvůrčí myšlení i samostatný způsob vyjadřování. Jedince aktivizují vytvářením nových poznatků v nových vztazích, které musí vlastním kritickým přístupem a myšlením analyzovat, třídit a dávat do nových souvislostí. Účastník při aplikaci těchto metod dostává více prostoru pro vlastní rozvoj, sebeutváření a sebehodnocení, a zároveň tato aktivita vede k lepšímu osvojování vědomostí, dovedností a zkušeností. Maňák (Maňák, Švec, 2003, s. 51) mezi aktivizující metody řadí metody diskusní, situační, inscenační a didaktické hry. Poslední skupinou metod jsou tzv. *komplexní metody* odlišující se od tradičních a aktivizujících metod hlavně tím, že jde o složité metodické

útvary, které předpokládají propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky atd., a jsou tedy velmi těžko teoreticky přesně vymežitelné.

Mužik, jenž je jedním z autorů, kteří se klasifikací vzdělávacích metod dospělých a lektorstvím obecně zabývali hloubkově, přichází s odlišnou typologií. Mužik (2007, s. 70) metody dělí dle vztahu účastníka k praxi na *teoretické*, které prohlubují znalosti a směřují k osvojení nových poznatků a duševních dovedností (přednáška, seminář aj.), *teoreticko-praktické* mající za cíl rozšířit nejen poznatky, ale i prohloubit analytické schopnosti a koncepční myšlení, které se odrazí v praxi (diskusní, problémové, projektové a diagnostické metody) a *praktické metody* napomáhající uplatňování pracovních návyků a nabitých dovedností zácvikem (instruktáž, mentoring, koučink, exkurze, stáž aj.).

Po naznačení typů metod se zaměřím na kritéria, která volbu metod vzdělávání provází, abych identifikovala typy metod i konkrétní metody, které jsou pro vzdělávání lektorů vhodné.

1.6.1 Kritéria výběru metod vzdělávání

Vzhledem k tématu práce je nutné vzít v úvahu, které z metod jsou nejvhodnější pro osvojení si požadovaných lektorských kompetencí u lektora soft skills. Nejdříve se ale budu věnovat tomu, jak výběr vhodných metod provést.

Ve vzdělávání dospělých neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda. Určité metody se používají pro předávání či osvojování vědomostí a znalostí, jiné pro zvládnutí dovedností a rozvoj schopností, další pro ovlivňování postojů a hodnotové orientace. Volba metod vzdělávání dospělých je závislá na cíli, obsahu, podmínkách – časových i materiálních, osobnosti lektora, počtu a charakteristice účastníků. Nejlepšího výsledku lze dojít kombinací vhodných metod. Z hlediska obsahu podmiňuje výběr metody charakter problematiky, způsob myšlení v jednotlivých oborech a charakter konkrétního obsahu vzdělávání, kde je obsah náročný na zapamatování, abstrakci, názornost apod. Pro první bod je charakteristické, že jiné metody vyžadují společenskovední disciplíny, ve kterých převládají přednášky, diskuse, problémové metody, a jiné metody vyžadují přírodovědné a technické disciplíny, jež preferují demonstrační metody, praktická cvičení apod. (Zormanová, 2014, s. 171–172).

Podrobněji se problematikou výběru vhodné metody zabýval ve své publikaci Plamínek (2010, s. 111–112), který v první řadě rozeznává šest stupňů interakce mezi jevem a subjektem, ke kterému se vztahuje (viz Příloha F). Nejnižším stupněm jsou data, tedy vše, co může člověk vnímat. Druhý stupeň představují informace – data vztažená k účelu. Třetím stupněm jsou znalosti, charakterizované jako informace vztažené k určitému kontextu, které mají povahu návodu k činnosti. Následující stupeň představují dovednosti, tedy znalosti užívané v praxi spolu s potenciálem tyto znalosti využít. Pátý stupeň patří osvojeným (individuálním) návykům neboli dovednostem uplatňovaným bez vědomé kontroly, které jsou vyvolány určitými specifickými spouštěči. Poslední, nejvyšší stupeň, představují sdílené návyky, které lze označit i za kulturní dědictví, mezi něž například patří návyky sociální. Ve vztahu ke vzdělávacímu programu lze předpokládat tři stupně osvojení, které následně představují výstupy vzdělávání. Jsou jimi znalosti, dovednosti a návyky. Pokud je cílem vzdělávacího programu získání znalostí, je možné volit klasické (teoretické) výukové metody. Získání dovedností již bude vyžadovat uvedení získaných znalostí do praxe, tedy i metody se budou muset posunout od klasických (teoretických) směrem k aktivizujícím (teoreticko-praktickým) metodám. Při požadavku na vznik návyků již musí vzdělávací metody směřovat k propojení znalostí s dovednostmi a schopností tyto dovednosti ve vhodné situaci adekvátně provést. Pro vznik návyků je nejvhodnější volit metody praktické, zasazené do reálné praxe, kde účastníci přejdou postupně od nácvičku a modelových situací k realitě. Jak uvádí Mužík (2010, s. 127), vzdělávání je aktivní nikoliv pasivní proces. Pokud je to možné, proces vzdělávání by měl být aktivní, i když si to vyžádá více času než při uplatňování pasivních metod. V souladu s Plamínkem uvádí, že platí určitá úměra – čím složitější budou dovednosti, které je potřeba zvládnout, tím aktivnější musejí být metody vzdělávání.

V souvislosti s volbou metod vzdělávání je nutné vzít v úvahu obecné principy rozvíjení kompetencí, které uvádí Srbecká (Inflow informational jurnal, 2010). V první řadě zmiňuje důležitost využívání *autodidaktických metod výuky* a doporučuje zadávat náročnější samostatné i týmové práce heuristického typu, při kterých poznávají účastníci vzdělávání na základě vlastního pozorování a objevování, případně v následné diskusi o tématu, podstatu problematiky, a vyzdvihuje metodu problémového vyučování. Dalším principem rozvoje kompetencí je aplikace metod *činnostně zaměřeného vyučování*, které má učit účastníky vzdělávacího programu aplikovat získané vědomosti a dílčí dovednosti při řešení praktických úkolů z pracovní oblasti.

V souvislosti s prvními dvěma zmíněnými principy rozvoje kompetencí Plamínek (2010, s. 116–117) přisuzuje velký význam přemýšlení, které vzdělávaného vede k samostatnému objevení nového poznatku, čímž je tento poznatek mnohem lépe zapamatovatelný a později vybavitelný. Pokud se navíc poznatek propojí s praxí, může se z něj stát dovednost a při běžném opakování i návyk. V souvislosti s těmito autodidaktickými a činnostně zaměřenými metodami mluví Plamínek o metodách konzultování, koučování a mentoringu, které poskytují prostor pro samostatné nalézání řešení a k osvojení potřebného návyku. Srbecká (Inflow informational jurnal, 2010) pro činnostně zaměřené vyučování navrhuje zpracovávání týmových projektů a využívání tréninkových metod např. metody problémové. Zároveň autorka zdůrazňuje při rozvoji kompetencí *sociálně komunikativní aspekty vzdělávání*, odrážející se především při uplatňování dialogických slovních metod (diskuse, panelové diskuse, brainstorming).

Nyní z výše uvedených kompetenčních přístupů vytvořím tabulku, která bude shrnovat kompetence, jež se vztahují k lektorské profesi, podrobněji popíši jejich projev a vyberu metody, prostřednictvím kterých je možné tyto kompetence rozvíjet.

Typ kompetence	Projev kompetence	Potřebná znalost/dovednost	Vhodná metoda
Odborné:			
<i>Odborně předmětová</i>	Odborná erudice.	Znalosti z oblasti soft skills.	Přednáška, seminář
Andragogické:			
<i>Konstruktivní</i>	Na základě požadavku klienta formuluje cíle vzdělávání. Vytváří projekt vzdělávacího programu (obsah a struktura).	Znalost zásad tvorby vzdělávacího projektu. Dovednost sestavení osnovy vzdělávacího programu a minutového scénáře.	Instruktáž Práce ve skupinách
<i>Didaktická a psychodidaktická</i>	V ohledu na cíle vzdělávání přiřazuje formy, metody a didaktické pomůcky potřebné k jejich dosahování. Respektuje psychodidaktické zásady vzdělávání dospělých.	Znalost specifik vzdělávání dospělých. Dovednost aplikace vhodných metod a forem VD. Dovednost tvorby didaktického materiálu. Schopnost propojení obsahu vzdělávání s praxí.	Přednáška Práce ve skupinách Trénink
<i>Komunikační</i>	Zprostředkovává informace vhodnými prostředky. Zpětně ověřuje pochopení komunikovaného obsahu.	Znalost kódování informací a zásad komunikace. Znalost typů komunikace a dovednost jejich čtení. Dovednost argumentace.	Trénink Hraní rolí Diskuse
<i>Expresivní</i>	Srozumitelně a vhodnými způsoby (formami) prezentuje výukový obsah. Vystupuje před publikem sebevědomě a sebejistě.	Jazykové dovednosti – rétorika. Prezentační dovednosti, sebeprezentace. Dovednost improvizovat. Dovednost vhodné aplikace výukových stylů.	Přednáška Trénink Improvizace Videotrénink
<i>Perceptivní a intervenční</i>	Vyhodnocuje klima ve skupině i signály jednotlivců. Flexibilně reaguje na klima a přizpůsobuje mu metody vzdělávání a vzdělávací aktivity.	Znalost osobnostní psychologie. Znalost skupinové dynamiky. Dovednost vhodně aplikovat aktivizující metody.	Přednáška Situační metody

	Vypořádává se s neočekávanými událostmi. Předchází konfliktům a usměrňuje jejich průběh.	Dovednost identifikovat podstatu problémů a neutralizovat konflikt. Odolnost vůči stresovým situacím.	Hraní rolí
<i>Motivační</i>	Motivuje k zapojení se do vzdělávacích aktivit i k dalšímu vzdělávání. Motivuje k aplikování poznatků do praktických činností.	Schopnost identifikace pohnutek účastníků. Znalost motivačních metod. Dovednost vhodně volit motivující příklady z praxe. Angažovaný postoj k průběhu a výsledku vzdělávací akce.	Přednáška Situační metody
<i>Diagnostická a evaluační</i>	Diagnostikuje vstupní úroveň kompetencí účastníků. Vyhodnocuje průběžně výsledky vzdělávání. Evaluuje konečný stav a přijímá zpětnou vazbu pro zlepšení výsledků vzdělávání.	Znalosti z oblasti diagnostiky. Dovednost nepřetržitého vyhodnocování pokroku skupiny. Schopnost individuálního přístupu k jednotlivci. Dovednost vést i přijímat zpětnou vazbu.	Přednáška Situační metody Trénink
<i>Organizační</i>	Administrativně zastřešuje vzdělávací akci. Organizuje průběh výuky a její účastníky. Distribuuje výukové či propagační materiály.	Dovednost práce na PC, zpracování prezentací aj. Znalost time managementu a jeho uplatňování.	Přednáška Instruktáž Trénink
Osobní charakteristiky:			
K formování osobnostních charakteristik dochází v průběhu všech rozvojových aktivit a napříč všemi didaktickými metodami.			

Dále se na vybrané metody, které jsou dle výše uvedených přístupů relevantní pro rozvoj kompetencí lektorů, zaměřím podrobněji z pohledu využitelnosti těchto metod a jejich potenciálu pro rozvoj kompetencí u lektora soft skills.

1.6.2 Přednáška

Přednáška podává vysoký počet informací a teoretických znalostí, a to za poměrně nenáročných technických podmínek a pro téměř neomezený počet studentů. Výhodou je rychlost předání informací, nevýhodou pak převažující jednosměrnost toku informací. Efektivnost přednášky závisí zejména na osobnosti přednášejícího, na jeho schopnostech vyložit látku a použít vhodné pomůcky, je však podmíněna zájmem posluchačů a jejich dalším úsilím o udržení a prohloubení poznatků, jež během přednášky získali (Zormanová, 2012, s. 44). V souvislosti s přednáškou hovoří Plamínek (2010, s. 51) o využívání prezentací pro zvýšení efektivity vzdělávání, kdy se zapojuje více smyslů. Uvádí také množství technik, které lze využít, např. promítání obrazového i videomateriálu, užívání příkladů a příběhů apod., případně demonstrování, přičemž všechny tyto techniky zvýší věrohodnost a působivost přednášky či prezentace, a díky působení více vjemů se zvýší i míra osvojení znalostí z přednášky. Podobnou metodou je také seminář, kde se do role přednášejícího obvykle dostanou sami účastníci vzdělávání, kteří vystupují s referáty na konkrétněji stanovené téma.

Ve výše uvedené tabulce jsem přednášku či seminář uvedla u kompetencí, jejichž základem je osvojení znalostí z konkrétních oblastí. Za ideální ji lze považovat u osvojení teoretických znalostí z oblasti soft skills, andragogických zásad a specifík vzdělávání dospělých, znalostí z oblasti osobnostní a skupinové psychologie a dalších. Jelikož získáním znalostí ale nelze obsáhnout celou šířku kompetence, a navíc samostatně zvolená metoda přednášky je pro její posluchače spíše pasivní metodou, musí být doplněna o některé z dalších metod, jež přednášce dodají i praktický rozměr a zvýší i míru osvojení znalostí a jejich „přetavení“ v dovednosti.

1.6.3 Diskusní metody

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 55) charakterizují diskusi jako komunikační akt, při němž dochází k výměně názorů mezi účastníky. Jde o metodu, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty – tímto způsobem se zapojují, jsou angažovaní, což má pro ně aktivizující potenciál, a následně společně nacházejí řešení problematiky (Maňák, Švec, 2003, s. 110). Zcela běžné jsou volné diskuse (Plamínek, 2010, s. 124), které jsou minimálně vázány strukturou a často můžou vzniknout i velmi spontánně v reakci na otevření určitého tématu. Diskuse se osvědčuje v situacích a v případech, kdy lze mít na jevy či fakty různé názory, kdy jde o srovnání poznatků nebo zkušeností, týká-li se téma hodnotových postojů, při

vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě, proto ji lze doporučit jako následnou techniku jiných, především aktivizujících metod, o kterých bude konkrétněji řeč později.

Tuto metodu jsem uvedla jako vhodnou pro rozvoj komunikačních kompetencí, ale zároveň ji vnímám jako samozřejmý doplněk všech simulačních metod i metod inscenačních (hraní rolí), kde je třeba diskutovat nad přístupy jednotlivých osob a společnými silami dojít k řešení problému, či více variantám přístupů k řešení. Z výše uvedeného také vyplývá, že jde o aktivizující styl výuky, při němž si účastník diskuse navyká veřejně vystoupit, prezentovat a argumentovat své názory a závěry, což je pro budoucího lektora velmi podstatné, a zároveň během diskuze dochází spontánně k rozvíjení nejen komunikačních, ale i expresivních kompetencí.

1.6.4 Instruktaž (demonstrování)

Metoda instruktaže, často propojená s demonstrováním, je metodou vzdělávání dospělých nejčastěji v prostředí pracoviště, jejíž podstatou je poskytnutí hlavních informací nutných k výkonu pracovní činnosti, případně výcvik v dovednostech provádět určité pracovní úkony. Jedná se o zácvik, vysvětlení a předvedení základních postupů, které s výkonem práce souvisí (Malach, 2003, s. 56). Velkou výhodou této metody je operativnost interakce, kdy instruktor přímo dohlíží na účastníky, aby konkrétní postup či činnost dobře zvládli. Instruktaž je možné využít například v souvislosti s tvorbou vzdělávacího programu, ale také jako metodu seznámení se s prací s didaktickými pomůckami, či tvorbou prezentací, díky níž získává účastník konkrétní zkušenost a osvojuje si potřebné dovednosti, které jsou pro lektora potřebné.

1.6.5 Práce ve skupinách

Skupinová práce je jednou z metod výuky, jež výuku doplňují o postupy, které frontální výuka neumožňuje, a jejímž cílem je propojovat poznatky z různých oblastí s tím, s čím se účastníci vzdělávání setkávají v běžné realitě. Skupinové aktivity vedou k lepšímu pochopení řešené problematiky, ale zároveň členové získávají inspiraci v přístupech k řešení problému. Zároveň dochází k tzv. sebedprodukčnímu efektu (lépe si pamatujeme to, co sami vytvoříme). Tato metoda doplňuje tradiční výklad a zaměřuje se detailněji na vybrané klíčové oblasti probíraného tématu. Přínosem je rozvíjení kompetencí komunikačních a posilování sociálních kompetencí. Jedná se o metodu aktivizující a vysoce motivující, která umožňuje vzájemné obohacování a učení a nabízí prostor pro individuální schopnosti a dovednosti jedinců (Sitná, 2009, s. 27). Práce ve skupinách je

také jednou z metod, které popisuje i Malach (2003, s. 36), jako metodu širokého stupně integrace učebního obsahu do jedné činnosti, která má vysokou míru praktičnosti pro reálný život.

Ve výše uvedené tabulce jsem tuto metodu přiřadila ke kompetencím konstruktivním a didaktickým a psychodidaktickým. Konkrétně bych pak tuto metodu volila po získání znalostí specifík vzdělávání dospělých a zásad tvorby vzdělávacího projektu, jako vhodnou pro získání dovedností tvorby projektu a následně i volby forem, metod a didaktických pomůcek, které by ve skupinovém vzdělávacím projektu měly být uplatněny.

1.6.6 **Situační (případové) metody**

Maňák a Švec (2003, s. 120) charakterizují situační metody jako hledání řešení specifických, obtížných jevů vyvolávajících potřebu vypořádat se s nimi, vyžadujících angažované úsilí a rozhodování. Situační metody pracují s uměle vykonstruovanými smyšlenými případy i skutečnými životními situacemi, se kterými se můžeme běžně setkávat, zobrazují určitý komplex vztahů a okolností, jsou výrazem střetu různých zájmů a úkolem účastníků vzdělávací aktivity je nalezení řešení, jak je analyzovat nebo řešit. Jedinci diagnostikují, pracují s problémem tak, že se jej snaží nalézt, definovat, uvést určitá alternativní řešení a stanovit očekávané výsledky, a to nejčastěji prostřednictvím společné diskuse a hledání konsensu (Bartoňková, 2010, s. 152). Cílem je především konstruktivně řešit určité typy konfliktů, tlumit jednostranně emotivní postoje a chovat se asertivně. Účastníci mají možnost diskutovat o řešení jednotlivých případů ve skupině, což vede k uvědomění si rozmanitých typů reakcí na daný problém. Modelové situace jsou obvykle psány a vybírány tak, aby zdůraznily podstatu teoretických metod a procvičily nejrůznější aspekty osvojovaných praktických dovedností. Mají přispět spíše k poznání a pochopení procesů než k získání specifických znalostí o tématu.

Situační metody jsem volila jako vhodné v tabulce rozvoje kompetencí lektora z důvodu jejich komplexnosti – prostřednictvím těchto metod dochází k propojení teoretických znalostí se získanými zkušenostmi a jejich třídění a formování. Zároveň je možné je uplatnit v případě, kdy není možné si situaci názorně předvést či zahrát. Za hlavní přednost situačních metod lze chápat aktivní práci se získanými znalostmi a jejich zaměření na aplikaci do praxe, možnost poznání a osvojení si různých reakčních modelů využitelných v reálném životě i praxi a důraz na konkrétnost řešení a cvik v rozhodování a argumentaci. Dalšími pozitivními stránkami jsou aktivní sociální učení, přenos sdílené zkušenosti aj.

1.6.7 Inscenační metody

Inscenační metody (metody hraní rolí) využívají techniku hraní rolí v modelové situaci. Jde o simulaci události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací či kombinací obou postupů. Výchovně vzdělávací přínos inscenačních metod spočívá v subjektivním pojetí přijaté role, tedy jak se účastník vzdělávací akce do role vžije, a jaké jí dá obsahové, verbální a afektivní dimenze. Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 70) uvádí, že podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž jsou účastníci edukačního procesu sami aktéry předváděných situací. Pro aktéry inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod. Velmi častým tématem pro inscenace jsou mezilidské vztahy a různě složité konfliktní či problémové situace. Metoda využívá učení prožitkem bez rizika „společenského úrazu“, neboť jde stále o simulovanou problémovou situaci (Valenta, 2013, s. 62). Inscenační metody rozvíjejí (dle tematického zaměření) kompetenci komunikativní, kooperativní a škálu sociálních kompetencí za využívání diagnostických a intervenčních technik, techniky zvládnání zátěže a řešení konfliktů.

Inscenační metoda je považována za velmi přínosnou, neboť může lektora bezpečně připravit na situace, které v jeho profesní praxi mohou nastat. Vysoký stupeň spoluúčasti a emotivních prožitků má silný formativní vliv a tím ovlivňuje trvalost vědomostí a dovedností, které prostřednictvím inscenace účastník vzdělávání získá a podporují i samostatné a tvořivé řešení praktických situací.

1.6.8 Trénink

Nejčastěji zmiňovanou metodou, které jsem v tabulce lektorských kompetencí a k nim příslušejících vhodných metod dala prostor, je trénink. Plamínek (2010, s. 186 – 188) dělí tréninkové metody na *tradiční* (od naslouchání k nápodobě) a *participativní* (od experimentování k přemýšlení o výsledku), přičemž pro rozvoj kompetencí lektora lze využít oba typy, případně kombinaci obou a jejich flexibilní prolínání, tedy přizpůsobení se okolnostem, tématu, účastníkům i dynamice situace. Součástí tréninku, který simuluje reálné činnosti, může být nácvik klíčových dovedností, metod práce, ale může se jednat i o co nejlepší zopakování vzorového výkonu, v případě lektora soft skills také trénink jednotlivých didaktických metod, které bude do praxe potřebovat, případně trénink samotného lektorského vystoupení.

Důležitou roli zde sehrává také vedoucí tréninku – tedy lektor v roli trenéra, který zadává jednotlivé tréninkové úkoly účastníkům vzdělávací akce, kontroluje a vyhodnocuje jejich plnění, podává zpětnou vazbu, diskutuje nad tím, jak trénink probíhá a především shrnuje pro všechny účastníky zásadní momenty, které následně přispívají k podchycení klíčových znalostí a dovedností u účastníků. Podle Pettyho (2006, s. 254) totiž samotná praxe efektivní učení nezaručuje – pokud si máme osvojit zkušenost, musíme se poučit ze získaného poznatku, přemýšlet o něm, vztahovat k teorii a poté plánovat, jak bychom v dané situaci mohli danou věc provést lépe. Trénink je tedy jednou z forem zkušenostního učení, které je považováno za jednu z nejefektivnějších metod vzdělávání. Zároveň dává prostor pro osobní iniciativu a kreativitu.

Určitou specialitou v oblasti tréninků je pak videotrénink, při kterém účastníci předvedou lektorské vystoupení v zadaném rozsahu, obvykle na libovolné téma, a celé toto vystoupení je natočeno. Následně se záznam pustí na promítacím zařízení a je důkladně zanalyzován jak lektorem, tak ostatními účastníky, vyhodnocen a aktérovi je podána zpětná vazba, které mu dá podněty k zlepšení svého vystoupení.

1.6.9 Reflexní techniky – zpětná vazba

Metodou či technikou, která je v podstatě neprostupující součástí rozvoje kompetencí lektora soft skills, je řízená reflexe, často překládaná do českého jazyka jako zpětná vazba. Reflexní techniky lze chápat ve dvou pojetích, přičemž obě jsou přínosná. V prvním pojetí se jedná o jednoduché testy či dotazníky, s jejichž pomocí získávají účastníci informace osobního charakteru (motivační struktura, postoje preference, osobnostní zaměření, apod.), případně znalostní a dovednostní testy, které účastníkům umožňují ověřit si úroveň svých kompetencí. Ve druhém pojetí se jedná o výměnu informací mezi lektorem a účastníky. Nejčastěji jde o relativně objektivní hodnocení konkrétních způsobilostí, tedy o zpětnovazebné techniky směřující k posílení dovedností účastníků vzdělávání prostřednictvím slovního hodnocení jejich výkonu, jejich nevyužitých zdrojů či mezer, které by bylo vhodné doplnit atd. (Plamínek, 2010, s. 160). Možnost využití potenciálu zpětné vazby k rozvoji lektorských kompetencí pak již ale zůstává v rukách příjemce této zpětné vazby.

1.6.10 Komplexní metody lektorského rozvoje

Na předchozích stránkách práce jsem se zabývala metodami vhodnými pro rozvoj jednotlivých lektorských kompetencí, využitelnými především pro skupinové vzdělávání.

Ráda bych ale upozornila i na další velmi přínosné metody, které jsou praktické a mají vysokou hodnotu pro začínajícího lektora především s vazbou na konkrétní pracoviště. Všechny zmíněné metody spadají pod kategorii metod „on the job“, tedy vzdělávání na pracovišti, kdy se jedná zpravidla o učení se praxí jednotlivce. Představím tři vybrané metody, a to mentoring, stínování a asistování. Všechny tyto metody jsou komplexními vzdělávacími metodami, jež zastřešují celé spektrum požadovaných lektorských kompetencí, které by si měl budoucí lektor osvojit.

Mentoring

Mentoring se zaměřuje na aspekty aktuálně řešené problematiky, rozvoj dovedností k jejímu řešení příslušejících a vlastnímu umístění zaměstnance v organizaci (Blanchard, Tacker, 2003, s. 85). Základní funkcí mentoringu je profesní a sociální rozvoj svěřence v organizaci. Role mentora je spojena s poskytováním informací o chodu organizace a pomocí se zvládnutím úkolů, s nimiž se bude pracovník při výkonu práce každodenně potýkat. Pracovníkovi mentor pomáhá při vzdělávání a rozvoji, poskytuje poradenství v rámci sebevzdělávání, vedení v tom, jak získat znalosti a dovednosti potřebné pro výkon nové práce atd. Armstrong (2007, s. 443) uvádí, že mentoring je proces používající speciálně vybraných a školených jedinců, kteří vedou pracovníka a poskytují pragmatické rady a soustavnou podporu, čímž pomáhají při vzdělávání a rozvoji pracovníka nebo pracovníků, kteří jsou jim přiděleni. Mentoring je založen na poskytování odborných rad a sdílení návodů, jedna strana se na základě své pozice staví do role experta a druhá strana je relativně pasivním příjemcem informací, které se k ní dostávají. U této činnosti je skoro pravidlem, že mentor pochází ze stejného pracovního prostředí jako jeho svěřenec.

Stínování

Stínování (shadowing) je další ze zajímavých metod vhodných pro praktickou lektorskou přípravu. V pedagogické praxi bychom metodu stínování mohli nazvat také hospitací či náslechem. Jde o metodu, při které školící se osoba (případně více osob) pozoruje svého školitele na pracovišti při běžné práci. Účastník rozvoje fyzicky následuje přiděleného vedoucího při každodenních činnostech, snaží se pochytit maximum z toho, jak tento pracovník funguje ve svém běžném prostředí dle zajetých zvyklostí. Sledující osoba se může průběžně ptát na příčiny konkrétního jednání stínovaného pracovníka a působí jako zdroj pro jeho sebereflexi. Obohacování pracovních schopností pracovníků tak probíhá obousměrně (Bartoňková, 2010, s. 156). Může se jednat i jednosměrné stínování, kdy jeden stínuje druhého a přitom se učí, nebo dvousměrné stínování, kdy stínovaný a

pozorovatel si posléze role vymění a poskytují si zpětnou vazbu. Metoda jednosměrného stínování je typická spíše pro začínající pracovníky či studenty na stáži, naopak obousměrným stínováním si své metody práce předávají zkušenější pracovníci jako formu obohacení své praxe. Vždy zde ale dochází k transferu zkušeností. Důležitou roli hraje u obou případů konstruktivní zpětná vazba.

Asistování

Asistence spočívá v tom, že školený pracovník je přidělen k druhému, zkušenějšímu spolupracovníkovi, který využívá školeného jedince jako pomocníka pro splnění úkolů a tím pádem se školený učí a získává praxi. Postupem času získá „asistent“ dostatek zkušeností, dovedností a znalostí, že bude schopen se osamostatnit a vykonávat práci sám. Školení tedy končí ve chvíli, když je školený pracovník schopen plně samostatně plnit své úkoly (Dvořáková, 2007, s. 299). Asistování je využíváno nejvíce v interním vzdělávání, kde nový pracovník doplňuje činnosti stávajícího zaměstnance, často ve spojitosti odchodu do penze či převedení zaměstnance na jinou činnost či vyšší pozici

Pro lektorské vzdělávání bych všechny tyto komplexní metody zařadila na čelní pozice v jejich přínosu pro přípravu budoucího lektora, neboť právě praktická a reálná zkušenost má dle mého názoru nezastupitelnou hodnotu a přínos.

Výše uvedené metody a jejich kombinace reflektují didaktické zásady vzdělávání dospělých, jejich různorodost a široké spektrum záběru z nich tvoří vhodnou metodickou základnu výše uvedené tabulky stěžejních lektorských kompetencí, kterou i dále v práci využiju pro tvorbu metodického konceptu.

EMPIRICKÁ ČÁST

2 Výzkumné šetření

V empirické části méj diplomové práce se, vzhledem k mému zájmu o lektorskou profesi, věnuji kvalitativnímu výzkumnému šetření, v němž se zabývám procesy a metodami, které provází přípravu a další vzdělávání lektorů měkkých kompetencí. Kvalitativní výzkum je souhrnným označením pro zpracování dat v kvalitativním šetření, prováděné za účelem hledání odpovědi na výzkumnou otázku. Tuto proceduru vymezuje Hendl (2005, s. 224) jako systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. K výzkumnému šetření jsem využila polostrukturovaný rozhovor. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, prostřednictvím jakých vzdělávacích aktivit a metod se lektoři měkkých kompetencí připravovali na své povolání, a co bylo na této přípravě pro jejich následnou praxi nejdůležitější, dále také jak rozvíjejí své lektorské kompetence, které z vybraných metod, jež měli možnost vyzkoušet sami na sobě, lektoři měkkých kompetencí vyhodnocují jako nejvhodnější pro jejich přípravné či další profesní vzdělávání, a v čem vidí hlavní přínos těchto metod. V diskusi dále vyhodnotit postup optimálního přípravného a dalšího profesního vzdělávacího procesu a zvolit metody, které jsou pro vzdělávání lektorů měkkých kompetencí nejpřínosnější.

2.1 Cíle šetření

Cílem výzkumného šetření v rámci mé práce je:

- prozkoumat prostřednictvím jakých vzdělávacích aktivit a metod se lektoři měkkých kompetencí připravovali na své povolání jak z hlediska formálního, tak neformálního vzdělávání,
- zmapovat metody využívané ve vzdělávání lektorů, posoudit jejich vhodnost a zjištěné poznatky vyhodnotit,
- na základě zjištěných výstupů připravit metodický koncept optimální lektorské přípravy.

Tyto výzkumné cíle jsem si rozložila na tři konkrétnější výzkumné otázky, které mi pomohou splnit výzkumné cíle. Odpovědi na specifické otázky, které zároveň tvoří tři výzkumné okruhy, objasní aspekty, jež jsou pro přípravné a další profesní vzdělávání lektorů stěžejní, a poukáží na metody, které lektoři sami vyhodnocují kladně z hlediska přínosnosti pro jejich rozvoj.

Specifické výzkumné otázky zní:

- 1. Jak se lektor připravoval na svoji profesi před vstupem na pole lektorské praxe?*
- 2. Prostřednictvím kterých vzdělávacích aktivit a metod se lektoři dále profesně vzdělávají a rozvíjejí?*
- 3. Které metody lektoři vyhodnocují jako vhodné pro jejich profesní přípravu z hlediska rozvoje lektorských kompetencí?*

2.2 Výzkumná strategie

S přihlédnutím k povaze výzkumného problému jsem se rozhodla využít kvalitativního přístupu, který může pomoci získat o jevu detailní informace, jež se kvantitativními metodami obtížně podchycují (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11). Aplikací kvalitativního přístupu výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz a informuje o názorech účastníků výzkumu (Creswell in Hendl, 2005, s. 50). Stejně tak je pro kvalitativní výzkum typické zaměření na rozpoznání mechanismů, propojování událostí a identifikaci závislostí a vztahů mezi událostmi. Dle Hendla (2008, s. 47) neexistuje žádný obecně uznávaný způsob jak provádět kvalitativní výzkum. V typickém případě výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky, při následném sběru dat získává množství nestrukturovaných nahrávek, přepisů rozhovorů, textů či záznamů z pozorování, které jsou silně vázány na kontext, ze kterého vzešly a vzpírají se provedení redukce (Hendl 2005, s. 223). Pro zodpovězení výzkumné otázky či naplnění výzkumného cíle je třeba již při zahájení sběru získané materiály zpracovávat a organizovat, a to jednak redukcí prostřednictvím parafrázování, sumarizování a kategorizování, a dále interpretací a rozkrýváním z hlediska významů obsažených ve sdělení. Získané výpovědi je pak nutné podrobit hloubkové analýze a následné interpretaci (Šed'ová, Švaříček, 2007, s. 222). Právě metodikou tohoto typu výzkumu jsem se snažila zpracovat i své šetření.

2.3 Výzkumný vzorek

Diplomová práce se zabývá rozvojem kompetencí u lektorů měkkých kompetencí, proto jsem jako respondenty oslovila právě je. Termínem respondent je myšlen účastník výzkumného šetření. Pro účel výzkumu jsem vymezila pojem „lektor“, jako člověka, který se ve své profesi věnuje vzdělávání dospělých na poli osobnostního rozvoje a měkkých kompetencí, a to bez ohledu na metody, které ke vzdělávání využívá. Kontakty na jednotlivé respondenty jsem získávala technikou sněhové koule, tedy způsobem, kdy původní kontakt vede k dalšímu propojení na vhodnou osobu či cílovou skupinu respondentů. Výzkumný vzorek jsem volila technikou záměrného výběru, který zajistí, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí (Gavora, 2000, s. 144). Předem jsem zvolila určitá kritéria, která museli lektoři splňovat, aby se mohli stát vhodnými respondenty pro tento výzkum. Danými kritérii byla:

- Délka lektorské praxe – lektoři dalšího vzdělávání dospělých s praxí min. 2 roky.
- Oblast lektorování – lektoři zaměřující se na témata z oblasti soft skills. Lektor musel mít ve svém portfoliu zastoupené kurzy lektorských dovedností, osobnostního rozvoje či měkkých kompetencí.

Zásadním kritériem pro účast lektora na výzkumném šetření byl také jeho zájem a ochota se zúčastnit. V níže uvedené tabulce je soupis ověření kritérií vhodnosti respondentů.

Kód lektora	Počet let praxe	Zaměření
A	19	<i>Lektor vzdělávání dospělých a volnočasový pedagog</i> Lektorské dovednosti, komunikace, zvládání konfliktů, rozvojové programy pedagogů.
B	9	<i>Lektor, facilitátor a kouč</i> Komunikace, metody řešení problému, osobnostní rozvoj, lektorské dovednosti.
C	9	<i>Metodik a lektor dalšího vzdělání, poradenská a lektorská činnost</i> Osobnostně sociální rozvoj, rozvoj prezentačních, komunikačních a lektorských dovedností.

D	4	<i>Lektor vzdělávání a moderátor assessment centra</i> Učení prožitkem, lektorské dovednosti, osobnostní rozvoj.
E	5	<i>Lektor a koordinátor kurzů, asistent vzdělávacích aktivit</i> Manažerské dovednosti, komunikační a prezentační dovednosti.
F	13	<i>Majitel a hlavní lektor vzdělávací společnosti</i> Kreativní a inovativní koučink, organizační a osobní rozvoj, komunikační dovednosti.
G	7	<i>Lektor a koordinátor oddělení vzdělávání a rozvoje</i> Učení prožitkem, osobnostní rozvoj, lektorské dovednosti.

2.4 Metody šetření

S ohledem na cíle výzkumu jsem si zvolila jako výzkumnou metodu rozhovor. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, str. 159) můžeme hloubkový rozhovor definovat jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny, s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové skupiny*“. Za hlavní dva typy hloubkového rozhovoru můžeme označit polostrukturovaný rozhovor, kdy máme předem přichystány okruhy otázek a nestrukturovaný rozhovor, který je založen na jedné předem připravené otázce (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 165). Já jsem si pro svoje výzkumné šetření zvolila polostrukturovaný rozhovor, jenž má konkrétní jádro, jehož se výzkumník drží u všech rozhovorů, a kterému dá obsah a živou formu teprve interakce s respondentem (Disman, 2000, s. 308). Předem jsem si vytvořila myšlenkovou mapu základních témat, která vycházela z výzkumných cílů a následně formulovala výzkumné otázky. Pro každou z těchto výzkumných otázek jsem připravila sadu tazatelských otázek, které mi daly strukturu rozhovoru (viz Příloha H). Na základě Bergovy typologie otázek (Berg, 2001, s. 74–77), jsem stanovila základní otázky, směřující k ústřednímu tématu výzkumu, a otázky dodatečné, jež ověřovaly reliabilitu odpovědí na komplikovanější základní otázky. Výzkumné otázky a k nim příslušející tazatelské otázky jsem měla předtištěné, abych v průběhu rozhovoru mohla zapisovat zajímavé myšlenky, které zazněly, což mi pak zjednodušilo interpretaci získaných dat. Otázky v rozhovoru jsem se snažila přizpůsobovat

respondentům i aktuální situaci rozhovoru tak, aby se prostřednictvím zodpovězených otázek již naplněná témata neopakovala v dalších částech rozhovoru. Naopak pokud respondent odpověděl příliš stroze či způsobem nedostatečným pro objasnění jeho názoru na problematiku otázky, využila jsem zkoumavé (sondující) otázky (Berg, 2001, s. 76), kterými jsem respondenty přiměla k podrobnější výpovědi.

Rozhovory jsem realizovala během června 2014. Místo pro rozhovor jsem vybírala společně s respondenty tak, aby zvolená lokalita splňovala základní podmínky pro vedení rozhovoru, tj. nehlukné, příjemné prostředí a pohodlí. Postupovala jsem podle doporučení Hendla (2005, s. 168–169), tj. v úvodu jsem se představila a vysvětlila, k jakému účelu výzkum realizuji, ujistila respondenty o zachování jejich anonymity a snažila se navodit pozitivní atmosféru. Následně jsem přešla k samotnému dotazování. Po naplnění všech tematických okruhů jsem respondentům poděkovala za ochotu a čas a rozloučila se s nimi.

Čtyři z rozhovorů byly vedeny v kancelářských prostorách, jeden v domácím prostředí respondenta, jeden rozhovor byl z důvodu nemoci realizován prostřednictvím programu Skype. Všechny rozhovory byly zaznamenány v audio podobě za účelem následné interpretace dat. Rozhovor trval 30 až 45 minut. Výzkumné šetření s respondentem F bylo vzhledem k jeho bydlišti v Německu provedeno přímým zasláním rozhovorových otázek a doplňováno dalšími upřesňujícími dotazy prostřednictvím emailu.

2.5 Zpracování dat

Transkripci rozhovorů jsem provedla pomocí shrnujícího protokolu, který text redukuje na záznam podstatných projevů za vynechání nadbytečných poznámek do zvládnutelného objemu. Výstup v podobě protokolu je k diplomové práci přiložen jako příloha CH. Po přepsání jednotlivých rozhovorů následovala fáze interpretace dat, pro niž jsem použila techniku otevřeného kódování, jelikož otevřené kódování lze považovat za univerzální a velmi efektivní způsob jak interpretaci a vyhodnocení získaných dat začít. Šed'ová uvádí (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211), že kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. Shrnující protokol je kódován na základě výše uvedených kódů jednotlivých lektorů, k nimž jsou přiřazena čísla otázek, na něž odpovídali. V části diplomové práce, kde jsou získaná data

interpretována, jsou výpovědi označeny kódem s číslem otázky a řádkem protokolu, na němž je citovaná výpověď uvedena.

2.6 Kategorie šetření

Již před kvalitativními rozhovory byly navrženy oblasti dotazů, a to:

- příprava na profesní dráhu a kariérní růst, a k této oblasti stanovená specifická otázka „*Jak se lektor připravoval na svoji profesi před vstupem na pole lektorské praxe?*“
- další profesní rozvoj v oblasti lektorské profese, a příslušející specifická otázka „*Prostřednictvím kterých vzdělávacích aktivit a metod se lektori dále profesně vzdělávají a rozvíjejí?*“
- metody vzdělávání se zaměřením na přípravu lektorů a specifická otázka „*Které metody lektori vyhodnocují jako vhodné pro jejich profesní přípravu a vzdělávání z hlediska rozvoje lektorských kompetencí?*“

Na základě prvotní analýzy rozhovoru a jejich shrnujících protokolů jsem si za pomoci otevřeného kódování stanovila tyto kategorie šetření:

- a) Motivy vedoucí k profesnímu zaměření lektora.
- b) Hodnota a míra vlivu získaného formálního vzdělání na uplatnění.
- c) Hodnota a míra vlivu neformálního vzdělání na uplatnění.
- d) Stěžejní témata a kompetence nutné pro lektorskou přípravu a následnou praxi.
- e) Vztah k dalšímu vzdělávání a rozvoji.
- f) Souvislost odbornosti a dalšího vzdělávání.
- g) Příležitosti, které vybrané metody poskytují pro rozvoj lektora.

2.7 Výsledky šetření a jejich interpretace

V této části práce se věnuji samotné interpretaci získaných dat podle metodologie uvedené výše. Každá jednotlivá část této kapitoly odpovídá jedné výzkumné kategorii. V textu jsou použity citace respondentů, u nichž používám kódovaná jména doplněná číslem otázky a označením řádku příslušné otázky shrnujícího protokolu. Pro přesnost interpretace jsou výpovědi respondentů uváděny neredukovaně, tj. v přesném znění. Na konci každé kategorie následuje dílčí shrnutí.

2.7.1 Motivy vedoucí k profesnímu zaměření lektora

Jak již bylo v teoretické části naznačeno, na lektora jsou kladeny velké požadavky, a to jak na jeho stránku odbornou, tak na stránku osobnostní. Právě z toho důvodu jsem s respondenty diskutovala jejich pohnutky pro rozhodnutí stát se lektorem a hledala společné znaky či specifika, která je k lektorské profesi dovedla. Pět ze sedmi respondentů uvedlo, že k této profesi směřovali již od svého dospívání, kdy se věnovali různým rozvojovým či preventivním aktivitám pro děti. Tito respondenti dále uvedli, že práce s lidmi je inspirovala, bavila a viděli v ní smysl a svoje naplnění. Respondent C uvedl: *„Tímhle směrem jsem se orientoval dlouho. (...) Navíc mě bavilo dělat s lidma, u toho jsem chtěl zůstat a tohle je profese, kdy za sebou člověk vidí i výsledky práce, což je super.“* (C.1, ř. 1, 6–5). Podobně na důvody výběru této profese nahlížel i respondent D: *„(...)bavilo mě předávat svoje poznatky druhým lidem a diskutovat s nimi, zkrátka jim pomáhat.“* (D.1, ř. 3–4). U dvou respondentů také sehrála roli pro výběr této profese negativní zkušenost, kterou prožili. Respondent C se vyjádřil takto: *„Navíc mě štválo potkávat lidi, co neumí učit – třeba učitelé na střední, to bylo někdy strašný. V té době si člověk říká, proč jako ty lidi neumí učit, jaktože nejsou schopni nám ty vědomosti nějakým rozumným způsobem předat, ale vlastně o tom nic neví. Takže jsem šel studovat obecnou pedagogiku, abych tomu přišel na kloub.“* (C.1, ř. 1–6). Podobnou zkušenost měl i respondent G: *„Taky jsem občas měla s kurzem nebo lektorem špatnou zkušenost a říkala jsem si, že toho vlastně už vím víc, než ten člověk, a že bych to zvládla líp.“* (G.1, ř. 5–7). Dále je u lektorů patrné, že díky těmto zájmům a zkušenostem, které je vedly k aktivnímu zapojování se do vzdělávacích programů pro děti, si vybírali i studijní obor. Tento trend lze vysledovat ve výpovědích pěti lektorů.

Na základě výpovědí je zřejmé, že respondenti mají určité sociální citění, cítí i společenskou zodpovědnost a angažovanost, která je zároveň motivuje. Je tedy možné předpokládat, že tito respondenti mají rozvinuté osobnostní a sociální kompetence, které jsou pro výkon lektorské profese vhodné. Navíc, jak uvádím na s. 27, angažovaní lektoři mají vysokou míru osobní zodpovědnosti za pokrok svých posluchačů, což ovlivňuje jejich motivaci k podávání kvalitního výkonu, ale i k osobnostnímu a profesnímu růstu.

2.7.2 Hodnota a míra vlivu získaného formálního vzdělání na uplatnění

Vysokoškolské vzdělání bylo zjištěno u šesti respondentů ze sedmi, přičemž tři z respondentů mají vystudovaný obor Andragogika a personální řízení na Filozofické fakultě Karlovy univerzity. Tento fakt nicméně může úzce souviset s použitou výběrovou metodou. Technika sněhové koule v tomto případě zjevně vedla k napojení na oborové studentské kontakty. Dva respondenti absolvovali magisterský program na pedagogické fakultě UK, jeden respondent získal vzdělání ekonomického směru, a jeden respondent vysokoškolské studium ekonomie a managementu v posledním ročníku přerušil.

Právě u této otázky jsem ale zažila asi největší překvapení, když všichni respondenti hodnotili formální vzdělání jako usměrňující, ale v celku méně významné pro jejich profesní uplatnění. Respondent B uvedl: „*Vystudoval jsem andragogiku na FF UK, ale to rozhodně nebylo všechno. Absolvoval jsem nespočet odborných školení, a to jak v ČR, tak v zahraničí. Rozhodně si nemyslím, že by v tomhle případě vysoká škola vyplivla hotového lektora. Takhle to fakt není.(...) Pravda je, že firma, kde pak člověk začíná na pozici lektora, si ho stejně sama proškolí v těch lektorských dovednostech.*“ (B.2, ř. 1–3, B.3, ř. 3–5). Podobného názoru je i respondent C: „*Absolvoval jsem magistra na FF UK, konkrétně studium pedagogiky. Jako přípravu na tuhle profesi ale беру spíš lektorský výcvik, kterým jsem prošel.*“ (C.2, ř. 1–2). Respondent D pak přínos studia vidí spíše v nabytém sebevědomí a jakési záštitě, kterou může nabídnout, nicméně přiznává, stejně jako všichni ostatní respondenti, že praktické dovednosti získal samostudiem a interními školeními: „*Se studiem andragogiky samozřejmě přišly další možnosti uplatnění a možná i to sebevědomí, že na to mám, ale i tak jsem se nejdřív sama školila na tuhle práci. To si člověk musí buď sám načíst, nebo ho k tomu pak dovede firma, kde dělá.*“ (D.3, ř. 2–5). Respondent G navíc ze zkušenosti dokladuje, že „*v životopise ta andragogika vypadá fakt dobře, protože je to asi nejbližší vzdělání, které lektor má mít.*“ (G.3, ř. 1–2), ale zároveň se v rámci lektorské základny podniku, kde tento respondent pracuje, vyskytuje většina lektorů, kteří mají formální vzdělání jiného směru, např. medicínu, management, psychologii aj., k vlivu formálního vzdělání na uplatnění dodává: „*spíš hodně koukaj na to, co už má člověk za sebou, jestli už má nějaké zkušenosti a něco zažil, protože zkušenost dělá mistra.*“ (G.3, ř. 4–5). Respondenti se tak shodují, že pro jejich kariéru bylo formální vzdělání sice určující, ale při vstupu na trh práce nemělo z jejich pohledu příliš velkou váhu. Výpovědi potvrzují fakt, že neexistuje žádný obor, který by se specializoval přímo na přípravu lektorů, a proto je mezi lektory mnoho osob, které mají vzdělání jiného

zaměření, případně „pouze“ odborné a doškolující kurzy. Profesionalizace lektorské práce je tedy stále aktuální téma, které není formálně pokryto, byť se mu studium andragogiky blíží asi nejvíce. Při výběru lektorů se spíše posuzují jejich zkušenosti, dosavadní praxe a předpoklady a potenciál, který pro profesi mají. Od lektorů je stále častěji vyžadováno neformální vzdělání, které v mnoha případech poskytují interně samy vzdělávací instituce. Na vliv neformálního vzdělávání, které hraje v přípravě lektorů zřejmě zcela zásadní roli, se zaměřím nyní.

2.7.3 Hodnota a míra vlivu neformálního vzdělání na uplatnění

Neformální vzdělávání je nepostradatelnou součástí přípravy i dalšího rozvoje lektorů právě z důvodu, že formální cesta přípravy na tuto profesi neexistuje. Je však mnoho institucí, které právě pro lektory zřizují komplexní přípravné programy, doplňující kurzy či specializované semináře a přednášky. Z výpovědí respondentů vyplývá, že tyto neformální způsoby vzdělání jsou spolu s praxí do značné míry určující pro úspěch na trhu práce, a poskytují lektorovy možnost se rozvíjet a dovzdělávat. Zároveň se každý z respondentů setkal s interní formou přípravy na profesi lektora, kde si sama vzdělávací instituce lektora proškolila v nespecifických tématech i tématech specifických. Jak uvádí respondent A: *„(...) člověk musí projít nejdřív hodně školeníma. A to je věc, která se opakuje, ať už přijdete kamkoliv – vždycky vás znovu proškolují na styl, kterým to dělají u nich.(...) Ale až vlastní praxe často ukáže, kde jsou ty mezery, které je třeba doplňovat.“* (A.4, ř. 1–2, 4). S tímto názorem se ztotožňuje i respondent D a k dotazu na neformální přípravu dodává: *„Ty školení lektorských dovedností, kde si máte možnost vyzkoušet, jaký to pak bude. Ale je jasný, že je to jenom na zkoušku a vlastní praxe je pak dost jiná – hlavně pocitově. A pak jsme měli i dost specifických školení k tomu, co jsme pak sami učili, protože nás bylo potřeba připravit nejen na to, že budeme lektori, ale i po tý stránce, že máme vystupovat v roli odborníků na to téma, který vedeme.“* (D.4, ř. 1–5). Dále pak tři z respondentů vyzdvihují význam kolegů, kteří je v jejich začátcích významným způsobem vedli a, jak říká respondent F, *„(...)mí noví kolegové byli dost napřed a postupně mě „zasvěcovali“ do jejich zkušeností.“* (F.4, ř. 2–3). Význam neformálního vzdělávání a pomoci ostatních kolegů asi nejlépe dokladuje případ profesního postupu respondenta E, který jako jediný z výzkumného vzorku nemá vysokoškolské vzdělání. V jeho případě šlo o kariérní postup z pozice administrativního pracovníka vzdělávací společnosti zaměřující se na osobnostní rozvoj a rozvoj manažerských kompetencí, až na post lektora. Sám respondent E o tomto postupu mluví takto: *„(...)jako zaměstnanec firmy jsem mohl chodit po domluvě s lektory*

na jejich školení zadarmo. Takže jsem toho využíval, chodil na to, co mě zajímalo. Ty lektoři, když pak viděli u mě zájem, tak se se mnou potom i třeba víc bavili k tomu tématu. Mohl jsem to s nima víc konzultovat i v práci a časem jsem jim pak začal pomáhat. Nejdřív s přípravou, pak jako asistent, a nějak se to pomalu přehupovalo k tomu, že jsem s nimi učil.“ (E.4, ř. 2–6). Většina respondentů se ale shoduje, že žádné školení ani jiná vzdělávací aktivita není schopna připravit lektora na skutečnou praxi. Jejich předchozí zkušenosti s vedením vzdělávacích aktivit pro děti jim ale tuto bariéru pomohly překonávat. Respondent G uvádí, „*Já mám pocit, že jsem se hodně naučila už tím, že jsem se dřív věnovala doučování a lektorování v těch peer programech. Tam jsem si to ozkoušela na dětech, což je na jednu stranu lehčí, protože děti se s vámi moc často nedohadují, jestli je to fakt takhle, ale i tak to mělo rozhodně svojí hodnotu.*“ (G.4, ř. 1–4). Dále pak respondenti zdůrazňují nutnost vlastní iniciativy a někteří z respondentů uvedli, že v průběhu formální i neformální přípravy si svoje obzory rozšiřovali především samostudiem a čtením odborné literatury. Z výpovědí je jednoznačně patrný kladný vztah k neformálnímu vzdělávání a ocenění interně absolvovaných kurzů, které respondentům jejich přípravu a následný vstup do praxe usnadnily. Zároveň ale podotýkají, že samotná praxe člověka „vyškolí“ sama o sobě na zcela jiné úrovni a pro zaměstnavatele bývá podstatně důležitější, než počet absolvovaných seminářů a školení. Neformální vzdělávání má přesto pro lektorskou profesi a přípravu na ni doposud nezastupitelnou roli.

2.7.4 Stěžejní témata a kompetence nutné pro lektorskou přípravu a následnou praxi

U tazatelských otázek vztahujících se k výběru témat, jejichž znalost je stěžejní pro výkon lektorské profese, panovala mezi respondenty do značné míry shoda. Respondenti velmi vysoko hodnotí nutnost znalostí z oblasti lektorských kompetencí, jichž se jim dostalo především prostřednictvím interních školení či výcviků. Respondent G uvedl: „*Nejpřínosnější byly asi ty lektorské dovednosti, aby se člověk naučil pracovat s lidmi, které školí. Taky je důležité poznat více metod a naučit se je kombinovat, protože ty dávají tomu programu pak tu barevnost.*“ (G.5, ř. 1–3). V teoretické části této diplomové práce je však vymezeno, že lektorské kompetence jsou zastřešujícím pojmem pro kompetence osobnostní, andragogické a odborné. Tomu, co respondenti označovali za lektorské kompetence, bych dle jejich výpovědí spíše říkala kompetence sociálně-psychologické, které jsou největší složkou kompetencí osobních. Spolu s lektorskými kompetencemi, resp. sociálně-psychologickými, uváděli respondenti pro upřesnění kompetence komunikační a

prezentační dovednosti, ve smyslu srozumitelnosti výkladu, spolu s dovedností aktivizovat a získat si posluchače. Čtyři z respondentů tyto dovednosti označovali jako práci s publikem a znalost lidí, resp. znalost typologie osobnosti a práci s ní, včetně schopnosti čtení neverbální komunikace. Respondent E se vyjádřil slovy: *„Nejdůležitější asi bylo naučit se techniky práce s publikem, prezentační dovednosti, typologii osobnosti, řešení konfliktních situací... Prostě to, jak se na školení prezentovat, jak reagovat na lidi, co se může během té akce, kde učíte, pokazit, a jak na to pak nějak vhodně zareagovat.“* (E.5, ř. 1–4). Respondent B význam práce se skupinou vyjádřil tím, že za stěžejní označil *„(...) znalost různých technik, které lze při práci uplatňovat, aby kurz měl pořád spád a něco se dělo, prostě zatáhnout lidi do děje, pořád je aktivizovat, aby si z toho odnesli co nejvíc.“* (B.7, ř. 1–3). Všichni respondenti se shodovali, že je potřeba umět účastníky školení zaujmout a jejich pozornost neustále udržovat aktivizací publika. Respondent F dal dovednostem z oblasti práce se skupinou i člověkem, jako individualitou, vhodně zvolené souhrnné označení „psychologické kompetence“, které považuje za užitečné z tohoto důvodu: *„Když je lektor dobrý psycholog, leccos vyzporuje a pak na to může vhodně reagovat a přizpůsobovat tomu školení.“* (F.7, ř. 1–2), stejnou podstatu věci pak tři další respondenti označovali jako schopnost empatie, která bezesporu patří k osobnostní výbavě lektora. Dalším tématem, o kterém respondenti hovořili, bylo téma řešení konfliktů, a s ním související schopnost zvládat zátěž, a schopnost přizpůsobit se aktuální situaci, tedy reakční flexibilita lektora. Respondent E uvedl: *„(...) pro mě je to vždycky tak trochu stresová situace, člověk nikdy neví, co se může stát, někdy vám jeden člověk může totálně rozbourat celý školení a pak je těžký to nějak zvládat, aby aspoň ostatní z toho něco měli.“* (E.7, ř. 3–6). Se zajímavým doporučením k tématu zvládnání stresu při lektorské profesi přišel respondent G. Tento respondent zmínil jako velmi užitečné téma pro lektory kurzy improvizace, na které docházel, kde *„člověka naučí jak rychle a adekvátně reagovat i na docela nečekané podněty.“* (G.6, ř. 1–2).

Další oblastí, kterou respondenti vysoko vyzdvihovali, byla dle mých očekávání odbornost v přednášené oblasti. Šest ze sedmi respondentů odborně zaměřené znalosti při dotazu na stěžejní témata zmínilo. Zajímavostí pro mě bylo, že odborná témata více respondentů zmínilo až v závěsu za sociálně-psychologickými (osobnostními) dovednostmi a prací s publikem. Tento zajímavý fakt je pak ve shodě s výzkumy uvedenými na s. 30 a 31, kde účastníci výzkumných šetření z řad účastníků vzdělávacích akcí řadí odbornost lektora

na druhé (Mužík, 2012), resp. čtvrté místo (Gruber in Mužík, 2010) v hierarchii očekávaných kompetencí lektora.

Třetí oblastí témat, významných pro lektorskou profesi několikrát zmiňovanou většinou z respondentů, byla témata didaktická a metodická. Respondent D považuje za důležité, když lektor „(...)umí propojit teorii s praxí. Pak to totiž člověku mnohem líp zapadne do sebe a víc si z toho odnese. Souvisí to ale i se správným využíváním metod, které k tomu cíli dovedou.“ (D.7, ř. 1–3), a v té souvislosti dále uvádí, že znalost metodiky vzdělávání dospělých a následné proniknutí do tvorby konkrétních metodik kurzů může lektorovi pomoci i v celkovém pohledu na téma: „Když se člověk ponoří do tématu a získá nadhled, propojuje teorii do dalších oblastí lidského života, tak to pomůže hodně utřídit ty myšlenky a zkvalitní to i schopnost to téma prezentovat.“ (D.6, ř. 2–4). Respondent C ve stejném duchu vypověděl: „Mně to fakt přijde důležitý, mít kurz dobře sestavený i po stránce výběru metod. Ale zároveň je pak dobrý umět s tím flexibilně pracovat tak, aby to vyhovovalo těm školeným lidem, takže to pak umět vhodně přizpůsobit.“ (C.7, ř. 1–3).

Rozhodně by nemělo zůstat bez povšimnutí, že tyto tři oblasti, které respondenti vyzdvihli jako nejvýznamnější pro praxi, se kryjí s klíčovými lektorskými kompetencemi tak, jak jsou vnímány několika odborníky a zmíněny v teoretické části této práce (s. 28). Výpovědi respondentů zdůrazňují kompetence odborné, díky kterým se naplní obsahový rámec vzdělávací akce. Dále kompetence osobní, které usnadňují komunikaci lektora s účastníky, napomáhají vytvářet pozitivní klima na vzdělávacím kurzu a lektorovi umožňují empaticky pracovat se skupinou. A v neposlední řadě kompetence metodické a didaktické (v teoretické části uvedené taktéž jako andragogické), tedy znalost didaktiky a metod, na které musí lektor vhodně a citlivě navázat obsahový rámec vzdělávací akce. Tyto pilíře lektorských kompetencí by měly být vyvážené, protože, jak se dá usuzovat z interpretace výpovědí respondentů, všechny mají nezanedbatelný vliv na kvalitu lektorovy práce.

K tématu potřebných kompetencí pro výkon profese lektora zazníval velmi často pojem sebereflexe. Pět respondentů se vyjádřilo ve smyslu, že právě reflektováním sebe sama, svých schopností a jejich kritickým hodnocením, ale i zpětnou vazbou od účastníků či kolegů, se člověk může posunout dál a profesně růst. Problematikou sebereflexe se budu více zabývat u poslední kategorie výzkumného šetření.

2.7.5 Vztah k dalšímu vzdělávání a rozvoji

Za pozitivní zprávu považují výsledek interpretace otázek ověřujících ochotu se dále vzdělávat. Všichni z dotazovaných lektorů se v nějaké míře neustále rozvíjí a považují to za samozřejmé. Pokud se zaměřím na iniciativnost lektorů k dalšímu rozvoji, dva z respondentů přiznávají, že si své rozvojové aktivity vybírají spíše dle nabídky, která jim pravidelně chodí od spřízněných organizací, než že by sami cíleně hledali v nabídkách institucí semináře, které by je zaujaly, a o které by měli zájem. Tři respondenti využívají především nabídky zaměstnavatele na interní vzdělávání a dva respondenti vidí sami sebe jako aktivní činitel svého rozvoje a využívají každé zajímavé příležitosti, která se jim naskytne. Z rozhovorů však lze vyzorovat, že poněkud benevolentnější k otázce vzdělávání jsou lektoři, kteří spolupracují se vzdělávacími institucemi jako externisté (OSVČ). Ti shodně vypovídali, že se vzdělávají spíše příležitostně. Naopak u lektorů – zaměstnanců, tedy interních lektorů, je vidět pozitivní přístup ke vzdělávání ze strany zaměstnavatele, který motivuje lektory k seberozvoji, rozšiřování a prohlubování svého vzdělání, neboť v něm zaměstnavatelé vidí potenciál pro zkvalitnění nabízených služeb a tedy i větší úspěch na trhu. To dokládá respondent G tvrzením: *„Máme vyhrazené dva dny, které můžeme během roku využít na externí vzdělávání. Zároveň (...) máme možnost chodit si navzájem na školení pro veřejnost.“* (G.9, ř. 2–4). Tuto praxi vzdělávacích společností, které umožňují svým lektorům navštěvovat zdarma školení svých kolegů, shledávám velmi zajímavou a přínosnou. Stejnou zkušenost má respondent E, jenž uvedl: *„Stále využívám možnosti zapojit se jako účastník na školeních svých kolegů. (...) Navíc si pak vzájemně při těch „navštěvách“ dáváme zpětnou vazbu, což je taky dobrá možnost pro pokrytí nějakých nedostatků kurzu.“* (E.8, ř. 1–2, 4–5). Z výpovědi čtyř respondentů – lektorů zaměstnanců, z celkového počtu pěti, vyplývá, že tento trend zaměstnavatelé považují za všeobecně přínosný, a z toho důvodu povolují svým zaměstnancům, aby na náslechy ke kolegům chodili, čímž nejenže prohlubují jejich vzdělání, ale náslechy zároveň poskytují možnost pro odstranění nedostatků vzdělávací akce a efektivní zpětnou vazbu kolegům. Respondent D v této praxi vidí osobní přínos především v možnosti kritického pohledu na sebe sama, a vypovídá: *„Člověk se pak dokáže líp podívat na to, jak pracuje sám, když vidí ostatní při práci.“* (D.8, ř. 3–4). Zároveň se téměř všichni respondenti (jak zaměstnanci, tak lektoři působící samostatně) shodují, že navštívené vzdělávací akce, ať už v rámci mateřské organizace, či zcela mimo tuto vazbu, jim bývají často inspirací v oblasti odborných témat i užitých metod. Dále všichni respondenti ve shodě zmiňují, že i tím, že učí ostatní, učí sami sebe, jak poznamenal respondent B: *„(...) člověk se učí i tou interakcí se svými*

„studenty“. *Tam někdy nachází mezery, který je třeba vyplnit. Právě tou interakcí se člověk v určitém smyslu posouvá.*“ (B.8, ř. 2–3). Jednoznačně je také respondenty řečeno, že se věnují vlastnímu rozvoji prostřednictvím četby odborné literatury.

Limitem, který s sebou další rozvojové aktivity nutně nesou, je finanční stránka věci. Dva z respondentů uvedli, že jejich zaměstnavatel jim na další rozvoj přispívá a poskytuje v omezeném rozsahu placené pracovní volno. Citlivost tématu finanční náročnosti dalšího rozvoje dokladují pragmaticky, někdy poněkud hořce, sdělené výroky těchto respondentů: respondent A uvedl, že „(...)někdy i tu zajímavou nabídku vyřadí přemrštěná cena.“ (A.11, ř. 7), i respondent B podotkl, že se vzdělává „dle časových a finančních možností.“ (B.10, ř. 2). Respondent E naopak pochválil možnost, kterou mu zaměstnavatel umožňuje bezplatnými náslechy na kurzech, „(...)člověk může poznat strašnou spoustu zajímavých věcí, aniž by za to musel dávat ty vysoké sumy.“ (E.8, ř. 3–4). O to více pozitivním způsobem lze hodnotit kladný vztah všech respondentů k jejich dalšímu profesnímu rozvoji.

2.7.6 Souvislost odbornosti a dalšího vzdělávání

Z interpretace výpovědí je patrné, že respondenti mají dvě hlavní oblasti svých zájmu. Čtyři respondenti vypověděli, že jejich další rozvoj souvisí především s jejich odborným zaměřením. Hledají takové vzdělávací aktivity, které mají netradiční náplň a přináší inovativní poznatky v odborné oblasti, kterou oni sami vyučují. Jeden z respondentů toto kritérium výběru rozšířil ještě o požadavek na proslulost a zkušenost lektora, díky které může i samotné lektorovo vystoupení posluchače obohatit. Konkrétně respondent A řekl: „(...) mě zajímají semináře lektorů, kteří mají dobré renomé a které přinášejí nový pohled na nějakou problematiku. Člověk se tak učí nejen výukový obsah, ale i z těch zkušeností, které lektor zprostředkovává.“ (A.11, ř. 1–4).

Druhou oblastí zájmu na poli lektorského vzdělávání je pak oblast metod, kterou zmínili čtyři respondenti. Důležitost znalosti a schopnosti aplikace metod v adekvátní situaci a pro adekvátní téma si respondenti uvědomují. Problematika metod pro ně je neustále zajímavým tématem, což respondent D vyjádřil takto: „Mám ráda kurzy, které mě učí pracovat s konkrétní metodou, (...). To je téma, které mě zajímá, hledání nových metod a možnost hloubkově proniknout do jejich užití a aplikace na účastníky, protože právě aplikace těch metod bývá někdy dost problematická a vyžaduje od lektora dost citlivý

přístup. Když lektor nezvládne nějakou složitou metodu, je pak třeba hodina práce se skupinou úplně v pytlí.“ (D.11, ř. 1, 5–9).

Volba právě těchto dvou oblastí, které jsou ve středu zájmu dalšího vzdělávání lektorů, není překvapující právě z důvodu konstantního praktického získávání dovedností ve třetí oblasti, která je pro lektorskou profesi podstatná, a kterou je oblast osobnostní. Sami lektoři mají za to, že rozvoj této oblasti kompetencí je pokryt zkušenostním učením z jejich praxe.

2.7.7 Příležitosti, které vybrané metody poskytují pro rozvoj lektora

Poněkud obsáhlejší rozbor bude vyžadovat kategorie týkající se metod. K této kategorii se vztahovaly tři tazatelské otázky, které měly za cíl posoudit vybrané výukové metody, jež jsou v přípravě a dalším vzdělávání lektorů obvyklé. Zároveň bylo zjišťováno, se kterými metodami se lektoři setkali jako účastníci, které z metod jim vyhovovaly, a jaký v těchto metodách vidí přínos pro praxi. Vzhledem k tomu, že každá z metod má svůj teoretický rozbor v předchozí části této diplomové práce, budu metody hodnotit čistě z pohledu respondentů. Pro přehlednost jsem se rozhodla zpracovat metody samostatně, a každou zhodnotit ze všech respondenty nahlížených hledisek.

Přednáška

Respondenti se shodli, že tuto metodu poznal každý z nich především ve formálním vzdělávání. Zároveň přednášku označují za metodu vhodnou pro teorii a pojmové vymezení vyučovaného tématu, avšak kritiku sklízí za svojí nepoužitelnost pro osvojení školených dovedností, což se především z hlediska výuky soft skills nejeví jako vhodné. Respondent D také uvedl, že přednáška je vhodná metoda pro výuku hard skills, ale lektor soft skills musí disponovat mnohem větším záběrem metod, aby došlo ke skutečnému osvojení vyučovaných měkkých kompetencí. Respondent C přednášku označil za „(...) *sumarizaci něčeho, co si člověk může přečíst sám doma z knih.*“ (C.15, ř. 2). Respondent G pak dodal, že „*člověka v tom smyslu osobnostního a lektorského rozvoje sama o sobě nikam neposune.*“ (G.15, ř. 1–2). Pro lektorskou přípravu tuto metodu vidí, kromě vymezení zásadních teoretických tezí, bez potenciálu, neboť nepřináší žádný praktický přínos.

Diskusní metody

Diskusní metody respondenti hodnotí veskrze kladně, ale zdůrazňují roli lektora, který diskuzi vede, neboť jeho úloha není jednoduchá. Jak k diskusím poznamenal respondent A: „(...) *musí být praktické, jinak to je jen takové povídání o ničem*“ (A.13, ř. 4). Dále se pak účastníci výzkumu shodují v tom, že se jedná spíše o doplňující metodu vhodnou pro použití v reakci na teorii, či problémové metody, o kterých bude pojednáváno později. Respondent A uvedl, že „*Můžou přinášet zajímavé nové myšlenky od ostatních, které by člověka samotného třeba nenapadly.*“ (A.15, ř. 3–4). Předpokladem jejich přínosnosti je ale znalost tématu ostatními účastníky a ochota sdílet svoje myšlenky a zkušenosti. Jak uvádí respondent G: „*dávají taky prostor k získání zpětné vazby, což je vždycky plus.*“ (G.15, ř. 4). Potenciál této metody respondenti vidí především v rozvoji komunikačních kompetencí, konkrétně schopnosti vyjadřovat se srozumitelně a k věci i argumentovat, dále i schopností naslouchat aj., což označují pro lektora za velmi podstatné. Dva respondenti také vidí přínos diskusních metod v rozvoji prezentačních a sebeprezentačních kompetencí.

Problémové metody (inscenační a situační)

Tato skupina metod vzbudila u respondentů velké množství ohlasů. Všichni lektori se shodli na jejich praktičnosti, ale zároveň velké obtížnosti pro lektora, který je vede. Problematičnost těchto metod dle respondenta A spočívá v tom, že lektor musí „*navodit atmosféru jinak se mohou minout účinkem a dost zásadně záleží i na naladění skupiny. Navíc vyžadují důkladnou přípravu.*“ (A.15, ř. 5–7). Respondent D tyto metody označil za své nejoblíbenější, protože si díky nim nejlépe zapamatuje obsah kurzu. To potvrzuje i respondent C, podle kterého si účastníci „*odnesou nejen ten prožitek, ale i to „gro“ celého kurzu. Vím, jak to fungovalo na mně. Pak si to člověk vybaví v nějaké situaci, co tehdy prožil, a rázem si vzpomene i na další aspekty toho prožitku. Navíc člověka rozvíjí tak nějak komplexně v pojetí osobnostně-sociálního rozvoje.*“ (C.15, ř. 9–12). Inscenační metody hodnotili respondenti především z hlediska jejich praktického užitku a možnosti získat zkušenost, zažít si na vlastní kůži situace, které je v praxi mohou skutečně potkat a tím si nacvičit typ adekvátní reakce, a zároveň poznat i typy reakcí, které vhodné nejsou. Respondent E v této metodě vidí možnost jak se připravit na potenciálně konfliktní nebo jinak nestandardní situace. Respondent G je označuje jako „*praxi nanečisto, takže se jimi dá dost získat, člověk se ale nesmí bát a jít do toho naplno, jinak se nic nenaučí.*“ (G.15, ř. 9–10). Situační metody pak dle respondenta F „*zvyšují schopnost porozumění sobě i*

ostatním v různých situacích, napomáhají nahlédnout pod povrch věcí a rozklíčovat psychologické aspekty chování.“ (F.15, ř. 9–10). I respondenti E a G je komentovali podrobněji a ve shodě uvedli, že tato metoda vede člověka k uvědomění, empatii a pohlížení na situace z více úhlů pohledu.

Respondenti v problémových metodách vidí vysoký potenciál pro lektorské vzdělávání a považují je za využitelné i v jejich dalším rozvoji, protože je mohou připravovat na nové a nové situace. Prostřednictvím těchto metod navíc rozvíjí široké spektrum kompetencí osobních a sociálních. Mezi nejčastěji zmiňované patřily kompetence komunikační, kooperační (zmiňované jako týmová spolupráce), empatie, flexibilita a kreativita, zvládání konfliktních situací a stresu, ovlivňování druhých atd.

Counselling (poradenství a konzultování)

K metodě counsellingu dva z respondentů zkonstatovali, že ji nevyužívají a dva její problematičnost vyjádřili tím, že je nutná vysoká míra důvěry ke konzultantovi. Blíže se vyjádřili pouze dva respondenti, kteří tuto metodu ve své praxi skutečně využívají, a ti jí posléze hodnotili jako přínosnou. Respondent G dal metodu konzultování a poradenství do souvislosti se získáním zpětné vazby, a uvedl: *„Víc očí vždycky víc vidí, takže konzultace může celkově dost zvednout kvalitu programu, který člověk připravuje a následně vede.(...) Dobře zvládnuté konzultace ale určitě i utužují kolektiv a zlepšují vztahy.“ (G.15, ř. 24–28). Respondent E pak přínos konzultací spatřuje v možnosti vidět problém z více pohledů, zároveň uvádí zajímavou techniku konzultování, respektive sdílení s diskusí, kterou praktikují ve vzdělávací firmě, kde respondent E pracuje. Vypověděl takto: *„My se školíme navzájem na poradách, kde probíráme, co se komu třeba stalo na semináři, jak na to reagoval, kde se to zvrtilo a tak. A zároveň když někdo najde nějakou zajímavou metodu, kterou u nás třeba nepoužíváme, nebo novinku, která by se mohla dělat, na té poradě s tím vystoupí a diskutuje se to tam.“ (E.13, ř. 3–7).**

Při dotazech na tuto metodu byla na respondentech, kteří tuto metodu nevyužívají, vidět určitá nedůvěra. Získala jsem z nich dojem, že konzultace nevyužívají především z důvodu, že nenalezli vhodného konzultanta, kterému by dostatečně věřili, a připuštěním určité míry profesní nejistoty by mohli být zranitelní. Otázka důvěry je pro metodu konzultování naprosto zásadní.

Koučink

Koučink se ukázal být další metodou, na jejímž významu se respondenti neshodli a reagovali dost rozdílně a někteří i rozpačitě. Problém u některých z nich jistě byl ten, že se s touto metodou jako účastník, resp. koučovaný, nesetkali a ani ji nepraktikují. Z výpovědí, které respondenti dali, lze tedy jen obtížně zhodnotit autentičnost odpovědí. Budu se tedy více věnovat výpovědím respondentů, kteří mají s metodou osobní zkušenost.

Respondent B vidí koučink jako metodu, která ovlivnila celou jeho praxi, protože po jejím poznání se přeorientoval ze skupinové výuky na individuální koučink, kterému se věnuje dosud. Díky koučinku „*člověk může líp zacílit tu svojí snahu druhému pomoci na cestě osobnostního nebo i profesního rozvoje.*“ (B.6, ř. 3–4). Dále tento respondent uvedl, že i on sám má kouče, nyní spíš supervizora, který mu pomáhá právě ve zvládnutí této metody a její správné aplikaci na své klienty. Dle respondenta F koučink „*dává člověku nástroje pro komunikaci a interakci s lidmi, a učí techniky, jak lidi vytáhnout k lepším výsledkům.*“ (F.11, ř. 3–4). Na druhou stranu ale respondent F dodal, že „*kouč může pomáhat s motivací a odhodláním k rozvoji, nikoli však s rozvojem dovedností jako takových.*“ (F.15, ř. 13–14). Od ostatních respondentů si metoda koučinku vysloužila určitou míru kritiky či skeptičnosti. Shodně uváděli, že je potřeba „*narazit*“ na opravdu zkušeného a schopného kouče, což se jen velmi obtížně pozná na první pohled. Respondent F, který měl zkušenost s koučinkem spíše negativní, také uvedl, že „*je to hodně dlouhodobá metoda pro málo lidí, která v krátkém horizontu nic moc neřeší, (...) a člověk, který chce sám sebe dál rozvíjet, to zas až tak nepotřebuje.*“ (C.15, ř. 16–17, C.13 ř. 11–12). Respondenti metodu označili za pouze částečně vhodnou pro jejich rozvoj, potenciál je dán především osobností kouče a míra skutečného pokroku zůstává v rukou vzdělávaného. Pokud je však metoda praktikována úspěšně, má potenciál především v motivaci k dalšímu rozvoji, bez ohledu na jeho konkrétní směr.

Mentoring

Metoda mentoringu, díky jejich bohatším zkušenostem s ní, vzbudila v respondentech opět živější reakce. Respondenti jeho přínos viděli především na poli interního vzdělávání, a právě respondenti – lektoři zaměstnanci s touto metodou měli více zkušeností. Respondenti A, E a G shodně prohlásili, že mentoring v jeho formální podobě nezažili, ale s jeho principy se v rámci společnosti, která je zaměstnává, pracuje. K tomu respondent A uvedl, že „*(...)tahle metoda se vlastně používá dost často, jenom se jí tak ani neříká.*“

Protože nováčci se obvykle přidruží k někomu, kdo je má na starost a kdo je tak nějak seznamuje s chodem. To je určitě potřeba a možná, kdyby to bylo víc zformalizované, mělo by to i lepší výsledky.“ (A.15, ř. 15–18). K tomu respondent G dodal, že v jeho případě úlohu mentora plnili všichni ostatní kolegové. Tuto metodu často hodnotili lektoři i z jimi posuzovaného možného přínosu. Respondent F uvedl, že tato metoda *„usnadňuje aklimatizaci ve společnosti a přijetí firemní kultury a jejích standardů. Rozvíjí člověka jako osobnost i jeho odborné kompetence.*“ (F.15, ř. 16–17). Potenciál pro rozvoj odborných kompetencí také uvedli čtyři z šesti respondentů, kteří se k tématu vyjádřili. Další přínos pak viděli respondenti v utužení vztahů, rozvoji spolupráce a rozvoji komunikační kompetence.

Asistování (stínování)

S metodou asistování či stínování se také část respondentů potkala, přičemž tuto metodu označili jako vhodnou pro interní vzdělávání. Její přínos viděli jak pro přípravnou fázi vzdělávání lektora, tak pro situaci, kdy lektor přejde do jiné vzdělávací instituce, a musí přijmout jiná výuková pravidla. Respondent E označil metody stínování a asistování za *„postupné osvojování si všech náležitostí, které k práci lektora patří.*“ (E.15, ř. 32) a jako člověk, který tyto metody poznal na vlastní kůži, dle mého názoru poněkud nesebekriticky dodal, že *„když je tomu věnováno dost prostoru, člověk odchytá i to odborné a pak to třeba s menšími odlišnostmi může sám školit.*“ (E.15, ř. 34–35). Shodně respondenti vypovídali, že podstata metod spočívá právě v pozorování praxe, kdy se *„člověk učí od zkušenějšího, (...) zprostředkovanou zkušeností“* (respondent C, C.15, ř. 26–27). Velmi vhodnou se tato metoda jevila i respondentovi G, který její význam spatřuje i v psychologickém aspektu přípravy. Respondent G uvedl, že *„když má člověk někoho schopného, kdo mu umožní ty náslechy a později třeba i vedení části jeho školení, je to taková vstupní zkušenost, kdy máte někoho v zádech, kdo vám dělá oporu, kdyby něco, což vás uklidňuje a člověk pak není tak strnulý a paralyzovaný, jako když pak nastoupí na svoje první školení úplně sám.*“ (G.15, ř. 45–49). Stínování bylo často označováno také jako náslech, o kterém někteří respondenti vypovídali již dříve, v souvislosti s možnostmi rozvoje, které jim poskytuje zaměstnavatel. Přínos této metody a její hlavní potenciál vidí respondenti v její praktičnosti a možnosti učit se z pozorování zkušenějších lektorů. Dle respondentů se stínováním a následně především asistováním dá rozvíjet celá škála lektorských kompetencí tak, jak je používá lektor, kterému vyučovaný asistuje, či kterého stínuje. Respondent C navíc

dodává, že „*obě ty metody můžou rozvíjet lektorské dovednosti doslova napříč. A to včetně těch odborných aspektů.*“ (C.15, ř. 28–29).

Metodami, které v teoretické části práce neuvádím, ale které respondenti výzkumného šetření uvedli jako vhodné pro přípravu a rozvoj, v jejich pojetí krátce představím.

Metodou, zmíněnou čtyřmi respondenty, je *videotrénink*. Jedná se o velmi praktickou metodu, kdy lektor předstoupí před skupinu (často skupinu dalších připravujících se a školících se lektorů), prezentuje či školí vybrané téma a celé jeho lektorské vystoupení je nahráváno ve formě videozáznamu. Následně se záznam pustí a účastník sám i ostatní mohou znovu sledovat toto vystoupení a dávat k němu zpětnou vazbu. Hlavní přínos této metody vidí respondent C v tom, že „*vidět sám sebe je dobrá zpětná vazba. Člověk je k sobě pak mnohem víc kritický a méně k ostatním, (...) a dá se navíc po různé době opakovat. Když člověk vidí pokrok, motivuje ho to na sobě dělat dál.*“ (C.13, ř. 6–7, C.16, ř. 2). Respondent D dodal, že „*člověka občas i dost vyděsí, jak nezkušeně jeho výkon vypadá. To je u některých suverénů docela zdravé.*“ (D.16, ř.1–2).

Další metodou je *zpětná vazba a sebereflexe*. Obě tyto metody byly již několikrát zmíněny v souvislosti s ostatními metodami. Patří prakticky neodmyslitelně k naprosté většině výše uvedených metod a jsou i hojně využívány. Přínos pro lektora respondenti spatřují v tom, že dává podněty ke zlepšení výkonu. Téma zpětné vazby v rámci kolegiálních vztahů komentuje respondent E: „*Zpětnou vazbu si s kolegy mezi sebou dáváme i navzájem. Ta by pak měla vést i k sebereflexi, zamyšlení se nad tím, co můžu dělat líp a jak zkvalitnit i svojí práci.*“ (E.16, ř. 1–2). Význam sebereflexe pak respondent G vidí takto: „*Aby byl člověk schopen se sám na sebe kriticky podívat a ohodnotit se, k tomu pomůže zpětná vazba od účastníků kurzů, ale i ostatních lektorů, kteří můžou náš výkon ohodnotit.*“ (G.16, ř. 2–4). Zpětná vazba by dle mého úsudku měla patřit ke všem fázím rozvoje, ať už přípravného, nebo dalšího, protože právě zpětná vazba člověku může pomoci odstranit nedostatky, a posílit své silné stránky.

Metodou, která se zpětnou vazbou a sebereflexí bezpochyby souvisí, a kterou zmínil respondent B, je *reflexní deník* – nutno podotknout metoda, se kterou se seznamují poprvé. Respondent B ji představil takto: „*Je to deník, kam si člověk zapisuje, co mělo u kurzistů dobrý ohlas, co bylo úplně mimo, jak lidi reagují na různé konkrétní aktivity. Prostě všechno, na co by bylo dobré nezapomenout, a co pak jde použít při přípravě dalších akcí.*“ (B.13, ř. 8–11).

Poslední netradiční a zajímavou metodu uvedl respondent A, jedná se o metodu *rotace lektorů* po pracovištích. Taktéž se jedná o metodu, se kterou jsem se nesetkala v odborné literatuře, její obdobou je ale pravděpodobně exkurze. Při této metodě rotace lektorů vzdělávaná skupina navštívila mateřskou instituci vybraného lektora, který je zde provedl, seznámil s metodami práce a umožnil náslechy na právě probíhajících kurzech. Respondent A vypověděl: „*To byla hrozně zajímavá zkušenost, vidět, jak se to dělá jinde. Navíc jsme si pak navzájem dávali zpětnou vazbu, co je na tom dobré, a co by se třeba dalo dělat jinak a líp. (...) je to ale časově neskutečně náročné.*“ (A.13, ř. 8–10). U této metody respondent uvedl, že právě kvůli velké časové náročnosti (několik víkendů) tato metoda není univerzálně použitelná a využívá se jen velmi vzácně. Z mého pohledu je vysoce hodnotná právě pro vedoucí pracovníky vzdělávacích institucí, kteří mohou najít jinde inspiraci ke zlepšení.

2.8 Metodický koncept programu přípravy lektora soft skills

Jedním z dílčích cílů výzkumného projektu bylo sestavení optimálního metodického konceptu pro lektorskou přípravu, případně i další rozvoj. Na základě výpovědí respondentů a jejich interpretací nyní navrhu metodický koncept, který by bylo možné realizovat na poli vzdělávací společnosti, jedná se tedy o koncept vhodný pro lektory – zaměstnance.

Jestliže pomínu odbornou stránku lektorské přípravy, tedy tematickou oblast, které se budou lektoři věnovat na svých kurzech, která je velmi individuální i u lektorů věnující pozornost školení soft skills, a jež je především záležitostí osobní přípravy lektora, ve středu zájmu zůstanou kompetence osobní a didakticko-metodické či andragogické. Obě tyto skupiny kompetencí se rozvíjí především prostřednictvím praxe, která respondentům, jak uvedli, na začátku jejich kariery celkem logicky chyběla, a právě nedostatek zkušeností z praxe je často „diskvalifikoval“ i před potenciálními zaměstnavateli. V lektorské přípravě vidím za naprosto zásadní možnost osvojit si co nejvíce technik lektorské práce, seznámit se s metodami a možnostmi jejich aplikace, i didaktickými zásadami, které musí být uplatňovány v případě vzdělávání dospělých.

Na základě poznatků získaných z teoretické části práce i z výpovědí respondentů jsem sestavila metodický koncept, který se sestává z všech kladně vyhodnocovaných metod. Jedná se o celkově třítydenní plán, kdy v prvních dvou týdnech bude zastoupeno prvních

šest bloků (každý týden tři bloky – zvlášť ve třech dnech). Třetí týden bude věnován sedmému bloku, tedy videotréninku, který bude časově velmi náročný, neboť se týká každého účastníka vzdělávání zvlášť. Při videotréninku má lektor možnost podívat se na sebe s odstupem a vidět svůj výkon z pozice posluchače. Respondentovi C se práce s videotréninkem a jeho následným zhodnocením ostatními účastníky osvědčila. Výhodu navíc vidí v tom, že „*se dá po různé době opakovat, a když člověk vidí pokrok, motivuje ho to na sobě dělat dál.*“ (C.16, ř. 2–3). Dalším jejím kladem je bezpochyby praktické osvojování si všech tří složek lektorských kompetencí. Třetí týden ale zároveň poskytuje prostor pro přechod k asistování, o kterém je řeč níže v textu.

Vzhledem k časové náročnosti jednotlivých bloků předpokládám i poměrně velký prostor na samostudium, ale především pro aktivní spolupráci s přiděleným mentorem, ať už mluvíme o koučování, konzultování a hlavně stínování. Metoda stínování umožňuje budoucímu lektorovi (případně lektorovi, který je ve vzdělávací společnosti nový) pohlédnout do vlastní praxe vzdělávací společnosti, a jak velmi trefně poznamenal respondent F, usnadňuje aklimatizaci ve společnosti, poznání firemní kultury a jejích výukových pravidel a standardů. Stínování je z mého pohledu metoda, která je spíše pasivní, ale její potenciál se skrývá právě ve vlastní iniciativě a zájmu „stínu“, tedy školeného lektora. Právě obliba stínování či náslechu respondentů na kurzech zkušenějších lektorů mě přivedla k myšlence zapojení této metody do zamýšleného vzdělávacího konceptu, resp. plánu přípravy lektora. Velká část respondentů tuto metodu hodnotila kladně a formu náslechu považovali za jednu z možností jejich dalšího rozvoje a vzdělávání. Stínování je vhodné propojit s mentoringem, který by podle mého názoru měl být metodou prolínající celou lektorovu přípravu, a kterou bych pro přípravu doporučila. Již při technice stínování může připravující se lektor stínovat pouze jednoho přiděleného lektora, který zároveň zastává úlohu mentora. Role mentora spočívá v celkovém seznámení „nováčka“ s chodem vzdělávací společnosti, výukovým prostředím, metodikami a všemi náležitostmi, které k výkonu lektorské pozice v dané společnosti patří. Přínos této metody ale respondenti také spatřovali v příležitosti navázat a utužit vztahy, a zároveň ji viděli jako příležitost pro rozvoj odborných kompetencí, a to především ve spojitosti se stínováním. Zde je však nutné zdůraznit, že potenciál přínosnosti mentoringu je úzce propojen se získáním důvěry k mentorovi tak, aby se jeho svěřenec nebál za ním přijít, požádat ho o radu, či konzultovat nějaký problém.

Jak jsem již zmínila, v prvních dvou týdnech zaškolování koncept předpokládá využití metody asistování mentorovi. Asistování již představuje postupný přechod z pasivního aktéra, kterým byl lektor při stínování, k aktivnímu članku lektorského týmu. Výhodou asistování je, že méně zkušený lektor má „krytá záda“ zkušenějším lektorem, který je oficiálním a většinou i faktickým vůdcem vzdělávací aktivity. Asistování je nenásilnou formou získávání vlastních zkušeností a prožitků z praxe, osvojováním všech lektorských kompetencí napříč jejich spektrem. Po několikerém zvládnutí pozice asistenta a získání dobré zpětné vazby jak ze strany účastníků, tak dohlížejícího lektora, pak může tento původně vedoucí lektor ustupovat do pozadí, a předávat tak vedení kurzu asistujícímu lektorovi, jehož příprava v tuto chvíli může volně vplynout do vlastní lektorské praxe. Dobu, kterou je nutné věnovat asistování, není možné jednoznačně určit, protože je velmi individuální záležitostí každého člověka, za jak dlouho bude připravený na vlastní praxi. Důležitou součástí této metody je zpětná vazba od účastníků i vedoucího lektora či mentora, který přípravu vede. Jak ale poznamenal respondent A, mělo by se jednat o „*nezraňující, ale pravdivou zpětnou vazbu, která dá podněty ke zlepšení výkonu,*“ (A.16, ř. 2–3) tak, aby vedla spíše ke zvýšení motivace pracovat na sobě, než k demotivaci.

Nyní již trochu blíže k samotnému konceptu. Byť přednášku jako metodu vzdělávání a rozvoje respondenti částečně opomíjeli, dal se u nich vysledovat i „tichý souhlas“ s jejím využíváním, neboť většina praktických poznatků a zkušeností má mnohem větší hodnotu a dopad, pakliže jsou podloženy právě teorií, která dotváří celkovou podobu nového poznatku. Je velmi univerzální metodou použitelnou jak pro přípravné, tak pro další profesní vzdělávání. Pokud se však budu nyní soustředit více na proces přípravy, je pro získání souboru znalostí v oblasti andragogiky, didaktiky a metodiky přednáška či seminář poměrně vhodnou metodou, kterou jsem i já zařadila do konceptu. Zároveň přednáška může být doplněna diskusí. Diskusí dojde k lepšímu zapamatování si osvojované problematiky, protože by se již nejednalo pouze o pasivní poslouchání či sledování prezentace, ale i aktivní přemýšlení a prezentování vlastních poznatků k danému tématu. Na různých místech konceptu jsem také připojila metodu brainstormingu, která nutí vzdělávané osoby přemýšlet nad tématy, která je čekají, a aktivizuje skupinu. V rámci rozvoje kompetencí komunikačních a prezentačních jsem do konceptu zařadila i krátké lektorské vystoupení, kde by se jednalo o zcela bezpečnou metodu, při které účastník pouze převezme roli lektora a vede krátkou prezentaci či přednášku bez toho, aby mu jí někdo narušoval. Tento postup respondent B označil jako „reflektování praxe“ a svou

zkušenost s ní uvedl slovy: „*To mě v podstatě předhodili před publikum ostatních školících se lektorů, kde jsem měl vystoupit s nějakým tématem a prezentovat ho a pak jsme zpětně probírali, co jak bylo správně, co bylo špatně.*“ (B.13, ř. 5–8). V návaznosti na tento bezpečný první lektorský „pokus“ jsem do konceptu zahrнула i problémové metody, jako praktické propojení osvojených poznatků z oblasti práce se skupinou a řešení konfliktů, neboť si myslím, že metoda hraní rolí je vysoce účinnou právě díky „osahání si“ lektorské praxe nanečisto, dokud o nic zásadního nejde. V inscenačních metodách pak dochází k doplnění lektorova výstupu rolemi několika účastníků z řad dalších připravovaných lektorů, kteří sehrají různě problémové studenty, či problémovou skupinu. V takové situaci si připravovaný lektor vyzkouší stresovou situaci, pozná svoje vlastní vzorce chování, jež pod tlakem uplatní. Respondenti spatřovali výhodu především v její praktičnosti – možnosti získat zkušenost, zažít si na vlastní kůži situace, které je v praxi mohou skutečně potkat, a tím si nacvičit typ adekvátní reakce, a zároveň poznat i typy reakcí, které vhodné nejsou. Teoretické poznatky z oblasti zvládnání stresu jsou rovněž v konceptu zastoupeny. Prostřednictvím problémových metod se navíc u všech zúčastněných rozvíjí široké spektrum kompetencí osobních a sociálních. Velkým blokem konceptu jsou témata andragogická. Důraz jsem kladla především na tvorbu harmonogramu a obsahové náplně vzdělávací aktivity, což je v lektorské praxi velmi zásadní část práce. Samostatný blok je také věnován metodám vzdělávání, na jejichž důležitosti se lektori ve výzkumném šetření jednoznačně shodovali.

Metodický koncept programu přípravy lektora

BLOK 1– 4 hod.

1. Komunikační a prezentační kompetence (přednáška s prezentací, praktické úkoly)

- Práce s publikem (neverbální komunikace při práci s účastníky – gestika, mimika, proxemika, oční kontakt, haptika, posturologie)

(P: praktický trénink „čtení“ neverbální komunikace ostatních účastníků)

- Práce s hlasem, rétorika

(P: prezentace libovolného tématu v délce 3 min s krátkou přípravou a následné podání zpětné vazby účastníky i lektorem)

- Prezentační dovednosti s využitím didaktických pomůcek – zásady přípravy výukové prezentace

BLOK 2– 4 hod.

Práce se skupinou (přednáška, situační metody, diskuse)

- vzbuzení zájmu (práce se strukturou vedení kurzu, zásady motivace a aktivizace účastníků)
 - diagnostika skupiny i skupinových rolí dle různých kritérií
 - skupinová dynamika a její řízení
 - intervence do skupinové dynamiky, nastavení skupiny, atmosféry
- (P: situační metoda s následnou diskusí – aktivizace nesoudržné skupiny, kdy skupina nespolupracuje a nereaguje)
- vedení diskuze a zpětná vazba (pravidla dávání i přijímání zpětné vazby, konkrétní techniky)
- (P: diskuse – pravidla zpětné vazby)

BLOK 3 – 5 hod.

Kompetence zvládání obtížných situací lektora (přednáška, inscenační metody, diskuse)

- příčiny konfliktů (nespokojenost, nepochopení obsahu vzdělávání, nespokojení psychologické potřeby, konflikt rolí aj.)
 - druhy konfliktu a jejich zvládání – mezi účastníky, mezi lektorem a účastníkem, mezi lektorem a celou skupinou
 - obranné mechanismy, emoce
 - efektivní zvládání konfliktu, role lektora
- (P: inscenační metoda:
- konfliktní účastník vzdělávací akce, stojící v opozici proti lektorovi,
 - konflikt mezi účastníky, rozdělení skupiny na dva tábory,
 - konflikt s celou skupinou – nesoulad v očekáváníích náplně kurzu.

Následný rozbor zinscenovaných scének, diskuse nad alternativami jejich řešení)

Kompetence sebeřízení lektora (diskuse, přednáška)

- (P: diskuse – techniky, kterými se lektoři vyrovnávají se stresem)
- Strategie a techniky pro zvládání stresu
 - Řízení času v průběhu vzdělávací akce, metody time-managementu

BLOK 4 – 4 hod.

Zákonitosti vzdělávání dospělých (myšlenková mapa, přednáška, diskuse)

- (P: myšlenková mapa – vyslovit témata, kterým by se měl blok věnovat)

(P: diskuse ev. např. metoda pro-kontra – hledání rozdílnosti mezi přístupy)

- specifika vzdělávání dospělých – rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých

(P: diskuse nad motivy a bariery ve vzdělávání dospělých, jejich vlivem na ochotu učit se, a změnu cíle vzdělávání oproti primárnímu školství)

- psychologické a sociologické aspekty vzdělávání dospělých – motivace a bariéry

- zásady vedoucí k usnadnění osvojení problematiky

BLOK 5 – 4 hodiny

Organizace obsahu vzdělávací aktivity (přednáška, týmová práce, diskuse se zpětnou vazbou)

- příprava struktury kurzu (Kdo, proč, co, jak, kde?), stanovení cílů, metodika zpracování kurzu s ohledem na druh a velikost skupiny

- metody ověření současného stavu poznání účastníků vzdělávání

- didaktické postupy v rámci výuky skupiny

(P: týmová práce – praktický nácvik přípravy výukového programu dle zadaných parametrů na předem domluvené téma, následná diskuse nad vzniklými koncepty)

- metody hodnocení vzdělávání

BLOK 6 – 5 hodiny

Metody a formy ve vzdělávání dospělých

- kritéria vhodnosti metod, optimální posloupnost metod

- zahájení akce (rozehřívací metody)

(P: vyzkoušení některých rozehřívacích metod)

- metody vzdělávání; volba vhodné metody

(P: brainstorming – vyslovení všech metod, které lze využít pro vzdělávání dospělých)

- zkušenostní učení, Kolbův cyklus učení prožitkem

- interaktivní techniky vzdělávání

- rozbor jednotlivých metod a zásady jejich použití se zaměřením na obtížnější metody

(P: praktické vyzkoušení obtížnějších metod)

- uzavírání akce (ukončovací metody)

(P: vyzkoušení vybraných ukončovacích metod)

BLOK 7 – 3 hodiny

Videotrénink

- samostatné lektorské vystoupení před kolegy, které bude zaznamenáno na kameru
- následný rozbor vystoupení a diskuse nad klady i chybami
- konzultace k videotréninku s odborným mentorem

Dále lze doporučit zcela univerzálně a v jakékoli části přípravy či dalšího profesního rozvoje sebereflexi, odrážející pozorované nedostatky v lektorských kompetencích, a samostudium, které všichni respondenti uvedli jako všeprostopující složku jejich rozvoje. Jak ale uvedl respondent F, „*„harmonizace metod“*, které jsou univerzálně vhodné pro všechny osoby připravující se či vykonávající profesi lektora, je prakticky nemožná, protože každý lektor i každý klient má určité osobní nastavení a preference, které mu vyhovují. Vhodnost metod k rozvoji je tak velmi individuální záležitostí.“ (F.16, ř. 5–8).

Tento koncept tak lze označit za doporučující metodiku přípravy především pro lektory – zaměstnance větších vzdělávacích společností. V případě menších vzdělávacích společností by bylo nutné některé z kroků pravděpodobně vypustit, či adekvátně nahradit. Avšak jsem si vědoma toho, že vhodnost metod může každý lektor vnímat jinak, a to nezávisle na mých osobních preferencích a především zjištěních plynoucích z mého výzkumného šetření.

2.9 Zhodnocení výzkumného šetření

Po interpretaci výpovědí respondentů a jejich roztržidění do jednotlivých kategorií je nutné provést diskusi nad výsledky výzkumného šetření. Z výpovědí respondentů vyplývá, že většina z nich měla už v dospívání představu, že chtějí jít cestou práce s lidmi. Tyto sklony realizovali především lektorskou či vychovatelskou prací v dětských kolektivech, což shodně označili za zkušenost, jež jim následně v praxi pomohla. Postupem času se prostřednictvím výběru studijního oboru ve výběru profesního zaměření utvrzovali, nicméně překvapivým zjištěním bylo, že tři z respondentů se k profesi lektora dostali spíše náhodou. Formální vzdělání vysokoškolské úrovně, které šest ze sedmi respondentů získalo, označili za určující a v mnoha ohledech i usměrňující pro jejich profesní zaměření, následně ale vypověděli, že nespĺnilo požadavky zaměstnavatelů na pracovní pozici lektora, neboť ve středu zájmu zaměstnavatelů je především praxe, kterou mohou lektori

prokázat a potenciál, který přináší. Přínos studia vidí spíše v rozšíření mnoha obzorů, nabytém sebevědomí a záštitě, kterou jim škola poskytuje, shodně ale respondenti zdůrazňovali význam praktických dovedností, které jim formální studium neposkytlo vůbec, či ve velmi malém rozsahu. K osvojení si kompetencí potřebných pro výkon pozice lektora pak všichni z respondentů využívali samostudium a ve velké míře i nabídku neformálního vzdělávání, a to především vzdělávání interního typu, zprostředkované vzdělávací společnostmi, do které nastoupili. Tuto možnost proniknout do problematiky lektorských kompetencí respondenti hodnotili velmi pozitivně, neboť jim přinášela praktické znalosti, dovednosti a nástroje práce, které během formálního vzdělání nezískali. Zajímavostí pro mě byl i fakt, že žádný z lektorů nepovažoval za podstatné absolvovat některý komplexní a certifikovaný program lektorské přípravy (např. programy NSP, AIVD či ATKM) a jednoznačně se spokojili s interními školeními organizovanými zaměstnavatelem. Vzhledem k tomu, že výše uvedené organizace i řada odborníků z praxe volá po profesionalizaci lektora právě prostřednictvím jimi realizovaných kurzů, je bezpochyby k zamyšlení, jak moc je ve středu zájmu kvalita přípravy lektora a do jaké míry jí takovýto jednorázový program skutečně může ovlivnit, a do jaké míry na těchto certifikovaných kurzech potenciálně zvyšujících kvalitu lektora profitují.

Za stěžejní oblasti lektorské přípravy pak většina respondentů shodně s autory odborné literatury uvedla rozvoj kompetencí osobních, odborných a didakticko-metodických (andragogických). Obzvláště pak vyzdvihovali komunikační a (sebe)prezentační dovednosti, spolu s prací se skupinou a empatií, které respondenti označili za nejpodstatnější předpoklad lektorského úspěchu. Respondent D zmínil velmi důležitý poznatek, a to ten, že lektor měkkých kompetencí musí zvládnout práci s větším množstvím metod a správným způsobem je využívat, aby došlo ke skutečnému osvojení vyučovaných měkkých kompetencí, zároveň je třeba mít tyto měkké kompetence sám za sebe dobře zvládnuty, aby lektor budil u posluchačů důvěryhodnost, a to na rozdíl od lektora tvrdých kompetencí, u nějž je nejvýznamnější jeho odbornost.

Pozitivní zprávou bylo i zjištění, že další vzdělávání berou respondenti jako samozřejmé. Ve své práci vidí inspiraci i naplnění, což je vede k angažovanosti a zájmu nejen o rozvoj posluchačů jimi vedených vzdělávacích aktivit, ale také k vědomí, že na své profesní dráze nesmí ustrnout a musí se neustále dále vzdělávat a rozvíjet. Respondent F přímo uvedl: *„lektorování znamená proces celoživotního učení a rozvíjení sebe sama k výkonu této profese, (...) každý lektor potřebuje neustále doplňovat jeho individuální*

„škatulku s pracovními nástroji“, které využívá, protože ne každému klientovi sedí jednotný styl učení.“ (F.16, ř. 1–5). V rozvojovém úsilí byli ve větší míře podporováni lektoři – zaměstnanci, kteří ze strany zaměstnavatele získali podporu a možnosti se dále profesně rozvíjet. Respondenti spolupracující se vzdělávacími institucemi pouze externě chápou seberozvoj jako podstatnou složku jejich práce, ale zároveň přiznávají, že se mu věnují spíše příležitostně a velkou roli hraje i finanční stránka vzdělávací akce. Zajímavým zjištěním pro mě byly oblasti zájmu lektorů při jejich dalším profesním vzdělávání. Většina respondentů uvedla preferenci vzdělávacích aktivit vztahujících se k jejich odbornosti, avšak za podmínky, že tyto vzdělávací aktivity budou přinášet inovativní či v nějakém smyslu netradiční pohled na problematiku. Druhou oblastí zájmu byla pro respondenty oblast metod, které mohou využívat při jimi vedených vzdělávacích aktivitách. Právě vhodnou volbu metod a citlivost jejich využívání označili za velmi podstatný aspekt úspěchu a hlubšího přínosu kurzu pro jeho účastníky.

Všechny uvedené poznatky vyplývající z výzkumného šetření dle mého názoru spíše upevnili platnost výše uvedené teorie či tuto teorii v některých jejích bodech zpřesnili. Hlavní přínos mého výzkumného šetření vidím v oblasti průzkumu vhodnosti metod, kterými se lektoři rozvíjejí, a tvorbě metodického konceptu, který zohledňuje jak relevantnost metod z teoretického hlediska, tak empiricky zjištěné volby respondentů výzkumu.

Ve výzkumném šetření jsem se setkala s obtížemi dvojího typu. V první řadě bylo v průběhu získávání dat zjištěno, že názory lektorů podnikajících samostatně (OSVČ) a lektorů – zaměstnanců vzdělávacích společností na výběr metod vhodných pro jejich vzdělávání i další rozvoj, ale i vztah k dalšímu vzdělávání, se odlišují. Pro zvýšení validity výzkumu jsem se snažila tyto rozdíly reflektovat již při kladení tazatelských otázek a často doplňovala upřesňující dotazy, které by tento nedostatek minimalizovaly. V případě realizace dalšího výzkumného šetření bych se této obtíži snažila předejít užší specifikací pojmu lektor, resp. určením konkrétního typu lektora. V druhé řadě se pro mě vyhodnocování výzkumného šetření stalo obtížnějším z důvodu sloučení výzkumných oblastí přípravného a dalšího vzdělávání, a proto bych pro další šetření navrhovala tyto oblasti důsledněji oddělovat.

Cílem výzkumného šetření v rámci mé práce bylo prozkoumat prostřednictvím jakých vzdělávacích aktivit a metod se lektoři měkkých kompetencí připravovali na své povolání,

a jak dále participují na rozvoji svých lektorských kompetencí, jak z hlediska formálního, tak neformálního vzdělávání, zmapovat metody využívané ve vzdělávání lektorů, posoudit jejich vhodnost a zjištěné poznatky vyhodnotit. Na základě zjištěných výstupů pak připravit metodický koncept optimální lektorské přípravy. Zároveň byly stanoveny výzkumné otázky, jejichž zodpovězením bylo možné splnit výzkumné cíle. Domnívám se, že na výzkumné otázky přinesla odpovědi interpretace a vyhodnocení výpovědí respondentů i výše uvedená diskuse. Zde jsem se přesvědčila, že lektoři ke svému profesnímu zaměření směřovali již od mládí prostřednictvím seberozvoje, volnočasových aktivit i výběrem studijního oboru. Dále byl vysoce vyhodnocen význam praktických dovedností, které respondentům formální studium poskytlo ve velmi malém rozsahu či vůbec, jako stěžejní lze pro praktickou přípravu na lektorskou profesi označit specializovaná školení především interního typu, kde mají budoucí lektoři možnost se připravovat často pod vedením zkušenějších kolegů, při kterém dochází i ke zprostředkování zkušeností, případně množství tréninkových technik. Pro jejich další rozvoj pak oceňují především vzdělávací akce cílené na znalostní stránku měkkých kompetencí a také na problematiku rozmanitých vzdělávacích metod, kterými lze obohacovat jejich vlastní praxi. Metody, které lektoři vyhodnotili jako přínosné a vhodné, se následně promítly do metodického konceptu.

Dle stanoveného cíle byla na základě teoretických poznatků i výzkumného šetření zpracována metodická koncepce využitelná pro přípravu lektora, která je vyústěním teoretické a empirické části, a zároveň byla uvedena doporučení pro další výzkumné šetření.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prostřednictvím identifikace rolí, které lektori ve své profesi zastávají, a za pomoci studia literárních zdrojů definovat soubor lektorských kompetencí, které lektor k výkonu povolání potřebuje. Na základě takto zjištěných kompetencí představit soubor metod, jež by mohly být pro přípravu na lektorskou profesi a rozvoj potřebných kompetencí vhodné a využitelné. Úkolem empirické části práce bylo za využití metody polostrukturovaných rozhovorů podchytit reálné způsoby přípravy lektorů tak, jak ji respondenti zažili, a ve spolupráci s respondenty ověřit vhodnost metod přípustných pro rozvoj lektorských kompetencí navržených v teoretické části. Na základě interpretace výpovědí respondentů následně přinést metodický koncept, který volbu vhodných metod reflektuje.

V teoretické části bylo několika uvedenými výzkumy dokladováno, že zaměstnavatelé preferují zaměstnance s rozvinutými osobními kompetencemi, neboť přináší podniku v mnoha ohledech konkurenční výhodu, což činí z tématu měkkých kompetencí a kvality lektorů tímto směrem orientovaných vzdělávacích aktivit aktuální problém. Vymezení rolí lektora, které se v průběhu posledních let proměnily z role experta a odborné autority přinášející teoretické znalosti spíše na rovnocenného partnera, facilitátora a zprostředkovatele vlastní praktické zkušenosti, přineslo podklady pro definování kompetencí lektorů. Ty lze rozčlenit na tři oblasti – odborné, andragogické (didakticko-metodické) a osobní. Poznatky získané z využitých zdrojů se v tomto ohledu shodovaly s daty získanými ve výzkumném šetření. Výpovědi lektorů – respondentů dále ve shodě s výzkumy významnosti kompetencí z pohledu účastníků vzdělávacích akcí uvedenými v teoretické části ověřily, že nejpodstatnější složkou lektorských kompetencí jsou kompetence osobní, které dávají vzdělávací akci punc úspěšnosti. Osobní kompetence jsou také těmi, které lze nejobtížněji rozvíjet, v rámci formálního vzdělávání je nikdy nejde dostatečně pokrýt a především se vybrušují v největší míře samotnou praxí a interakcí se vzdělávanými osobami.

Na základě studia metod využívaných ve vzdělávání dospělých byl proveden výběr metod relevantních pro profesní přípravu a rozvoj kompetencí lektorů. Při jejich výběru byl kladen důraz především na praktičnost těchto metod, což respondenti považovali pro

přípravu na profesi za ukazatel potenciálního přínosu metody. Tento výběr byl vystaven kritickému hodnocení účastníků výzkumného šetření, kteří z větší části relevantnost výběru potvrdili (diskusní metody, problémové metody, mentoring, stínování, asistování), v některých případech s výhradami či podmínkami (přednáška, brainstorming, counselling, koučink), a dále respondenti výběr doplnili o metody, které se v jejich vlastní profesní přípravě osvědčily (videotrénink, sebereflexe a zpětná vazba, samostudium aj.). Na základě získaných poznatků byl sestaven metodický koncept respektující teoretické poznatky i výstupy výzkumného šetření. Tento koncept považuji za využitelný spíše pro přípravu lektora – zaměstnance vzdělávací společnosti. Pokud by měl být metodický koncept uveden do praxe, bylo by potřeba jej doplnit především o kvalitně zpracované odborné materiály k prvotní teoretické části a vhodně vybrané inscenační aktivity. Velmi důležitým se v procesu přípravy ukázal být také mentor, který může proces přípravy lektora usnadnit a zkvalitnit.

Téma profesionalizace lektorů dalšího vzdělávání bylo obohaceno o pohled lektorů měkkých kompetencí, kteří se shodli na tom, že formální vzdělání nebylo pro jejich uplatnění zdaleka nejvýznamnějším aspektem, a jako zdroj zvyšování kvality jejich práce uvedli neformální vzdělání, které se jim dostalo prostřednictvím školení mateřských vzdělávacích institucí, a především vlastní praxí, která je sama o sobě nejlepší možnou „školou života“. Vlastní profesionalizaci pak vidím já i respondenti především v kontinuálním rozvoji, reflektování své práce a přijímání zpětné vazby. Lektorova kvalita roste úměrně s chutí se zlepšovat a vylepšovat i svůj lektorský výkon prostřednictvím nalézání a nepřetržitého zacelování mezer osvojováním si nových poznatků, technik, metodik a dalších témat souvisejících jak s jejich odbornou stránkou, tak s vyzdvihovanými osobními kompetencemi. Udržování či zvyšování kvality lektorské úrovně zcela jistě není otázkou jednorázově získaného vzdělání (ať už formálního, či neformálního), ale je procesem neustálé aktivní snahy o seberozvoj ze strany lektora, která by měla být pro něj samotného samozřejmostí.

Soupis bibliografických citací

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 1999. 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

Asociace institucí vzdělávání dospělých. *Desatero kvalitního lektora*. [online]. 2012 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: http://www.aivd.cz/sites/default/files/desatera_web.pdf

BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora trenéra*. Praha: Votobia, 2003. 222 s. ISBN 80-7220-156-1.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2941-5.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. *Andragogika: Teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

BERG, Bruce. *Qualitative research methods for the social sciences*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001. 304 s. ISBN 02-053-1847-9.

BLANCHARD, Nick and James THACKER. *Effective Training: Systems, Strategies, and Practices*. 2.vyd. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc. 2004. 508 s. ISBN0-13-032739-5.

BUCKLEY, Roger and Jim CAPLE. *The theory & practice of training*. Rev. 5th ed. Philadelphia: Kogan Page Ltd, 2007, 326. s. ISBN 0749449764.

Bulletin pro změnu v přípravě lidských zdrojů. In: *Kompetence pro trh práce* [online]. 2008 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://kompetence.rza.cz/www/file.php?id=292>

Centrální databáze kompetencí. *Měkké kompetence* [online]. 2011 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://kompetence.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx>

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. 2002. 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kol. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. 485 s. ISBN 978-80-7179-893-4.

DVOŘÁKOVÁ Miroslava a Tomáš LANGER. *Cesty profesionalizace andragogické práce. Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2012, č. 3, s. 5–6. ISSN 1211-6378.

EGER, Ludvík. *Technologie ve vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005. 171 s. ISBN 80-7043-398-1.

EGETENMEYER, Regina and Ekkehard NUISSL. *Teachers and trainers in adult and lifelong learning: Asian and European perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, 223 s. ISBN 36-316-1298-2.

European Basic Skills Network. In: *The BASKET: Professional development for teachers of adult basic skills* [online]. 2011 [cit. 2014-07-06]. Dostupné z: <http://basket.vox.no/wp-content/uploads/2011/10/BASKET-Recommendations-FINAL1.pdf>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 261 s. ISBN 80-85931-79-6.

GOLEMAN, Daniel. *Práce s emoční inteligencí (Jak odstartovat úspěšnou kariéru)*. Praha: Columbus, 2000. 366 s. ISBN 8072490176.

GOŠOVÁ, Věra. Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů. *Emoční inteligence* [online]. 2011 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/E/Emo%C4%8Dn%C3%AD_inteligence

HEINOVÁ Hana, Petr BEROUŠEK, Dušan MATINEK a Zdeněk JÍLEK. *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace*, Praha: Educa Service, 2008. 144 s. ISBN 978-80-90391-78-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

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

HRUŠKA, Jan. Centrum týmové spolupráce. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. 2003, č. 3.

JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 3rd ed. New York, NY: Routledge Falmer, 2004, 382 s. ISBN 04-153-1493-3.

KARNAZE, Melissa. Mindful Construct. In: *Salovey & Mayer on Emotional Intelligence* [online]. 2009 [cit. 2014-07-06]. Dostupné z: <http://mindfulconstruct.com/2009/03/31/salovey-mayer-on-emotional-intelligence-1990/#sthash.IWKGIIdFB.dpuf>

Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference Framework of key competences for adult learning Professional [online]. 2010 [cit. 2014-07-08]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/moreinformation/doc/2010/keycomp.pdf#schl%C3%BCssel>

KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2004. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.

Kurikulum S. In: *Zaměstnavatelé požadují od zaměstnanců schopnost týmové práce, komunikaci a spolehlivost* [online]. 2012 [cit. 2014-07-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kurikulums/zamestnavatele-pozaduji-od-zamestnancu-schopnost-tymove?HighlightWords=m%C4%9Bkk%C3%A9+kompetence>

- MALACH, Josef. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003a. 72 s. ISBN 80-7042-946-1.
- MALACH, Josef. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003b. 58 s. ISBN 80-7042-945-3.
- MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2007. 228 s. ISBN 80-86723-29-7.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 168 s. ISBN 802-4732-367.
- MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER. *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008. 192 s. ISBN 80-247-2662-5.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika: Řízení andragogického procesu*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. 303 s. ISBN: 80-7357-581-6.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Situace v přípravě lektorů vzdělávání dospělých v České republice*, Podkladová studie pro European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki, Řecko, 2005 [online]. Vystaveno dne 22.11.2005 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: < <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p17.doc> >
- MUŽÍK, Jaroslav. *Marketing ve vzdělávání dospělých*. Praha: Daha, 1998. 55 s. ISBN 80-902232-2-2.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005. 58 s. ISBN 80-86976-02-5.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 263 s. ISBN: 80-73577-38-0.
- National Association of Colleges and Employers. In: *The Job Outlook for The Class of 2014* [online]. 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: http://www.naceweb.org/uploadedFiles/Pages/MyNACE/grab_and_go/students/job-outlook-2014-student-version.pdf
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v přípravě učitele*. Pedagogická orientace, č. 4. 2003. ISBN 1211-4669.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PETERS-KÜHLINGER, Gabriele a Friedel JOHN. *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 105 s. ISB 80-247-2145-7.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

- PLAMÍNEK, Jiří a Roman FIŠER. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. s. 179. ISBN 80-2471-074-9.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. 294 s. ISBN 80-247-3960-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jan MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RAO, Manchanahalli. *Soft Skills: Enhancing Employability*. I. K. International Publishing House, 2010. 256 s. ISBN 80578385.
- ROGERS, Alan and Naomi HORROCKS. *Teaching adults*. 4. vyd. Berkshire, England : Open University Press, 2010, 348 s. ISBN 9780335240364.
- ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční a distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. 281 s. ISBN 978-80247-4152.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SRBECKÁ, Gabriela. Inflow: information journal. *Rozvoj kompetencí studentů ve vzdělávání* [online]. 2010 [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/rozvoj-kompetenci-studentu-ve-vzdelavani>
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠTASTNOVÁ, Pavlína a Jan TILLNER. Národní ústav pro vzdělávání. *Analýza inzertní nabídky zaměstnání v denním tisku a na internetu – 2012* [online]. 2013 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Analyza_inzerce_2012_final_pro_www.pdf
- ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Vlastimil a Josef MAŇÁK. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. 160 s. ISBN 80-247-1770-0.
- TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet, 2011. 60 s. ISBN 80-9048-243-0
- TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing a.s., 2013. 232 s. ISBN 978-80-247-4473-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta, 2002. 77 s. ISBN 80-7290-077-3.

WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha A: Kompetenční koláč

Příloha B: Požadavky na měkké kompetence

Příloha C: Hodnocení významu kompetencí dle projektu „Kompetence pro trh práce“

Příloha D: Význam kompetencí z hlediska zaměstnavatelů v USA pro rok 2014

Příloha E: Význam kompetencí z hlediska zaměstnavatelů v ČR v roce 2009

Příloha F: Interakce jevu a subjektu

Příloha G: Techniky vedení diskuse

Příloha H: Výzkumné otázky k diplomové práci

Příloha CH: Souhrnný protokol z polostrukturovaných rozhovorů