

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 2014

Vedoucí práce:

PhDr. Jan Gruber, Ph.D.

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

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.

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 analýzy 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 competencies of soft skills trainers. 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 development of trainers' teaching competence within formal and informal education that a trainer has during preparatory as well as further education of trainers 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 analysis 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	11
1 Měkké kompetence a lektor	11
1.1 Měkké kompetence – soft skills	11
1.2 Význam měkkých kompetencí z hlediska zaměstnavatelů	15
1.3 Role lektora dalšího vzdělávání v edukačním procesu	19
1.4 Kompetence ve vzdělávání lektorů.....	22
2 Vzdělávání lektorů v České republice	29
2.1 Legislativa v lektorství.....	29
2.2 Didaktické metody relevantní pro profesní přípravu a rozvoj lektora.....	32
2.2.1 Přednáška	34
2.2.2 Diskusní metody	34
2.2.3 Brainstorming	35
2.2.4 Problémové metody	36
2.2.5 Counselling.....	38
2.2.6 Koučink	38
2.2.7 Mentoring	39
2.2.8 Asistování (stínování)	40
3 EMPIRICKÁ ČÁST	41
3.1 Cíle šetření.....	41
3.2 Výzkumná strategie	42
3.3 Výzkumný vzorek.....	42
3.4 Metody šetření	44
3.5 Zpracování dat	45
3.6 Kategorie šetření.....	45
3.7 Analýza a výsledky šetření.....	46
3.7.1 Motivy vedoucí k profesnímu zaměření lektora.....	46

3.7.2	Hodnota a míra vlivu získaného formálního vzdělání na uplatnění	47
3.7.3	Hodnota a míra vlivu neformálního vzdělání na uplatnění	48
3.7.4	Stěžejní témata a kompetence nutné pro lektorskou přípravu a praxi	50
3.7.5	Vztah k dalšímu vzdělávání a rozvoji	52
3.7.6	Souvislost odbornosti a dalšího vzdělávání	53
3.7.7	Příležitosti, které vybrané metody poskytují pro rozvoj lektora	54
3.8	Metodický koncept rozvojového procesu	61
3.9	Zhodnocení výzkumného šetření	64
Závěr	68
Soupis bibliografických citací	70
Seznam příloh	74

Úvod

Profesionalizace lektorské práce a s tím 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 lektoři k výkonu této profese opravňovalo. Lektoři během své přípravy, pokud touto přípravou vůbec projdou, získají často velmi nestrukturované neformální vzdělávání, 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 měkkých dovedností 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 první kapitole teoretické části diplomové práce se věnuji vymezení tematické oblasti, jež je odborností lektora měkkých kompetencí, a důvodům, které vedou k velkému zájmu o tyto kompetence nejen u zaměstnavatelů, ale i individuálních osob. 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. Druhá kapitola se zabývá vzděláváním lektorů v České republice ze dvou hledisek. Prvním hlediskem je legislativa vztahující se k výkonu profese lektora a možnosti formálního i neformálního vzdělávání, které lektor při přípravě na své povolání má. Hlediskem druhým

jsou didaktické metody, prostřednictvím kterých lze lektorovy kompetence rozvíjet a formovat. Druhá kapitola se stala také teoretickou základnou pro výzkumné šetření realizované v empirické části. Empirická část se věnuje realizaci a následné analýze výzkumného šetření zaměřeného na přípravu a rozvoj lektorů měkkých kompetencí. Využitím kvalitativního přístupu, konkrétně technikou sběru dat polostrukturovaným rozhovorem, je u lektorů měkkých dovedností 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 analýzy dat byl 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. Zdeněka Palána, Ph.D. (2002) aj., z cizojazyčných zdrojů jsem pak využila publikace Alana Rogerse a Naomi Horrocksové (2010), 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 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 diplomové práci dostala otázka metod vzdělávání dospělých se zaměřením na metody vhodné pro profesní přípravu a rozvoj kompetencí u lektorů, především lektorů měkkých dovedností, 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 rozčílit - je to snadné, ale rozzlobit se na správnou osobu, v přiměřeném stupni, v pravý čas, pro správný účel a správným způsobem - to není snadné.*“. Než přistoupím k samotnému tématu měkkých kompetencí neboli soft skills, považuji za důležité představit pojem, od kterého se tematika měkkých kompetencí odvozuje, a tím je 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 Saloveye a Meyera. Goleman (2000, s. 45-46) definoval emoční inteligenci jako „*schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivaci a zvládání vlastních emocí i emocí cizích.*“ Ve své publikaci využil typologii Saloveyho a Mayera z jejich práce „*Emotional Intelligence*“, kteří 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* – zvládání 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 *empatie* – 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 soft skills, 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 důležité 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.

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 a s. 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.“

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 i 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 dovednosti či 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. Jedno z možných dělení měkkých a tvrdých kompetencí v zajímavé grafické podobě přinesl časopis *Andragogika* (3/2003). 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* – měkké dovednosti – 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. Mluvíme-li o měkkých dovednostech, jde vždy o lidi a jejich vzájemné vztahy. Měkké dovednosti se týkají toho, JAK spolupracovat, nikoli CO dělat. CO dělat se týká odborné roviny, tedy tvrdých kompetencí. O významu a přínosu *soft skills* pro plnění pracovního procesu bude pojednávat další podkapitola. 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 dovednosti znamená, jak dobře se dokážete vypořádat nejen s lidmi a jejich způsoby chování, ale také se sebou samými. Dříve byly měkké dovednosti nazývány sociální či psychosociální kompetence. Tímto pojmem se ještě dnes označují faktory, jako jsou spolupráce, komunikace, schopnost zvládat konflikty atd. (...) Moderní pojem „měkké dovednosti“ se oproti tomu používá pro úplně nový postoj k těmto jevům.“

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 zvládnutí těchto kompetencí. Jedná se o tyto kompetence:

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

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 dovedností 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 dovednosti 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 soft skills 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 jejich 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. Dříve kladli personalisté důraz téměř výhradně na odborné znalosti uchazečů, mimo jiné z důvodu, že se tyto znalosti a dovednosti daly poměrně snadno ověřit. Dnes je stále více zajímavá individuální osobnost kandidátů, jejich interpersonální i intrapersonální dovednosti a potenciál k rozvoji. Zatímco míra významu „tvrdých“ (odborných) dovedností 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 dovednostech (Rao, 2006, s. 6). Mühleisen a Oberhuber (2008, s. 22) uvádí, že měkké dovednosti 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, zvládnutí 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* (zvládnutí stresu, schopnost koncentrovat se a relaxovat), a *schopnost odhadnout jiné lidi*.

Při hledání výzkumů vztahujících se ke kompetencím a hodnocením jejich významu pro zaměstnavatele mě zaujal Projekt "Kompetence pro trh práce", realizovaný v letech 2005 – 2008. Projekt zapojený do iniciativy Společenství EQUAL byl realizován v rámci Rozvojového partnerství složeného z předkladatele projektu, společnosti RPIC-ViP, s.r.o., a 22 partnerů., a byl zaměřen na vývoj a ověřování nástrojů a metodik pro hodnocení a

rozvoj vybraných kompetencí pro cílové skupiny zaměstnanců, zájemců o práci a nezaměstnaných, dále na vytvoření systému, který bude hodnotit výsledky rozvoje kompetencí, a na vytvoření regionálního systému analýz a prognóz trhu práce, k získání zpětné vazby od zaměstnavatelů, vzdělavatelů, zaměstnanců a dalších subjektů na trhu práce. Po podrobných analýzách a následném ověření v anketě mezi velkými zaměstnavateli působícími na území Moravskoslezského kraje bylo definováno čtrnáct nejvýznamnějších kompetencí pro trh práce Moravskoslezského kraje. Prvních třináct kompetencí kopíruje výše uvedené měkké kompetence stanovené v Centrální databázi kompetencí, což jasně dokladuje nespornou významnost měkkých dovedností pro uplatnění na trhu práce. Do této TOP 14 se z výčtu měkkých kompetencí nedostala 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 zratelným 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 dovednost) do 5 (extrémně významná 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 aj. Tillnerem (Národní ústavu pro vzdělávání, 2013). Analýza uvádí, že požadavek na alespoň jednu osobnostní vlastnost či kompetenci 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 analýzy postoje vzdělavatelů a zaměstnavatelů k uznávání neformálního vzdělávání provedené v rámci tohoto projektu. Studie opřena o kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření, které proběhlo v létě 2011, zjišťovala mimo jiné to, jaké klíčové kompetence považují zaměstnavatelé za důležité. Postoj zaměstnavatelů a vzdělavatelů ke klíčovým kompetencím byl středem zájmu právě proto, že klíčové kompetence (z nichž většinu můžeme zařadit mezi měkké kompetence) jsou součástí všech rámcových a 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 žádané nejvíce (komunikační kompetence jsou pak nejžádanější měkkou kompetencí vůbec); na druhém místě v míře významnosti měkkých kompetencí je terciární sektor, kde je mimo komunikace vyžadována zejména schopnost týmové práce a ochota riskovat.

Sekundární sektor je třetím v pořadí a nejméně jsou měkké kompetence vyžadovány v sektoru primárním. Nicméně pokud zaměstnanci z jakéhokoliv sektoru přichází do situací jednání s lidmi, jsou měkké kompetence vyžadovány vždy, bez ohledu 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. Lze očekávat, že stejně tomu bude i nadále, proto je příprava kvalitních lektorů kurzů komunikačních, i dalších měkkých dovedností nezbytná. 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 jsou kurzy osobnostního rozvoje stále velmi atraktivní a poptávané, budou i nadále potřeba kvalifikovaní lektoři pro tyto kurzy. Otázce, jakou roli v procesu rozvoje měkkých dovedností hraje lektor, a jaký význam má ve vzdělávacím procesu kvalita jeho přípravy, se budu věnovat v dalších kapitolách práce.

1.3 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. Definicí lze rozšířit o výklad Bednařikové (2006, s. 30), která jako lektora označuje pracovníka, který realizuje interaktivní výukový proces dospělými účastníky, a Mužíka (1998, s. 33), jenž lektora ve vzdělávání dospělých chápe jako integrující prvek mezi účastníkem a učební látkou. Medlíková (2010, s. 20) pak lektora definuje jako kompetentní osobu, ideálně s praxí, která je schopna zaujmout lidi a naučit je potřebné penzum znalostí či dovedností a navíc je osobností.

Role lektorů je ve vzdělávacím procesu závislá na typech aktivit ve vzdělávání dospělých, 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 didaktice práce lektora dalšího vzdělávání, které se nutně musí projevit na způsobu a stylu jeho práce. Jarvis (2004, s. 104) popisuje tyto změny v didaktice 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 *týmový 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. Dále specifikují roli *učitele*, někdy označovanou také jako roli „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 kurzisté přeformují své znalosti, dovednosti, postoje a chování. Změny může lektor dosáhnout prostřednictvím dvou podrolí, a to podrolí *manažera učení*, kdy naplňuje základní manažerské funkce – plánování, organizování, řízení/vedení a kontrolování), a podrolí *instruktora*. 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. 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 aktuálního a cílového stavu.

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.

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. 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.

1.4 Kompetence ve vzdělávání lektorů

Nároky na lektora jsou velmi různorodé a zahrnují široké spektrum předpokladů, které ovlivňují úspěšnost či neúspěšnost lektora při vzdělávací aktivitě. 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 lektoři 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 a osobnostní charakteristiky. Podle Bednařikové (2006, s. 16) mezi *odborné kompetence* počítáme 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. Kromě ovládnutí odbornosti tématu by měl být i odborníkem na vzdělávací proces. *Andragogické kompetence* či způsobilosti jsou souborem dovedností, znalostí a schopností, které napomáhají k dosažení cílů vzdělávání, jimiž je naučení nových poznatků a hlavně jejich následné využití v praxi. Tato způsobilost dle Malacha (2003, 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

chápu 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 učit, a z pohledu energie účastníků a dynamiky učení také dovednost volit poměr mezi klíčovými ingrediencemi vzdělávání – poučením, zábavou a motivací. Třetím předpokladem práce lektora jsou *osobní charakteristiky* a kvality. Lektor musí být sám o sobě „osobnost“, protože chce zaujmout účastníky vzdělávací akce, měl být extrovertní osobností, které dennodenní kontakt s novými lidmi nečiní obtíže, a zároveň vyrovnanou osobností, díky čemuž si dokáže zachovat odstup v nejrůznějších situacích (konflikty, napětí, atd.). Vašutová (2002, s. 25) 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. Do osobních kompetencí řadí kreativitu, schopnost práce v týmu a schopnost přijímat a iniciovat změny.

Prvním komplexnějším modelem, který chci zmínit, je model klíčových kompetencí Waltrové (2001, s. 31), který vymezuje kompetence vzdělavatele se zaměřením na učitelskou profesi. Dle mého názoru je ale přenositelný i na profesi lektora vzdělávání dospělých, neboť pedagogické kompetence, které jsou nejčastěji vymezovány jako určitý souhrn profesních dovedností a dispozic, jimiž by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání, jsou platné i pro lektora vzdělávání dospělých. Waltrová 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 všeobecně pedagogické (andragogické)*, tedy znalost pedagogických/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 Waltrová 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.

Další pohled na klíčové lektorské kompetence přináší ve své publikaci zabývající se právě kompetencemi lektorů Malach (2007, str. 25-28), který rozlišuje osm klíčových 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 lektori tyto kompetence rozvíjeli a dokázali je vhodně používat v praxi.

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, str. 24) se také poměrně podrobně věnuje tématu lektorova image.

Výčet působí téměř vyčerpávajícím dojmem, přesto bych ještě doplnila z mého pohledu velmi důležité složky kompetencí, které mi ve zmíněných modelech poněkud schází. Jedná se především o celkovou pružnost lektora, a to nejen v reakci na klima ve skupině, požadavky klientů na vzdělávací obsah a případné neočekávané události, ale i flexibilitu ve smyslu otevřenosti novým přístupům, kreativním technikám a experimentům (nejen) v oblasti metod. Zároveň považuji za velmi podstatný lektorův smysl pro zodpovědnost za vlastní přípravu na vzdělávací akci, a také za výsledky své práce, které by se měly pozitivně projevit v míře rozvoje schopností, dovedností, hodnot či postojů účastníků vzdělávací akce.

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 hodnocené sestupně. První a tedy nejvýznamnější hodnocenou kompetencí byla sebe prezentace, 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. I vlastní zkušeností se mi potvrdilo, že tento typ lektora je v rozumné míře pro vzdělávání výhodný. 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 (2011, 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 podkapitole 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 významným způsobem do popředí zájmu vzdělávacích organizací. Toto téma sumarizuje největší česká profesní asociace sdružující instituce zabývající se vzděláváním dospělých, tedy Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, která ve spolupráci s odborníky z teorie i praxe dalšího vzdělávání připravila 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.

Z výše uvedeného vyplývá, že lektori jsou považováni za klíčový faktor efektivity vzdělávacích aktivit, a tedy i vzdělávacích institucí, které tyto aktivity nabízejí. Pokud chtějí vzdělávací instituce nabízet kvalitní služby, musí je bezesporu zajišťovat kompetentní lektori. 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 lidí bavilo a chtěli se sami zlepšovat. Nesmíme ale zapomínat, že kompetence u této profese mají charakteristiku flexibilního a vyvíjejícího modelu. 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.

2 Vzdělávání lektorů v České republice

2.1 Legislativa v lektorství

Téma profesionalizace andragogické práce se začalo diskutovat až koncem sedmdesátých let dvacátého století. Důvodem zájmu o tuto problematiku bylo docenění dalšího vzdělávání jako faktoru ekonomické prosperity a společenského rozvoje, a s ním související zvýšení poptávky po dalším vzdělávání. Vzdělávací instituce chtěly na poptávku reagovat, což vedlo k náboru 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. Tomu mělo napomoci založení studijního oboru zaměřeného na vzdělávání dospělých. 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 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 lektori 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 lektori žádnou formální kvalifikaci k vyučování, nebo za sebou mají pouze účast na krátkých seminářích či školících kurzech. Jisté ale je, že všichni lektori mohou profitovat z práce s expertními lektory, a je tedy stěžejní rozšiřovat si obzory v lektorské přípravě a dalším profesionálním rozvoji. (European Basic Skills Network, 2011) Právě původ 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 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, jenž má nadefinovaný 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 stimulované tímto nástrojem začaly vytvářet vlastní rámce kvalit, a bojovat za jejich aplikaci v praxi. (Egetenmeyerová, Nussli, 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“. Vzdělávání dospělých v České republice není z hlediska legislativy téměř vůbec postiženo, Palán hovoří o právním vakuu. Hlavním problémem je vzdělávací politika. V dalším 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 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 § 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 Mužík (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 systému tak neexistuje žádný obor zaměřený přímo na přípravu lektorů. Z těchto důvodů nelze vzdělávání lektorů rozdělovat na počáteční přípravu a další vzdělávání. Nejbližší 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 některý z kurzů celoživotního vzdělávání pořádaných některými univerzitami.

Při výběru lektorů se spíše posuzuje jejich profesní kompetence, tj. schopnost vést výuku a komunikovat s účastníky. Postupně se rozvíjí certifikace lektorů pro určité specifické účely. Standard kvalifikace lektorů je praktikován zejména ve výuce cizích jazyků, kdy mezinárodním certifikátům např. z angličtiny a němčiny, případně dalších jazyků, pro účastníky musí odpovídat příslušná zkouška způsobilosti pro lektory. Standardy kvality pro práci lektora zatím nejsou vytvořeny, je však znatelná snaha o standardizaci požadavků, které by lektori 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 Asociace institucí vzdělávání dospělých, o. s. (AIVD), která přispěla k formulaci určitého standardu kvality vytvořením již dříve zmíněného „Desatera kvality lektora“, ale také „Desatera kvalitní vzdělávací instituce“, jejichž cílem je, aby se dokumenty staly samozřejmou součástí běžné praxe, a aby se těmito standardy řídily nejen členské instituce jako takové, ale i jejich manažeři i lektori. Mimo jiné tyto instituce upravují etický kodex lektora a pořádají certifikované kurzy pro lektory. Asociace institucí pro vzdělávání dospělých (AIVD), pořádá lektorské kurzy, jejichž výstupem je certifikát, který posiluje pozici jednotlivých lektorů ať již u dodavatelů (vzdělávacích institucí), či odběratelů (podniků a organizací) této služby. Dalším, do určité míry méně rozšířeným certifikátem, je osvědčení ATKM (Asociace trenérů a konzultantů

managementu), které má spíše charakter ověření úrovně lektora – člena tohoto profesního spolku. Další ověřování profesní způsobilosti lektorů probíhá nepřímou. Děje se tak při procesu, kterým vzdělávací instituce žádají MŠMT o udělení certifikace pro rekvalifikaci. Podobně funguje Česká asociace manažerských škol (CAMBAS) při udělování akreditací pro provozování studia MBA v ČR apod. Další ověřování způsobilosti lektorů se provádí při získávání standardu kvality ve vzdělávání, ať již jde o systémy 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.

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). Neformálním vzděláváním se zabývá celá řada organizací veřejného, soukromého i nevládního typu, a 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.

2.2 Didaktické metody relevantní pro profesní přípravu a rozvoj lektora

Rozvoj osobnostní a profesní je pro lektorskou profesi jednou z nepostradatelných součástí. Jak již bylo zmíněno výše, není žádný legislativní ani jiný formální nástroj, který by tento rozvoj ustavoval. Další profesní či odborný 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, jsou tématem, kterému se budu věnovat v následujících řádcích.

Metody lze charakterizovat jako záměrné, cílevědomé a plánovité postupy, kterými se při uplatňování didaktických principů a účelné volbě forem vzdělávání dospělých uskutečňují výchovně vzdělávací procesy (Bednaříková, 2006, s. 66), a lektorské umění spočívá právě v tom, jak dovedně umí vzdělavatel s jednotlivými metodami zacházet a aplikovat je v praxi. Klasifikace metod vzdělávání je nahlížena různými autory rozdílným způsobem. Maňák (Maňák a 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 představitele 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, třídít 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 a 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 zácvkem (instruktáž, mentoring, koučink, exkurze, stáž aj.). Dále dle záměru výuky na *expoziční*, které předávají nové vědomosti, *fixační*, které slouží k opakování a procvičování učiva, a *metody diagnostické*, které směřují ke kontrole, hodnocení a klasifikaci. Jiným kritériem klasifikace metod je způsob podpory účastníka lektorem, kde Mužík (2007, s. 72) rozlišuje *metody transferu* (přednáška, seminář, dialogické a problémové metody, konzultace aj.) a *metody facilitace* (instruktáž, workshop, koučink, výcvik aj.). Nyní se na vybrané metody, které jsou relevantní pro rozvoj kompetencí lektorů, zaměřím podrobněji v ohledu využitelnosti těchto metod a jejich potenciálu pro rozvoj kompetencí.

2.2.1 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. Samostatně zvolená metoda přednášky je pro její posluchače spíše pasivní metodou, kompetencí, kterou rozvíjí, může být kompetence k objevování a orientaci v informacích. Z hlediska vzdělávání lektora je vhodnou úvodní částí a teoretickým rámcem vzdělávací akce, který ale pro zvýšení přínosu vzdělávací akce musí být doplněn o některé z dalších metod, jež přednášce dodají i praktický rozměr.

2.2.2 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). Je však bezpodmínečně nutné, aby účastníci vzdělávací akce byli schopni a ochotni

formulovat své myšlenky a měli zájem o skupinovou práci a spolupráci s jinými. Předpokladem tedy je, že všichni zúčastnění mají určité vědomosti, které se vztahují k řešenému problému. Z výše uvedeného vyplývá, že jde o aktivizující styl výuky, při němž si účastník diskuse navyká veřejně vystoupit a prezentovat své názory a závěry. Nezanedbatelnou roli v této metodě hraje dle Plamínka (2010, s. 128-131) lektor. Ten je při vedení diskuse často v pozici facilitátora, který usnadňuje diskutování z pozice neutrální osoby, avšak zároveň odpovídá za celý průběh diskuse, její přínosnost a v neposlední řadě za spokojenost účastníků. Ke kvalitnímu vedení diskuse musí ovládat množství technik (viz. příloha F), ale i mít na velmi dobré úrovni zvládnutou práci se skupinou, což z této metody činí jednu z obtížnějších. Zajímavým druhem této metody je i panelová diskuse, která se užívá hlavně u odborníků, specialistů, vědců, ale je vhodná i pro školení v podnicích. Funguje na principu „prvního výroku“, což znamená, že se vybraný specialista vyjádří k určitému problému, k němuž se přidávají ostatní odborníci z různých oborů a začnou společně diskutovat, kdy i účastník, který je čistě v roli posluchače, si může odnést velké množství nových informací.

Diskuse se osvědčuje v situacích a v případech, kdy lze mít na jevy či fakty různé názory, kdy jde o to seznámit se s novými poznatky nebo zkušenostmi, týká-li se téma hodnotových postojů, při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě. Diskusi lze doporučit jako následnou techniku jiných, především aktivizujících metod. Vyučovaný se učí koncentrovat svou pozornost, pozorně a trpělivě vyslechnout druhého, pružně reagovat a umět vyjádřit vlastními slovy svůj postoj a názor. Diskusní metody slouží k rozvoji kompetence komunikativní, kompetence k objevování a orientaci v informacích a k ovlivňování ostatních.

2.2.3 **Brainstorming**

Brainstorming předpokládá u účastníků určité znalosti a dovednosti o daném tématu a schopnosti diskutovat (někdy je též uváděn jako podkategorie diskusních metod). Skalková (2007, s. 185) jej definuje jako burzu nápadů sloužící k hledání nových řešení problémů, která vyžaduje, aby všichni její účastníci v průběhu krátkého, předem stanoveného času zformulovali co nejvíce spontánních nápadů k danému tématu či problematice. Účastníci by se měli oprostít od stereotypů a dát šanci i neortodoxním nápadům. Jednotlivé nápady se v průběhu nehodnotí. Účastníci brainstormingu nesmějí napadat nebo zavrhnout nápad někoho jiného. Naopak je záhodno návrhy rozvíjet, navazovat na ně. Všechny myšlenky se průběžně zaznamenávají. Při brainstormingu by neměly platit žádné vztahy nadřazenosti a

podřazenosti, aby se žádný z účastníků metody necítil pod tlakem. Jednou ze známých variant brainstormingu je „brainwriting“, který je písemnou formou brainstormingu. Každý z šesti účastníků má za úkol napsat tři možná řešení zadaného problému během pěti minut, proto se u této metody používá také název 6 – 3 – 5. Podstatou je písemné vyjádření nápadů na papír, který koluje mezi účastníky. Výsledky práce lze poté připevnit na tabuli a vést o nich diskusi. Obě výše popsané metody rozvíjí u účastníků komunikační kompetence spolu s percepčními kompetencemi, rozvíjí schopnost tvořivého myšlení a zároveň vyžadují od účastníků myšlenkovou flexibilitu a schopnost reagovat. Všechny tyto kompetence patří do nutné „výbavy“ budoucího lektora, a proto jsou metody pro přípravné i rozvojové aktivity přínosné.

2.2.4 Problémové metody

Tato metoda využívá tzv. řešení problémové situace, kdy je účastníkům vzdělávací akce předložen problém, který je zapotřebí vyřešit. Během jeho řešení se pak osvojuje daná problematika a různé možné způsoby jejího nahlížení a přístupu k ní. Výhodou je vysoká aktivizace účastníků, blízkost běžnému životu a vysoká míra osvojení problematiky. Nevýhodou je velká náročnost na čas nebo limit počtu účastníků. Mezi problémové výukové metody patří metody situační (řešení případových studií), metody inscenační (hraní rolí) a metody projektové (vypracovávání projektů), které ale nebudu více přibližovat. Podrobněji se nyní zaměřím na první dvě uvedené metody.

Maňák J., Švec V. (2003, s. 120) charakterizují *situační metody*, jako procesy, které rozšiřují řešení relativně vyhraněných a identifikovatelných problémů o novou dimenzi, neboť se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života. Představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadují 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 (Bartoňková, 2006, s. 152). Cílem je především konstruktivně řešit určité typy konfliktů, tlumit jednostranně emotivní postoje a chovat se asertivně. Účastníci také mají možnost diskutovat o řešení jednotlivých případů ve skupině, což vede k osvojení více typů reakcí na daný problém. Skalková (2007, s. 200) trefně poznamenává, že simulační metody navozují určitý hravý ráz situace, která nemá konfrontační charakter,

jak je tomu v reálném životě. Usnadňují proto jednotlivci postupovat uvolněně, získat nadhled, zaujmout bez obav určité postoje. Zároveň vedou od pouhého mluvení k prožívání a jednání. Metodická příprava situačních metod vyžaduje pečlivé promyšlení a jejich využití ve výuce zabere velké množství času. Poměrně hojně se využívají ve vzdělávání dospělých a v profesní přípravě pracovníků, kde se problémové situace předpokládají, a často se užívají ve vzdělávání manažerů a tvůrčích pracovníků. Je třeba si uvědomit charakter této metody. Modelové situace jsou obvykle psány a vybírány tak, aby zdůraznily podstatu teoretických metod a procvičily nejrůznější aspekty osvojovaných praktických dovedností. Mají přispět spíše k pochopení a osvojení procesů než k získání specifických znalostí o tématu. Za hlavní přednost situačních metod se považuje zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení a výcvik v rozhodování. Dalšími pozitivními stránkami jsou aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků, simulace praxe aj. Hlavním přínosem této metody je bezesporu možnost poznání a osvojení si různých reakčních modelů využitelných v reálném životě a praxi, přičemž dochází k rozvoji kompetence sociální, psychosociální a psychodidaktické, ale i kompetence komunikační a perceptivní.

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 občanskou, komunikativní a kooperativní spolu s kompetencí k ovlivňování ostatních, dále škálu sociálních kompetencí za využívání diagnostických a intervenčních technik, techniky zvládání zátěže a řešení konfliktů. Ze

svého pohledu považují inscenační metodu za velmi přínosnou, neboť může lektora bezpečně připravit na situace, které v jeho profesní praxi mohou nastat.

2.2.5 **Counselling**

Counseling, který bychom mohli volně přeložit jako poradenství či konzultování, se vymezuje formálním vztahem mezi poradcem (expertem na danou problematiku) a vzdělávaným. Úkolem konzultanta je, dle Plamínka (2010, s. 43), navrhnout řešení konkrétní reálné kauzy či situace. Konzultant tedy musí být vybaven dobrými teoretickými znalostmi i praktickými zkušenostmi, aby dokázal na základě informací a dodatečných dotazů přijít na jádro problému a následně zajistil přísun znalostí nebo vytvoření dovedností nezbytných pro řešení tohoto problému, ale i celých sad podobných reálných situací. Společnými silami pak konzultant a konzultující přichází na metody řešení konkrétního problému a vytváří tak synergický efekt, kterého by jeden bez druhého nedosáhli. Od konzultanta se tedy očekávají především odpovědi na položené otázky (Plamínek, 2010, s. 241). Poněkud odlišným přístupem ke konzultování je případ interního vzdělávání, kdy si zaměstnanec osvojuje znalosti a dovednosti potřebné pro svůj rozvoj, a jejich směr a hloubku konzultuje se svým školitelem. Používá se jako doplněk samostudia a jako pomoc při jeho organizaci. Ze strany vzdělávaného se očekává vysoká míra iniciativy. V průběhu counsellingu vzniká a vyvíjí se zpětná vazba. Metoda je založena na vzájemném ovlivňování, čímž dochází k překonání jednosměrného vztahu vzdělávaný – vzdělávatel a dochází k formování obou účastníků procesu. Counselling napomáhá hledat nová řešení problémů a inspirovat se pro další pracovní činnosti. Obě tyto podoby counsellingu, ať už pro případ interního nebo externího vzdělávání, jsou pro lektorský rozvoj využitelné především v oblasti rozvoje odborných či metodických kompetencí lektora, v závislosti na povaze konzultované problematiky.

2.2.6 **Koučink**

Koučink se, stejně jako counselling, zabývá bezprostřední realitou. Plamínek (2010, s. 43) řadí koučink mezi čtyři v současné době nejrozšířenější metody vzdělávání pracovníků. Podle jeho názoru koučink spočívá v učení lidí samostatně přemýšlet a hledat různorodé metody řešení, nikoli jen předat konkrétní dovednosti a znalosti, které přímo souvisejí s jednou specifickou činností, což následně komplikuje jejich využití, jakmile se změní kontext. Jde tak spíše o podporu při hledání řešení a pokládání otázek, které koučovaného samostatně přivádí k řešení jeho aktuálně řešeného problému. Má formu osobního (zpravidla 1+1) přístupu ke vzdělávání na pracovišti, které je prováděno

dlouhodoběji a průběžně v pracovním režimu prostřednictvím kouče (manažer, technik, mistr, i jiný dělník), který se snaží o určité usměrňování vzdělávací činnosti. Kouč vzdělaného člověka dlouhodobě podporuje při hledání řešení, snaží se jedince nasměrovat k žádoucímu výkonu práce a podává soustavné hodnocení tak, aby koučovaný mohl připsat výsledky práce svému úsilí, což pak zvyšuje jeho motivaci. Pozitiva koučinku jsou taková, že jedinci získávají hodnocení svého úsilí, je individuální a jeho směr je odvozen od oboru či zaměření profese, a zároveň umožňuje otevřený dialog a efektivní zpětnou vazbu. Požadavky na kouče jsou vysoké, kouč musí být dobře orientovaný v předmětu koučinku, ale i psychologicky zdatný a citlivý, přičemž povaha koučinku závisí na osobních charakteristikách koučovaného. Tato metoda je velmi komplexní, neboť rozvíjí široké spektrum osobnostních kompetencí (komunikace, samostatnost, aktivní přístup, řešení problému, celoživotní učení), ale zároveň vede koučovaného i k rozvoji jeho odborných kompetencí dle problematiky, která je předmětem koučinku. Pro lektora je následně přínosné zvládnout i techniky sebekoučování tak, aby byl poradcem a motivačním činidlem sám sobě.

2.2.7 **Mentoring**

Mentoring je považován za období koučinku s tím rozdílem, že zatímco se koučink více zaměřuje na aspekty aktuálně řešené problematiky a rozvoj k jejímu řešení příslušejících dovedností, mentoring pracuje spíše na rozvoji postojů 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 pro zvládnání úkolů, s nimiž se bude pracovník při výkonu práce každodenně potýkat. Průcha a Veteška (2012, s. 171) mentoring popisují jako specifický proces, v průběhu kterého speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu praktické rady a soustavnou podporu. Pracovníkovi tak 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 rad a sdílení návodů, jedna strana se na základě své pozice staví do role experta a druhá strana je pouze pasivním příjemcem informací, které se k ní dostávají. U této činnosti je skoro pravidlem, že mentor pochází ze stejného pracovního prostředí

jako jeho klient. Příležitosti rozvoje této metody jsou dle mého názoru velmi podobné s rozvojovým potenciálem u koučinku, přičemž mentoring poskytuje nejen profesní podporu, ale hlavně sociální.

2.2.8 **Asistování (stínování)**

Stínování (shadowing), které v mnoha případech může asistování předcházet, ale není na něj vázáno, je další ze zajímavých metod vhodných pro lektorskou přípravu. Lze jej využít jak v interním, tak v externím vzdělávání. Stínování je metoda, při které studující osoba nebo osoby pozorují jinou osobu na pracovišti při běžné práci. Účastník rozvoje fyzicky následuje přiděleného mentora při každodenních činnostech, snaží se pochytit maximum z toho, jak mentor funguje ve svém běžném prostředí dle zasetých 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. 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.

Asistence spočívá v tom, že školený pracovník bývá přidělen k druhému, zkušenějšímu spolupracovníkovi, který využívá školeného jedince jako pomocníka pro splnění úkolů a tím pádem se školený učí a získává praxi. Je to dlouhodobá metoda vhodná i při použití při výchově řídicích pracovníků a specialistů. Postupem času získá „asistent“ dostatek zkušeností, dovedností a znalostí, že bude schopný se osamostatnit a vykonávat práci sám. Školení tedy končí ve chvíli, když je školený pracovník schopen plně samostatně plnit své úkoly. 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. Metody asistování i stínování jsou opět velmi komplexní a rozvíjí široké spektrum osobnostních i odborných kompetencí (komunikace, kooperace, aktivní přístup, flexibilita, celoživotní učení, metodika práce aj.). Pro lektorské vzdělávání bych obě tyto metody zařadila na čelní pozice v jejich přínosu pro přípravu či rozvoj, neboť právě praktická a naprosto reálná zkušenost má dle mého názoru nezastupitelnou hodnotu a přínos.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části mojí diplomové práce se, vzhledem k mému zájmu o lektorskou profesi, věnuji kvalitativní analýze procesů, zkušeností a metod, které provází přípravu a další vzdělávání lektorů měkkých kompetencí. Kvalitativní analýza je souhrnným označením pro zpracování dat v kvalitativním výzkumu, 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, jakým způsobem se lektori měkkých kompetencí připravovali na své povolání, a co bylo na této přípravě pro jejich následnou praxi nejdůležitější, dále také jakým způsobem rozvíjejí své odborné a lektorské kompetence, které z vybraných metod, jež měli možnost vyzkoušet sami na sobě, lektori měkkých dovedností vyhodnocují jako nejvhodnější pro jejich přípravné či další profesní vzdělávání, a v čem vidí hlavní přínos těchto metod. V diskusi dále vyhodnotit způsob optimálního přípravného a dalšího profesního vzdělávacího procesu a zvolit metody, které jsou pro vzdělávání lektorů měkkých kompetencí nejpřínosnější.

3.1 Cíle šetření

Cílem výzkumného šetření v rámci mé práce je prozkoumat způsoby a postupy uplatňované při profesní přípravě a dalším rozvoji lektorů, jak z hlediska formálního, tak neformálního vzdělávání, zanalyzovat vhodnost metod využívaných ve vzdělávání lektorů a zjištěné poznatky vyhodnotit. Na základě zjištěných výstupů pak připravit metodický koncept optimální lektorské přípravy. Po vymezení výzkumného problému a definování výzkumného cíle jsem si zvolila hlavní výzkumnou otázku, která zní:

„Prostřednictvím jakých vzdělávacích aktivit či metod, a rozvojem kterých kompetencí probíhá profesní příprava a rozvoj lektorů v praxi?“

Tuto výzkumnou otázku jsem si rozložila na tři konkrétnější specifické výzkumné otázky, které mi syntézou těchto dílčích otázek pomohou zodpovědět hlavní výzkumnou otázku. Odpovědi na specifické otázky, které tvoří tři výzkumné okruhy, objasní aspekty,

jež jsou pro přípravné a další profesní vzdělávání lektorů stěžejní, a poukáží na metody, které lektori 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. Jakým způsobem a prostřednictvím kterých vzdělávacích aktivit se lektori dále profesně vzdělávají a rozvíjejí?*
- 3. Které metody lektori vyhodnocují jako vhodné pro přípravu, další profesní a kompetenční rozvoj a vzdělávání lektorů?*

3.2 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, str. 11). Aplikací kvalitativního přístupu výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz a informuje o názorech účastníků výzkumu (Creswell in Hendl, 2005, str. 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, prepisů 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 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 interpretaci (Šedřová, Švaříček, 2007, s. 222). Právě metodikou tohoto typu výzkumu jsem se snažila zpracovat i své šetření.

3.3 Výzkumný vzorek

Diplomová práce se zabývá rozvojem kompetencí u lektorů měkkých dovedností, 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 dovedností, 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 dovedností.

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	Délka praxe	Změření
A	19	<i>Lektorka vzdělávání dospělých a volnočasová pedagožka</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>Lektorka vzdělávání a moderátorka 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>Majitelka a hlavní lektorka vzdělávací společnosti</i> Kreativní a inovativní koučink, organizační a osobní rozvoj, komunikační dovednosti.
G	7	<i>Lektorka a koordinátorka oddělení vzdělávání a rozvoje</i> Učení prožitkem, osobnostní rozvoj, lektorské dovednosti.

3.4 Metody šetření

S ohledem na svůj cíl výzkumu a výzkumnou otázku 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 strukturu základních témat, které vycházely z otázek specifických. Na každou z těchto specifických otázek jsem vytvořila sadu tazatelských otázek, které mi daly strukturu rozhovoru (viz. Příloha č. G). Specifické otázky a k nim příslušející tazatelské otázky jsem měla předtištěné, abych v průběhu rozhovoru mohla zapisovat zajímavé myšlenky, které zazněly, což mi pak zjednodušilo analýzu. 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 nedostatečným způsobem pro objasnění jeho názoru na problematiku otázky, snažila se ho povzbudit doplňujícími otázkami.

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. 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 analýzy dat. Rozhovor trval 30-45 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.

3.5 Zpracování dat

Transkripci rozhovorů jsem provedla pomocí shrnujícího protokolu. Shrnující protokol text redukuje na záznam podstatných projevů za vynechání nadbytečných poznámek do zvládnutelného objemu. Výstup v podobě protokolu je k diplomové práci přiložen jako příloha H. Po přepsání jednotlivých rozhovorů následovala fáze analýzy dat. Pro analýzu jsem použila techniku otevřeného kódování, jelikož otevřené kódování lze považovat za univerzální a velmi efektivní způsob jak analýzu dat začít. Šedřová uvádí (Švaříček, Šedřová, 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 analyzována, jsou výpovědi označeny kódem s číslem otázky a řádkem protokolu, na němž je citovaná výpověď uvedena.

3.6 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 lektorsví, a příslušející specifická otázka „*Jakým způsobem a prostřednictvím kterých vzdělávacích aktivit se lektori dále profesně vzdělávají a rozvíjejí?*“

- metody vzdělávání se zaměřením na přípravu lektorů a specifická otázka „*Které metody lektori vyhodnocují jako vhodné pro přípravu, další profesní a kompetenční rozvoj a vzdělávání lektorů?*“

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

- a) Motivy vedoucí k profesnímu zaměření.
- b) Hodnota a míra vlivu získaného formálního vzdělání na uplatnění.
- c) Hodnota a míra vlivu neformálního vzdělání na uplatnění.
- d) Stěžejní témata a kompetence 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.

3.7 Analýza a výsledky šetření

V této části práce se věnuji samotné analýze získaných dat podle metodologie uvedené výše. Každá jednotlivá část této podkapitoly 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 potřeby analýzy jsou výpovědi respondentů uváděny neredukovaně, tj. v přesném znění. Na konci každé kategorie následuje dílčí shrnutí a interpretace dat.

3.7.1 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 osobností. 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. 29, 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.

3.7.2 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 nejbliž 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 spíš 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.

3.7.3 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 přijдете 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 lektori, 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.

3.7.4 Stěžejní témata a kompetence nutné pro lektorskou přípravu a 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 osobností, 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 typologii 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 vyzoruje 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 které 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. 32 a 33, kde účastníci výzkumných šetření z řad účastníků vzdělávacích akcí řadí odbornost lektora na druhé (Mužik, 2012), resp. čtvrté místo (Gruber in Mužik, 2010) v hierarchii očekávaných kompetencí lektora.

Třetí oblast 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 analýzy 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 kritických 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.

3.7.5 Vztah k dalšímu vzdělávání a rozvoji

Za pozitivní zprávu považují výsledek analýzy 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 mých kolegů. (...)Navíc si pak vzájemně při těch „návštěvách“ dáváme zpětnou vazbu, což je taky dobrá možnost pro pokrytí nějakých nedostatků kurzu.*“ (E.8, ř. 1-2, 4-5) Z výpovědí 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 lektori 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 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.

3.7.6 Souvislost odbornosti a dalšího vzdělávání

Z analýzy výpovědí je patrné, že respondenti mají dvě hlavní oblasti jejich 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 uplně 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.

3.7.7 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 vyhovovali, 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 analyzovat ze všech 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 sebezprezentačních kompetencí.

Brainstroming

Brainstorming lze, podle respondenta G, použít na začátku teoretické části, kdy „(...)si účastníci s lektorem srovnají, co všechno za témata chtějí probrat, co jim s tím souvisí a tak. Určitě je to zdroj inspirace i pro lektora, aby věděl, co ti lidé vlastně chtějí a s čím tam

přišli. To pak může sloužit jako mustr pro přípravu dalšího školení.“ (G.15, ř. 37-40) Respondent A brainstorming označil za dobrou rozehrivací metodu pro seznámení s tématem, kterou je ale třeba na konci školení dotáhnout až do zhodnocení výběru. Z reakcí respondentů šlo vyčíst, že tuto metodu nemají příliš v oblibě, a pravděpodobně ji ani moc nevyužívají. Bylo znát, že brainstorming nahlížejí nikoli z pohledu potenciálního přínosu, ale spíše z pohledu účastníka, který je nucen kreativně přemýšlet, což jim zřejmě nebylo příliš pohodlné. Při hodnocení této metody nicméně označili její klad právě v rozvoji kreativního myšlení a schopnosti sebezprezentace, což je přímo v rozporu s pocity, které jsem měla z jejich reakcí.

Problémové metody (inscenační a situační)

Tato skupina metod vzbudila u respondentů velké množství ohlasů. Všichni lektoři 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 věci 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 k člověku 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 spíše 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 – lektori 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 lektori 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 následky 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 nichž 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 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 seznamuji 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.

3.8 Metodický koncept rozvojového procesu

Jedním z dílčích cílů výzkumného projektu bylo sestavení optimálního metodického konceptu pro lektorskou přípravu, případně i další rozvoj. Na základě výpovědí respondentů a jejich analýzy 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.

Byť přednášku jako metodu vzdělávání a rozvoje respondenti častěji zavrhovali, 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. S přednáškou bych

v případě rozvoje andragogických kompetencí nutně provázala i možnost si teoreticky poznané metody a techniky i prakticky vyzkoušet a zažít. Autentický prožitek každé z metod lektorovi usnadňuje citlivěji volit tyto metody při jimi organizovaných vzdělávacích akcích. Zároveň by přednáška mohla být doplněna diskusí o specifikách vzdělávání dospělých a rozdílech, které se mezi vzděláváním dětí a dospělých jedinců dají nalézt. Na přínosnosti diskuzí se respondenti shodovali, jejich podmínka, kterou byla především podobná znalost diskutovaného tématu a ochota se do diskuse zapojit, by v tomto případě byla zcela dodržena. Diskusí by došlo 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.

Další metodou, která by dle mého názoru mohla následovat v logickém pořadí za přednáškou, je 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 také 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 může být přímo propojeno 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 prostředním, 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.

Metodou, která by z mého pohledu měla následovat po teoretickém osvojení poznatků z andragogiky, a získání praktické představy, co všechno lektorská praxe obnáší, je inscenační metoda. Osobně si myslím, že metoda hraní rolí je vysoce účinnou právě díky „osahání si“ lektorské praxe nanečisto, dokud o nic zásadního nejde. V první fázi se může jednat o čistě bezpečnou metodu, kdy účastník pouze převezme roli lektora, a vede krátkou vzdělávací aktivitu 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 další fázi přípravy je lektorovo vystoupení vhodné doplnit rolemi několika účastníků z řad dalších připravovaných lektorů, kteří sehrají různě problémové studenty. 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. Prostřednictvím této metody se navíc u všech zúčastněných rozvíjí široké spektrum kompetencí osobních a sociálních. 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. V návaznosti na tuto metodu bych byla i pro použití metody, kterou navrhovali jako vhodnou právě respondenti, a tou je videotrénink. 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.

Logicky navazujícím stupněm posloupnosti přípravy či rozvoje je pro mě asistování. 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 dohlízejícího 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.

Dále lze, na základě výpovědí respondentů i mé vlastní úvahy, 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.

3.9 Zhodnocení výzkumného šetření

Po analýze výpovědí respondentů a jich roztřídění 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 nesplnilo požadavky zaměstnavatelů na pracovní pozici lektora, neboť ve středu zájmu zaměstnavatelů je především praxe, kterou mohou lektoři 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 realizovanými kurzy, 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 dovedností 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 dovednosti sám za sebe dobře zvládnuty, aby lektor budil u posluchačů důvěryhodnost, a to na rozdíl od lektora „tvrdých dovedností“, 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 podporováni více 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 bylo prozkoumat způsoby a postupy uplatňované při profesní přípravě a dalším rozvoji lektorů, jak z hlediska formálního, tak neformálního vzdělávání, zanalyzovat vhodnost metod využívaných ve vzdělávání lektorů a zjištěné

poznatky vyhodnotit. Na základě zjištěných výstupů pak připravit metodický koncept optimální lektorské přípravy. Zároveň byla stanovena hlavní výzkumná otázka, která byla doplněna o tři otázky specifické. Domnívám se, že na výzkumnou otázku hlavní i otázky specifické přinesla odpovědi analýza výpovědí respondentů i výše uvedená diskuse. Dle stanoveného cíle byla na základě poznatků, které přineslo výzkumné šetření zpracována metodická koncepce využitelná pro přípravu lektora, 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 analýzy 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). 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 usnadnit a zkvalitnit.

Téma profesionalizace lektorů dalšího vzdělávání bylo obohaceno o pohled lektorů měkkých dovedností, 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, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha : GradaPublishing a.s., 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ARMSTRONG, M., 1999. *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, J. *Základní kniha lektora trenéra*. Praha : Votobia, 2003. ISBN 80-7220-156-1.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2941-5.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 80 s. ISBN 80-244-1356-6.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, M. *Andragogika: Teoretické základy*. Praha : Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
- BLANCHARD, P. N., THACKER, J. W. *Effective Training: Systems, Strategies, and Practices*. 2.vyd. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc. 2004. 508 s. ISBN0-13-032739-5.
- 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, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. 2002. 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7
- DVOŘÁKOVÁ M., LANGER T.. Cesty profesionalizace andragogické práce. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2012, č. 3, s. 5–6. ISSN 1211-6378
- EGER, L. *Technologie ve vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005. 171 s. ISBN 80-7043-398-1.
- EGETENMEYER, R., NUISSL, E. *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, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 261 s. ISBN 80-85931-79-6.

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

GOŠOVÁ, V. 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 H., BEROUŠEK P., MATINEK D., JÍLEK Z., *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace*, Praha : EducaService, 2008. 144 s. ISBN 978-80-90391-78-9

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

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

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

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

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

KARNAZE, M. 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 professionals [online]. 2010 [cit. 2014-07-08]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/moreinformation/doc/2010/keycomp.pdf#schl%C3%BCssel>

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha : GradaPublishing, 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, J. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-945-3.

- MALACH, J. *Teorie metodiky výchovy*. Praha : Univerzita J.A.Komenského, 2007. 228 s. ISBN 978-80-86723-29-7
- MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010, 168 s. ISBN 978-802-4732-367.
- MÜHLEISEN, S. OBERHUBER, N. *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Praha : GradaPublishing, a.s. 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-2662-5
- MUŽÍK, J. a, *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, J. *Marketing ve vzdělávání dospělých*. Praha : Daha, 1998. 55 s. ISBN 80-902232-2-2.
- MUŽÍK, J.. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5
- MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*, 2012, Wolters Kluwer Česká republika, 263 s. ISBN: 8073577380.
- 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.nacweb.org/uploadedFiles/Pages/MyNACE/grab_and_go/students/job-outlook-2014-student-version.pdf
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1.vyd. Praha : Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z., LANGER T. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PETERS-KÜHLINGER, G. JOHN, J. *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Praha : Grada Publishing, 2007. 105 s. ISB 80-247-2145-7
- PLAMÍNEK, J., 2010. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PLAMÍNEK, J., FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. Praha : Grada Publishing, 2005. s. 143.
- PRŮCHA, J. VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing a. s., 2012. 294 s. ISBN 80-247-3960-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RAO, M. S., *Soft Skills: Enhancing Employability*. I. K. International Publishing House, 2010. 256 s. ISBN 80578385
- ROGERS, A., HORROCKS, N. *Teaching adults*. 4th ed. Berkshire, England : Open University Press, 2010, 348 s. ISBN 9780335240364.

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční a distanční formě studia*. Praha : Grada Publishing, 2012. 281 s. ISBN 978-80247-4152.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Vyd. 2. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠŤASTNOVÁ, P., TILLNER, J. 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, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V., MAŇÁK, J., 2003. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

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

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

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : GradaPublishing, 2008. ISBN 80-247-1770-0.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

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

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: Techniky vedení diskuse

Příloha G: Výzkumné otázky k diplomové práci

Příloha H: Souhrnný protokol z polostrukturovaných rozhovorů