

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kompetence lektora měkkých dovedností působícího v soukromém sektoru

Competences of a soft skills trainer working in the private sector

Adéla Vlasáková

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2015

### ***Místopřísežné prohlášení***

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Kompetence lektora měkkých dovedností působícího v soukromém sektoru vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10. 4. 2015

.....

podpis

### ***Poděkování***

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Michaele Tureckiové, CSc. za její vedení, konzultace, cenné rady a připomínky a především za podporu a čas, který mi věnovala. Dále patří velké díky všem respondentům, kteří se účastnili mého výzkumného šetření a podělili se o své zkušenosti.

## **ABSTRAKT**

Předložená diplomová práce se zabývá kompetenčním modelem lektora měkkých dovedností, který působí v soukromém sektoru. Zabývá se specifiky ve vzdělávání dospělých s důrazem na představení bariér při vzdělávání dospělého člověka. Pojednává dále o specifikách vzdělávání dospělých, přičemž se zaměřuje na rozdíly od vzdělávání dětí a mládeže. Práce se zaměřuje na formulaci požadavků na osobnostní předpoklady lektora, jeho kompetence a prezentuje očekávání, která se k lektorovi vztahují. Na základě představené teorie a provedeného výzkumného šetření je sestaven kompetenční model lektora měkkých dovedností. Výzkumné šetření je zaměřeno na tři skupiny účastníků vzdělávacího procesu, a to zástupců vzdělávací organizace z pozice zaměstnavatele lektora, zadavatele vzdělávací akce z pozice zákazníka lektora a zástupců lektorů samotných.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Lektorské kompetence, osobnost lektora, specifika vzdělávání dospělých, vzdělávání dětí a mládeže, klasifikace kompetencí, kompetenční model.

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the competence model of a soft skills trainer working in the private sector. It looks into the specifics of adult education with emphasis on the presentation of barriers when educating adults. Furthermore, this work discusses adult education specifics while focusing on the differences from the education of children and youth. This diploma work focuses on a trainer's personality requirements, his competences, and it presents expectations related to the trainer. A soft skills trainer's competence model is drawn up on the basis of theory presented and research carried out. The research focuses on three groups of participants to educational process – representatives of an educational organization as a trainer's employer, ordering party of an educational event as a trainer's customer and trainers themselves.

## **KEYWORDS**

Trainer's competences, trainer's personality, adult education specifics, education of children and youth, classification of competences, competence model.

## Obsah

Úvod .....	7
1 Vzdělávání dospělých.....	9
1.1 Specifika vzdělávání dospělých.....	10
1.2 Bariéry ve vzdělávání dospělého člověka.....	12
1.3 Rozdíly vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí a mládeže.....	14
2 Lektor a jeho kompetence .....	18
2.1 Očekávání od lektora .....	18
2.2 Osobnost lektora .....	19
2.3 Kompetence lektora .....	20
3 Kompetence a postup tvorby kompetenčního modelu .....	23
3.1 Kompetence .....	23
3.2 Typy kompetencí .....	24
3.3 Kompetenční model.....	25
3.4 Kompetenční model lektora dalšího vzdělávání.....	28
4 Měkké dovednosti .....	38
4.1 Význam měkkých dovedností.....	38
4.2 Dělení měkkých dovedností.....	39
5 Vlastní výzkumné šetření .....	44
5.1 Metodika výzkumného šetření.....	44
5.2 Výzkumný vzorek.....	45
5.3 Technika zpracování dat .....	50
5.4 Vyhodnocení výzkumného šetření.....	51
6 Návrh kompetenčního modelu lektora měkkých dovedností.....	73
Závěr.....	78
Seznam použitých informačních zdrojů .....	80
Seznam příloh.....	82

## Úvod

Svoji diplomovou práci jsem se rozhodla zaměřit na kompetence lektora měkkých dovedností působícího v soukromém sektoru, toto téma tedy spadá do oblasti profesního vzdělávání dospělých. Je známým faktem, že každý člověk potřebuje k jakékoliv práci nejen odborné znalosti, neboli tvrdé dovednosti, ale především osobní schopnosti neboli měkké dovednosti. Na tom, jak člověk využívá své měkké dovednosti, pak závisí i jeho budoucí kariéra či pracovní uplatnění. Vždyť jen samotný pohovor či výběrové řízení již klade nároky na měkké dovednosti uchazeče. Nejen v pracovní oblasti se ukazuje, že odborné znalosti samy o sobě nejsou dostačující pro pracovní uplatnění dospělého člověka. Jsou to právě měkké dovednosti, které umožní člověku být ve své pracovní roli úspěšný a moci naplno využívat svých odborných znalostí. Již při výběrovém řízení je důležitým kritériem, zda uchazeč o zaměstnání umí dobře pracovat s časem a dorazí na domluvené interview včas, umí se vhodně prezentovat a snaží se aktivně naslouchat osobě, která interview vede. Existují dokonce povolání, u kterých je soubor měkkých dovedností naprosto nezbytným předpokladem pro uspokojivý výkon. Jako příklad je možné se podívat na jakéhokoliv vedoucího pracovníka. Člověk, který vede druhé lidi, se neobejde bez dovedností jako je vedení lidí, jejich motivace, schopnosti týmové spolupráce a jiných.

Vzdělávání dospělých v rámci profesní přípravy tedy většinou probíhá na dvou úrovních, a těmi je získání tzv. tvrdých dovedností, jimiž jsou znalosti, odborné dovednosti a druhou úrovní jsou pak měkké dovednosti, jimiž jsou dovednosti, které dospělý člověk využije nejen v rámci své profese, ale i v rámci běžného života. Jsou to právě měkké dovednosti, které ovlivňují, jak je dospělý člověk ve svých různých rolích úspěšný. Přičemž je možné si měkké dovednosti, stejně jako tvrdé dovednosti, postupně osvojit výcvikem. Pro takový výcvik měkkých dovedností je pak klíčovou postavou lektor nebo trenér a jeho kompetence jsou důležitou podmínkou pro úspěšnost výcviku. Na kompetencích lektora výcvik v podstatě závisí a odvíjí se od něj míra změny, kterou výcvik u účastníků způsobí. Díky své pracovní praxi personalisty mám možnost sledovat, že na trhu působí řada vzdělávacích organizací a panuje tedy velká konkurence, alespoň v soukromém sektoru. Do výběru vzdělávání pro zaměstnance v oblasti měkkých dovedností tak vstupuje mnoho faktorů, přičemž nejdůležitějším aspektem úspěšnosti jsou právě kompetence lektora. Přístup a kompetence lektora vzdělávání jsou nosným prvkem, který určuje, zda kurz přinese účastníkům žádané poznatky, způsobí změnu a budou s ním spokojeni.

Ve své diplomové práci si kladu za cíl nejprve provést teoretické ukotvení tématu vzdělávání dospělých, a to především oblast profesního vzdělávání dospělých se zaměřením na měkké dovednosti, přičemž oblast profesního vzdělávání dospělých tvoří jednu ze součástí oboru managementu vzdělávání. Konkrétně se ve své práci budu zabývat odlišnostmi vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí či mládeže, kdy tyto rozdíly budou součástí teoretické části. Téma kompetencí a vzdělávání dospělých je v dostupné literatuře velmi dobře rozpracováno, avšak kompetenční model lektora měkkých dovedností zatím příliš analyzován není. Hlavním cílem diplomové práce pak na základě analýzy zdrojů a provedeného výzkumného šetření bude rozpracovaný model kompetencí lektora vzdělávání dospělých působícího v soukromé sféře, zaměřeného na měkké dovednosti. Kompetenční model lektora měkkých dovedností bude vycházet z kompetenčního modelu lektora dalšího vzdělávání dle Národní soustavy povolání a příručky pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání. Při sestavování kompetenčního modelu zahrnu do výzkumného šetření všechny tři subjekty, které v oblasti výcviku měkkých dovedností působí. Na jedné straně to budou účastníci vzdělávání jako zástupci strany zadavatele vzdělávací akce, na straně druhé pak zástupci vzdělávací organizace z pozice zaměstnavatele lektora a třetí stranou budou samotní lektori, kteří výcvik měkkých dovedností realizují. Cílem mé diplomové práce bude tedy vytvořit rozpracovaný kompetenční model lektora měkkých dovedností působícího v soukromém sektoru a dílčími cíli bude zjištění, jaké odborné znalosti, dovednosti a měkké kompetence má mít lektor měkkých dovedností. Vytvořený kompetenční model přitom může poté sloužit jako pomůcka pro zadavatele vzdělávacích akcí i samotné účastníky vzdělávání pro kvalifikovanější výběr lektora měkkých dovedností.



## 1 Vzdělávání dospělých

Hlavní oblastí, kde lektor měkkých dovedností působí, je oblast vzdělávání dospělých, zejména oblast profesního vzdělávání dospělých. Přičemž „*vzdělávání dospělých představuje celoživotní proces, umožňující člověku 'držet krok' se změnami v oblasti ekonomického, kulturního, společenského a politického života.*“ (Barták, 2008, s. 10) K tomu, aby dospělý člověk mohl držet krok se všemi změnami, které se v dnešní době odehrávají, je potřeba se neustále rozvíjet, a proto je již běžným konceptem celoživotní učení. Celoživotní učení vnímají Veteška a Tureckiová jako „*nezbytný proces vedoucí k aktivní zaměstnanosti a uplatnění se jedince na trhu práce.*“ (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 13) Vzdělávání se musí neustále vyvíjet a proměňovat, protože se mění nejen společnost, ve které člověk žije, ale mění se i sami účastníci vzdělávání. „*Lidé jsou náročnější, kritičtější, vzdělanější i vybíravější.*“ (Barták, 2008, s. 12) Oblast rozvoje se může zaměřovat na získávání teoretických poznatků souvisejících s profesí nebo měkkých dovedností, které umožňují dospělému člověku lépe reagovat a přizpůsobovat se právě změnám ve společnosti. Existuje několik typů vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, které zmiňuje Barták ve své knize. Může se jednat o vzdělávání nahrazující školní vzdělání, kdy dospělý účastník vstupuje do procesu vzdělávání již po vstupu na pracovní trh, proto, aby si doplnil příslušný stupeň vzdělání. Do oblasti vzdělávání dospělých je možné zahrnout i zájmové vzdělávání, které pomáhá člověku rozvíjet schopnosti a dovednosti, díky kterým se může dospělý člověk seberealizovat i v mimopracovní oblasti. V neposlední řadě je zde koncept dalšího profesního vzdělávání, které umožňuje dospělému jedinci přípravu a rozvoj pro získání znalostí a dovedností, které od něj vyžaduje určitá pracovní pozice. (Barták, 2008, s. 11) Na typy vzdělávání dospělých je možné se dívat i z hlediska účelu, který pro dospělého účastníka mají. Dle Beneše je možné použít typologii, která dělí vzdělávání dospělých takto: „*Druhá vzdělávací šance, odborné vzdělávání a zvyšování kvalifikací a kompetencí, rozvoj schopností vyplňovat sociální role v rodině, sociální péče týkající se zdravotní výchovy, individuální rozvoj.*“ (Beneš, 2014, s. 37) Dle Armstronga je možné definovat v obecné rovině tři oblasti, v nichž se lidé učí a vzdělávají. Jedná se o znalosti, které představují to, co jedinci potřebují znát, dále jsou to dovednosti, které reprezentují to, co jedinci musejí umět dělat a v poslední řadě se jedná o oblast postojů, tedy toho, co lidé cítí ve vztahu ke své práci. (Armstrong, 2000, s. 516) Znalosti a dovednosti jsou člověku předávány již od útlého dětství ve školách, zatímco postoje člověka se vytváří postupně s jeho vývojem v souladu s konceptem celoživotního učení.

Souhrnně se oblastí vzdělávání dospělých zabývá obor andragogiky, kdy předmětem je mimo jiné proces organizovaného učení a sociální souvislosti tohoto učení. Andragogika tedy především zkoumá teorii a praxi vzdělávání a péče o dospělé jedince. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 14). Jakékoliv vzdělávání probíhá vždy vzájemnou interakcí dvou subjektů, kdy na jedné straně je vzdělavatel a na druhé straně vzdělávaný dospělý jedinec. Z pohledu vzdělavatele jde o vyučování, z pohledu vzdělávaného jde o učení. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 7). Na straně vzdělavatele se může jednat o lektora či trenéra, ale vzdělávání dospělého jedince může probíhat také prostřednictvím počítačového programu, tedy formou e-learningu. Vzdělávání je tedy vždy realizací určitého přenosu informací od jednoho subjektu ke druhému, přičemž tento přenos informací je ovlivněn mnoha faktory. Jsou to právě nejen již zmíněné sociální souvislosti učení a péče o dospělého jedince, které odlišují vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí a mládeže, ale svou roli hrají i další faktory. Při vzdělávání dospělého účastníka je potřeba brát v potaz mnoho prvků, které do procesu vstupují, je tedy vhodné se blíže seznámit se specifiky a bariérami, které vzdělávání dospělých zahrnuje. Závěr této kapitoly pak bude věnován rozdílu mezi vzděláváním dospělých a vzděláváním dětí a mládeže.

## 1.1 Specifika vzdělávání dospělých

Při vzdělávání dospělých je hlavním prvkem, který je potřeba brát v potaz změnový potenciál. Změnový potenciál představuje rozsah možností dospělého účastníka ke změně, kdy se bere v úvahu jak kvantitativní stránka, tak kvalitativní stránka změny. (Plamínek, 2014, s. 299) U každého dospělého člověka je tedy potřeba zjistit jeho limity a od těch se pokusit odvíjet jeho vzdělávání. Rozsah změnového potenciálu je dobře patrný například při výuce cizích jazyků, kdy jeden dospělý účastník se dokáže bez problémů naučit několik cizích jazyků a používat je zároveň, zatímco jiný účastník může mít problémy si osvojit pouze jediný. Zatímco u dětí je možnost, že dojde v průběhu vývoje ještě ke změně rozsahu potenciálu, u dospělého člověka je možnost změnit své chování a posunout limity značně omezena. (Plamínek, 2014, s. 299) *„Většina účastníků disponuje nenulovým potenciálem měnit se a mít jistý vliv na změny ve svém okolí.“* (Plamínek, 2014, s. 299) V podstatě je tedy možné přijmout tvrzení, že změna je možná u každého účastníka vzdělávání, ale její rozsah se u každého z nich liší.

Dále by se při vzdělávání dospělých účastníků mělo dodržovat několik principů specifických pro dospělé jedince. Důležitým principem, který je potřeba brát v úvahu je, že *„dospělý nepřichází do vzdělávacího procesu jako nepopsaný list papíru.“* (Barták, 2003, s.

31) Tento princip je velice důležitý, protože upozorňuje na to, že dospělý účastník si do vzdělávání již přináší své předchozí zkušenosti, názory a postoje a dle nich ke svému vzdělávání zaujímá určitý postoj. Při nerespektování tohoto principu může dojít u dospělého účastníka až k odmítání nových znalostí, pokud nebudou v souladu s již nabytými zkušenostmi z dřívější doby. Dalším neméně důležitým principem, který je potřeba ve vzdělávání dospělých účastníků respektovat je princip názornosti. „*Názorné sdělení spojuje účastníka se skutečností, se životem, s praxí ... Jde 'na kořen věci', smyslově názorně věc účastníkovi objasňuje, aktivizuje jej ke spolupráci.*“ (Barták, 2003, s.

32) Jedná se o obecně platnou didaktickou zásadu, ale u dospělých účastníků vzdělávání nabývá zcela jiných dimenzí. Přičemž zachování tohoto principu je také nesmírně důležité a při vzdělávání dospělého účastníka může hodně pomoci. Ideální je, když může dospělý účastník pozorovat uplatnění dovedností v reálném čase již v průběhu svého vzdělávání. Pokud bude mít účastník nové poznatky spjaté se skutečností a s praxí, bude k novým poznatkům lépe přistupovat a budou pro něj přínosem. Pokud by tento princip dodržen nebyl, může dojít k tomu, že poznatky odtržené od reality, bude dospělý účastník odmítat a celý proces vzdělávání pro něj ztratí smysl. V poslední řadě je nutné při vzdělávání dospělých dodržet princip užitečnosti, přičemž důvod pro dodržení tohoto principu je jednoduchý. „*Dospělí se vyznačují praktickou, až pragmatickou orientací: chtějí vědět, k čemu jim učení bude, čeho mohou dosáhnout, jaké efekty jim to přinese.*“ (Barták, 2008, s. 17) Dospělí účastníci vzdělávání mají vzhledem k zapojení do pracovního procesu omezenou časovou dotaci na vzdělávání. Čas strávený vzděláváním je tedy pro ně investicí hlavně z hlediska času, a proto chtějí mít z této investice co největší užitek. Do oblasti vzdělávání dospělých spadá i zájmové vzdělávání, kdy užitečnost tohoto typu vzdělávání má pro člověka například relaxační a seberealizační význam. Pokud by tedy tento princip užitečnosti nebyl dodržen, a účastníci neměli představu, jaký užitek jim jakékoliv vzdělávání přinese, a kde budou moci nabyté poznatky využít, mohou začít považovat účast na vzdělávání za ztrátovou. Pokud by se dospělý účastník s touto situací setkal vícekrát, může poté zaujmout až odmítavý postoj k jakémukoliv dalšímu vzdělávání.

Důležitou podmínkou pro úspěch jakékoliv vzdělávací akce pro dospělé tedy je respektování zvláštností každého účastníka, ať už se jedná o rozsah změnového potenciálu, předchozí zkušenosti, či náhled na užitečnost předávaných poznatků, přičemž důležitým aspektem je snaha o využití silných stránek osobnosti dospělého jedince. (Barták, 2008, s. 17).

## 1.2 Bariéry ve vzdělávání dospělého člověka

Při vzdělávání dospělých je nesmírně důležité brát ohled na bariéry, které dospělý člověk ve vztahu ke vzdělávání má. Tyto bariéry mohou dospělého účastníka limitovat v jeho vzdělávání. Lektor působící ve vzdělávání dospělých by si měl být těchto bariér vědom a měl by vhodným způsobem usilovat o jejich překonání. Autoři Průcha a Veteška ve své knize dělí bariéry vzdělávání dospělých na „*osobnostní bariéry, situační bariéry, institucionální bariéry*.“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 43) Jiné dělení bariér je možné nalézt v knize Milana Slavíka, který vyjmenovává bariéry efektivní komunikace, která je základním stavebním kamenem vzdělávání dospělého člověka. Jsou jimi vnější bariéry, kam Slavík řadí „*nevhodné vyučovací prostory, vyrušování další osobou, obecná hladina hluku, vizuální rozptylování, nevhodné pracovní podmínky*.“ (Slavík, 2012, s. 48) Efektivní komunikaci mezi účastníky vzdělávání dále dle Slavíka ovlivňují vnitřní bariéry, které pochází z charakteristik osobnosti, emocí, či momentálních psychických stavů. (Slavík, 2012, s. 48) Do vnitřních bariér Slavík zahrnuje „*obavy a nejistota v profesionálním výkonu, rodinné problémy a starosti, kulturní rozdíly a předsudky, emoce, neschopnost naslouchat, rychlost mluvy, hantýrka, slang*.“ (Slavík, 2012, s. 48) Barták pak uvádí další výčet bariér ve vzdělávání dospělých, jimiž jsou percepční bariéry, bariéry kultury, bariéry pracovního prostředí, intelektuální a výrazové bariéry a emoční bariéry. (Barták, 2008, s. 18)

### Percepční bariéry

Tyto bariéry vznikají například při nedostatečném vysvětlení probírané látky. Mohou způsobit u účastníků nepochopení, ať už z hlediska toho, že poznatky jsou předávány obšírnou formou se spoustou detailů a souvislostí, anebo naopak jsou vymezeny velice stručně nebo pouze v obecné rovině. Důležité tedy je najít, při vzdělávání dospělých nějakou střední cestu mezi obecností a přílišnou specifičností. Každopádně uvádění příkladů je velice dobrou cestou, ale mělo by být vždy v rozumné míře, aby se účastník ve velkém množství příkladů neztrácel. (Barták, 2003, s. 18)

Bariérou percepce může také být, pokud lektor nabídne na probírané téma pouze jeden způsob nazírání a účastníci sami pak nejsou schopni vidět situaci z více úhlů pohledu. Může jít například o nabízení řešení různých problémových situací, kdy důležitým prvkem je umění nahlížet na problémovou situaci i očima druhé strany a snažit se takový náhled pochopit. Mezi percepční bariéry je možné také zařadit negativní vliv stereotypů, kdy Barták přímo říká, že „*dospělý 'chápe' nebo 'vidí' to, co očekává, ne to, co mu reálně*

*předkládáme, hodnotí dříve, než se seznámí s důkazy a argumenty.*“ (Barták, 2003, s. 20) Předčasné hodnocení dospělého člověka vychází z jeho předchozích zkušeností a dle nich nazírá na jakékoliv nové poznatky. Při výcviku dospělého člověka je tedy nesmírně důležité vědět a snažit se poznat s jakými očekáváními do procesu vzdělávání vstupuje. Na základě této znalosti se pak může snáze tato bariéra překonávat.

Důležitou bariérou, se kterou se může lektor při vzdělávání dospělého účastníka potkat je bariéra nasycení, kdy *„dospělý účastník má často pocit, že už 'všechno ví, všechno zná' a že už mu nemáme co nového říci.*“ (Barták, 2003, s. 20) Tuto bariéru může být těžké překonávat a v extrémních případech může způsobit, že dospělý účastník dokonce může jakékoliv vzdělávání zcela odmítat. Je známým faktem, že hlavně vysoce postavení manažeři jsou k jakémukoliv vzdělávání velice skeptičtí, protože mají pocit, že žádné nové poznatky je již nemohou obohatit. Přesto se dá i tato bariéra překonávat, například představením nových trendů souvisejících s probíranou látkou či využívání nejnovějších postupů a metod vzdělávání, do kterých může spadat i e-learning.

Mezi percepční bariéry je v neposlední řadě možné zařadit i nevyužívání všech smyslových podnětů. Jak ve své knize říká Barták směrem k dospělým účastníkům: *„Dívají se, ale nevidí, poslouchají, ale neslyší.*“ (Barták, 2003, s. 20) Tuto bariéru je také možné vhodným způsobem překonávat, a to tak, že se lektor musí snažit dospělým účastníkům snažit „otevřít oči“ a vyjít ze svých zajetých stereotypů přemýšlení či nazírání, což však může být velice nelehký úkol.

### **Bariéry rolí**

Tyto bariéry souvisí s tím, že dospělý člověk ve svém životě zastává několik rolí ať již pracovních tak i v osobním životě. Na základě výkonu těchto rolí modifikuje své chování, aby bylo v souladu s očekáváním ostatních lidí. Dospělí účastníci mohou mít například nedůvěru ke vzdělávacím aktivitám, které připomínají spíše dětskou hru než vzdělávací akci pro dospělé. Hra se nemusí z pohledu dospělého účastníka hodit k roli důstojného a spolehlivého pracovníka, přesto existují vzdělávací akce, kde hra je hlavní náplní programu, což jsou například outdoorové vzdělávací aktivity. Na outdoorových výcvicích je důležitá přátelská atmosféra, kdy účastníci postupně překovávají tyto bariéry rolí, pokud vidí, že i jejich nadřízený si hraje jako dítě, a postupně se také díky tomu zapojují do dění. (Barták, 2008, s. 19)

## **Bariéry pracovního prostředí**

Tyto bariéry vzdělávání dospělého člověka souvisí s pracovním prostředím, ve kterém se pohybuje. Důležitým faktorem je, zda člověk pracuje ve vhodném pracovním prostředí a toto prostředí splňuje všechny hygienické požadavky, ať už jde o teplotu, osvětlení, či jiné pracovní podmínky, ale spadá sem i oblast sociálního prostředí či klimatu, kdy sociální prostředí nebo klima, či nastavená firemní kultura také ovlivňuje přístup dospělého člověka ke vzdělávání. Barták ve své knize uvádí důsledky, které může neuspokojivé pracovní prostředí mít *„nejsou-li uspokojeny satisfaktory zaměstnanců, obtížně se hledají motivátory k uspokojování jejich vyšších potřeb, zejména potřeb rozvoje.“* (Barták, 2008, s. 19)

## **Intelektuální a výrazové bariéry**

Tyto bariéry mohou být ovlivněny intelektem a způsobem vyjadřování jednotlivých účastníků vzdělávání. Pro lektora je důležité, aby toto bral v potaz a uvědomil si, že *„klíčovou úlohu hraje adekvátnost, opodstatněnost, přístupnost, jednoduchost a srozumitelnost verbálních i neverbálních komunikačních prostředků.“* (Barták, 2008, s. 19)

## **Emoční bariéry**

Tyto bariéry mohou hodně ovlivnit průběh jakékoliv vzdělávací akce, proto je dobré vést je v patrnosti a lektor by s nimi měl umět vhodně pracovat a pomáhat je účastníkům překonávat. Nejčastější emoční bariérou u dospělého účastníka bývá strach z chyby či selhání. Tato bariéra může souviset s tím, že dospělý účastník se snaží vždy dělat vše, jak nejlépe dovede a strach udělat chybu ho může v extrémních případech až paralyzovat a nemusí být schopen reakce. Podle Bartáka jsou dalšími emočními bariérami *„nutkavá touha po bezpečí daného myšlenkového systému a pořádku, nechť k 'chaosu'.“* (Barták, 2003, s. 23) Tyto emoční bariéry mohou dospělého účastníka také ve vzdělávání citelně limitovat, pokud nemá výcvik řád, může způsobit u dospělého účastníka zmatky a snižovat jeho možnosti vnímání. Mezi emoční bariéry je možné počítat i to, že dospělí účastníci bývají velice pohodlní v myšlení, pro lektora tedy může být velice obtížné je přimět ke spolupráci na tvorbě nových nápadů či změně nazírání na určitou situaci. Účastníky přitom může limitovat i nedostatečná či nevyužívaná představivost. Dospělí účastníci v sobě také často potlačují kreativitu. (Barták, 2003, s. 23)

## **1.3 Rozdíly vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí a mládeže**

V této kapitole budou představeny rozdíly mezi vzděláváním dospělých a vzděláváním dětí či mládeže, přičemž tyto rozdíly je nutné mít na paměti při plánování a realizaci vzdělávání pro dospělé jedince. Charakteristické znaky ve své knize popisuje Barták, když

říká, že „*dospělý účastník se vyznačuje určitou úrovní sociální zralosti, vyrovnaností, ustáleným životním způsobem, systémem hodnot, smyslem pro reálné cíle a pro praktický život.*“ (Barták, 2003, s. 17) Zatímco u dětí a mládeže o sociální zralosti a vyrovnanosti nemůžeme hovořit, u dospělého účastníka se jedná o celkem typické rysy, přičemž sociální zralost a vyrovnanost se projevuje nejvíce v interakci s druhými lidmi. Pokud jde o ustálený způsob života a systém hodnot, ten můžeme najít u většiny dospělých účastníků vzdělávání, přičemž ale mohou existovat i výjimky, které mají svůj způsob života nepříliš uspořádaný, ale tato situace jim leckdy vyhovuje a nepřináší jim žádné obtíže. Také smysl pro reálné cíle a pro praktický život je velmi typický pro dospělého jedince, zatímco u dětí a mládeže můžeme najít spíš nereálné nazírání na svět a praktičnost také většinou ještě není rozvinuta.

### **Hlavní rozdíly z hlediska výchovy a vzdělávání**

Prvním, nejvíce markantním rozdílem dospělých účastníků je samozřejmě věk, přičemž s věkem souvisí zásobárna životních zkušeností, dovedností, schopností, které má dospělý účastník k dispozici. Zatímco děti a mládež tolik zkušeností nemají a při vzdělávání tak mohou nekriticky přijímat nové poznatky, dospělý účastník vzdělávání naproti tomu již na jakékoliv vzdělávání pohlíží optikou svých předchozích zkušeností a posuzuje soulad. Co se týče schopností a dovedností, děti a mládež disponují většinou zatím omezeným rozsahem. Dospělý účastník však narozdíl od nich již disponuje podstatně širším repertoárem schopností a dovedností a ustálených vlastností, a to hlavně díky svému vyššímu věku, který mu dal časový prostor své osobní portfolio rozšířit.

Za další rozdíl je možné považovat dle Bartáka různost motivů ke studiu, vzdělávací potřeby, zájmy, životní postoje. (Barták, 2003, s. 17) Zatímco u dětí se jedná o víceméně nutnou povinnost vzdělávat se, u dospělých se setkáváme spíše s tím, že se vzdělávají dobrovolně, případně jsou ke vzdělávání motivováni například získáním vyšší pozice či zvýšením platu po úspěšném absolvování kurzu či vzdělávací akce. Také oblast vzdělávacích potřeb je různá. U dětí se jedná v podstatě o získání nutného základu pro život a budoucí pracovní uplatnění, zatímco u dospělého účastníka se může jednat o doplnění vzdělávání za určitým účelem, či v ideálním případě naplnění touhy po vlastním seberozvoji.

Nezanedbatelným rozdílem je i množství času, kterým obě skupiny disponují. U dětí a mládeže je vzdělávání hlavní náplní dne, zatímco u dospělých je vyhrazený čas pro vzdělávání značně omezený. Vzdělávání dospělých se většinou realizuje v souběhu

s plněním pracovních povinností a nezdědka se stává, že dospělý musí svému vzdělávání často obětovat i svůj volný čas o víkendu.

Dvořáková pak ve své knize uvádí i další potřeby a přirozenosti, které dělí dospělé účastníky od dětí či mládeže, kdy pro dospělé účastníky je typické, že *„jednorázová školení na rychlé zafixování vědomostí jim zpravidla nestačí, jen zcela výjimečně aplikují informace ze studijních materiálů, naopak nové věci absorbují nejlépe akcí a prožitkem, musí mít příležitost učit se z chyb, potřebují pravidelnou zpětnou vazbu ke svému pokroku a nástroje k sebekontrolé.“* (Dvořáková, 2012, s. 284)

V poslední řadě je možné zmínit také zjevný rozdíl a tím je zdravotní stav. Zdravotní stav u dětí je většinou velice dobrý a také disponují velkým množstvím energie. Naopak u dospělých účastníků již nemusí být zdravotní stav tak perfektní a může tak přinášet i různá omezení ať už ve smyslovém vnímání, či pohybové aktivitě. Dospělí účastníci také disponují podstatě menší dávkou energie a musí jí tedy v průběhu vzdělávání i několikrát doplňovat. (Barták, 2003, s. 17)

### **Rozdíly ve vzdělávání v obecné rovině**

Jaroslav Mužík ve své knize zmiňuje také rozdíly na obecné úrovni vzdělávání. Zatímco vzdělávání dětí a mládeže se skládá převážně z institucionálních a konstantních vzdělávacích aktivit, tak u dospělých účastníků se setkáme spíše s nárazovými aktivitami a ve velké většině se jedná o jednotlivé vzdělávací akce. Dále je možné v obecné rovině najít rozdíly i v cílech, obsahu a formách výuky. Zatímco u dětí a mládeže se setkáme s velmi podobnými cíli vzdělávání, které jsou určeny například rámcovými vzdělávacími programy, u dospělých je tomu jinak. Pro dospělé účastníky existuje velká variabilita cílů vzdělávání, která se odvíjí od zadání vzdělávací akce a souvisí s aktuálními potřebami vzdělávání dospělého jedince. (Mužík, 2004, s. 31) Dvořáková pak ve své knize vychází z Armstronga, kdy poukazuje také na fakt, že cíle dospělých účastníků se mění i s věkem: *„Čím je člověk starší, tím méně lpí na diplomech či certifikátech a pohlíží na přínosy učení z jiných hledisek.“* (Dvořáková, 2012, s. 284) Také formy, kterými se realizují různé vzdělávací akce, jsou velmi rozličné. Vzhledem k tomu, že na trhu se vzdělávacími kurzy existuje velká konkurence, jsou formy vzdělávání neustále vylepšovány a měněny tak, aby vzdělávání bylo pro účastníky co nejrozmanitější a nejatraktivnější. (Mužík, 2004, s. 31)

Patrné rozdíly je možné najít i v didaktických metodách, přičemž pro děti a mládež se využívají stále ještě spíše tradiční didaktické metody, u dospělých účastníků se vytvářejí stále nové metody pro předávání poznatků. U vzdělávání dětí a mládeže můžeme najít



rozdíl i v počtech účastníků vzdělávání, kdy děti a mládež se většinou vzdělávají ve větších skupinách, zatímco dospělí absolvují vzdělávání spíše v menším počtu účastníků. Jaroslav Mužík v obecné rovině uvádí i neopomenutelný rozdíl a tím je rychlost využití získaných vědomostí a dovedností. U dětí a mládeže je typické, že většinu získaných poznatků využijí až s určitým časovým zpožděním a v horších případech je využijí jen v malé míře, případně je ani nevyužijí. (Mužík, 2004, s. 31) Typickým příkladem mohou být poznatky z matematické teorie, jako jsou integrály. Jedná se o poznatek, který běžný dospělý člověk nemusí ve svém životě v budoucnu využít a takových příkladů by se jistě našlo i více. Naproti tomu vědomosti a dovednosti, které získá dospělý účastník, jsou velice rychle použitelné. (Mužík, 2004, s. 31) Přičemž využitelnost poznatků může dospělé účastníky i vhodně motivovat: „*Nejlépe se učí, má-li pro ně téma bezprostřední hodnotu.*“ (Mužík, 2004, s. 32)

Další rozdíl můžeme najít i v ucelenosti. Zatímco vzdělávání dětí a mládeže bývá strukturováno do určitých, na sebe navazujících bloků, daných studijním programem či oborem, vzdělávání dospělých probíhá odlišně. V rámci profesního vzdělávání jsou vzdělávací akce typicky zaměřeny na řešení zcela konkrétních potřeb a požadavků účastníků. To pak přispívá k tvorbě různorodých vzdělávacích projektů. Dospělí účastníci se tedy i více podílí na obsahu kurzu a v podstatě se dá říct, že jsou spolutvůrci svého vzdělávání. (Mužík, 2004, s. 32)

Poslední rozdíl, který je důležité zmínit, se týká osoby vzdělavatele. Zatímco pro děti a mládež je osoba učitele autoritou již ze své pozice, jako reprezentant určité instituce, a děti k němu i tak vzhlížejí, u dospělých účastníků je situace jiná. „*Učitel dospělých si musí svoji odbornou a morální autoritu vybudovat sám, tj. že musí účastníky přesvědčit, že to je právě on, který je způsobilý jim sdělovat poznatky a zkušenosti.*“ (Mužík, 2004, s. 33) Každý vzdělavatel dospělých, který chce být úspěšný, tedy musí počítat nejen s tím, že někteří účastníci mohou mít více životních zkušeností než on sám, ale musí brát v potaz i to, že jsou „*dospělí lidé ovlivňovaní svým subjektivním filtrem, často sdělované poznatky nejen kladně přijímají, ale také o nich pochybují, ověřují je, případně odmítají.*“ (Mužík, 2004, s. 33)

## 2 Lektor a jeho kompetence

Z předchozí kapitoly je zřejmé, že lektor, který působí v oblasti vzdělávání dospělých, musí brát ohled na spoustu aspektů, které jsou specifické pro skupinu dospělých účastníků. Lektor musí být obeznámen nejen se specifiky a bariérami, které dospělí účastníci ve vztahu ke vzdělávání mají, ale musí si být vědom i rozdílů oproti vzdělávání dětí či mládeže, které vzdělávání dospělých přináší. Tato kapitola je tedy zaměřena na požadavky či předpoklady, které musí splňovat lektor dospělých účastníků. Souhrnně je možné požadavky, předpoklady či způsobilosti označit pojmem kompetence. Výstupem této kapitoly bude teoretické ukotvení kompetencí lektora.

### 2.1 Očekávání od lektora

Při vzdělávání dospělých je osoba lektora hlavní postavou, která ovlivňuje celý průběh vzdělávání. To, zda lektora účastníci přijmou jako kompetentní osobu pro vlastní vzdělávání, má velký vliv na celý proces změny, kterou má každá vzdělávací akce spustit. Očekávání účastníků a nároky, které kladou na osobu lektora, mohou být různorodé. Dospělí účastníci očekávají „*kompetentní osobu, ideálně s praxí, se schopností zaujmout lidi a naučit je potřebné penzum znalostí či dovedností a navíc – osobnost.*“ (Medlíková, 2010, s. 20) Jiný pohled na očekávání účastníků představuje ve své knize Stuchlík: „*Mezi nejčastější požadavky kladené na učitele patří: hluboká teoretická znalost, zábavnost, vtipnost, aby nenudil, aby měl dlouholeté praktické zkušenosti přímo z našeho oboru, aby něco naučil, aby byl 'hodný' při známkování, aby 'neprudil', aby nehledal chyby, aby jen chválil.*“ (Stuchlík, 2008, s. 30) Účastníci jsou tedy ve svém hodnocení lektora těmito očekáváními ovlivňováni, a pokud lektor nevyhovuje jejich očekáváním, může být celá vzdělávací akce odsouzena k neúspěchu. Posuzování kompetentnosti lektora samozřejmě není ze strany účastníků zcela objektivní, vždy záleží na zkušenostech dospělého jedince a jeho způsobu nazírání na lektora. Zatímco praxe lektora může být již lépe zhodnotitelná, je však možné dle poznatků z literatury konstatovat, že dospělí účastníci dávají přednost lektorovi, který již má určitou praxi, než lektorovi, který se na nich teprve učí. Obdobná situace je i v případě rozsahu znalostí či dovedností, kdy od lektora účastníci očekávají potřebné znalosti či dovednosti k probírané látce. Většina účastníků pak od lektora očekává v podstatě odborníka na danou problematiku. To je přeci úloha lektorů, aby naučili účastníky něco nového, co zatím neznají. Posledním bodem je pak zmíněná osobnost lektora, které je věnována následující podkapitola.

## 2.2 Osobnost lektora

V předchozí podkapitole bylo provedeno shrnutí očekávání, která mají dospělí účastníci směrem k lektorovi. Jednalo se o „základní stavební kameny“ pro jeho práci. Neméně důležité požadavky jsou pak kladeny na osobnost lektora, která v podstatě tvoří nadstavbu, a je při vzdělávání dospělých velice důležitá. Na rozdíl od dětí a mládeže, dospělí účastníci mají schopnost lektora posuzovat z více úhlů a také jsou jako posluchači náročnější. V podstatě dospělí účastníci vzdělávání očekávají od lektora „někoho s *charismatem, kdo zanechá v posluchačích silnou stopu.*“ (Medlíková, 2010, s. 20) Přičemž ono zanechání stopy v účastnících je možné vidět jako klíčový moment pro úspěšnou práci lektora. Pokud vzdělávání, potažmo lektor, v účastnících nezanechá žádnou stopu, je evidentní, že s výcvikem bylo něco v nepořádku. Dobrou metodou, jak zjišťovat zda výcvik či vzdělávací akce měla na účastníky nějaký vliv, je získávání zpětné vazby. Zpětná vazba může lektorovi poskytnout obraz o poznacích, které účastníci shledali klíčovými, případně jaké informace, či události si zapamatovali.

Důležitým prvkem osobnosti lektora je to, že „*mnozí posluchači vnímají lektora jako určitý vzor chování a často i hodnot*“ (Medlíková, 2010, s. 26) Lektor pro ně může působit jako příklad efektivního chování a s tím souvisí, že od lektora očekávají, že se jako vzor bude chovat. Pro školení měkkých dovedností je určité zásadní, aby lektor sám měkkými dovednostmi disponoval a také je efektivně využíval, aby v přeneseném slova smyslu působil jako chodící reklama na předávané poznatky. Účastníci vzdělávání mohou mít na lektora požadavky i co se týče morálních vlastností. Dle Bartáka studenti očekávají „*např. čestnost, slušnost, pochopení pro problémy druhých lidí.*“ (Barták, 2008, s. 117) Důležité pro účastníky ale je, aby i lektor dokázal přiznat, že je jen člověk, který občas chybuje protože „*nic nesnižuje autoritu pedagoga víc než to, když nepřipustí vlastní chybu či omyl.*“ (Barták, 2008, s. 117) Lektor by určitě tedy měl jít účastníkům příkladem, ale zároveň by na ně neměl pohlížet svrchu a hrát si na neomylného.

Mezi další požadavky na osobnostní výbavu lektora je možné zařadit „*dobrou neverbální komunikaci: Vizuální kontakt, Mimika Postoj, Pohyb, Gestika, Paralingvistika – práce s hlasem.*“ (Medlíková, 2010, s. 22) Neverbální komunikace se dá samozřejmě v rámci možností natrénovat, ale obzvláště dospělí účastníci jsou schopni vnímat, zda jsou gesta či pohyb přirozená, či se jedná o strojené chování, které většinou pak budí nedůvěru v lektora. Nesmírně důležitou podmínkou pro efektivní výkon práce lektora je požadavek, že „*učení druhých musí člověka bavit.*“ (Medlíková, 2010, s. 125) Každá práce s lidmi je

velice obtížná a vyčerpávající, ale pokud člověka nebaví, nemůže jí dát to, co by si zasloužila. Pokud by učení a předávání poznatků lektora nebavilo, byly by tyto vzdělávací akce dopředu odsouzeny k neúspěchu.

## 2.3 Kompetence lektora

Vzhledem k tomu, že cílem práce je definovat kompetence, které má mít lektor měkkých dovedností na základě výzkumného šetření, tato kapitola je pojata jako teoretické ukotvení kompetencí lektora. Vyčerpávající shrnutí kompetencí lektora je možné nalézt v knize Medlíkové, která říká, že v kompetencích lektora „*se slučují požadavky na věcnou znalost oboru, informace a zkušenosti s pedagogickými a didaktickými způsobilostmi lektora a rovněž, s kompetencemi 'praktické psychologie', k nim patří odhad na lidi, prevence střetových situací, práce s dynamikou skupiny, nastavení se na způsob komunikace s posluchači s rozdílnými potřebami, jednání s lidmi s handicapem apod.*“ (Medlíková, 2010, s. 27) Věcná znalost oboru u měkkých dovedností nemusí být nutnou podmínkou, v každém případě, jak již bylo zmíněno dříve, lektor měkkých dovedností musí měkkými dovednostmi disponovat. V podstatě tedy platí stejná podmínka, která se týká znalosti oboru, ale jen jde v tomto případě o dovednosti. Druhým bodem, který je zmíněn, je zkušenost a využívání informací z pedagogických a didaktických oborů. Tato kompetence lektora je také velice důležitá a může lektorovi usnadňovat jeho práci. Dobrý lektor určitě musí mít alespoň nějaký teoretický základ o procesu učení, zapamatování či využívání různých didaktických pomůcek. Dá se totiž předpokládat, že pokud by lektor tyto kompetence neměl, vše by se odehrávalo pouze na základě nějakých domněnek, že určité způsoby fungují a jiné ne. V podstatě by se tak účastníci v této situaci ocitli v pozici pokusných králíků a to by se určitě nemělo profesionálnímu lektorovi stát. V úryvku Olgy Medlíkové je zcela relevantní i požadavek na poznatky z praktické psychologie, do které patří umění odhadnout lidi, prevence střetů, práce s dynamikou ve skupině, naladění se na komunikaci s účastníky či jednání s lidmi s handicapem. Tyto uvedené znalosti a poznatky zcela jistě mohou k práci lektora ve velké míře přispět, a to hlavně z toho hlediska, že výcvik měkkých dovedností probíhá nebo by měl probíhat interaktivní formou, kdy je potřeba zapojení účastníků či navození atmosféry vzájemné spolupráce. Kompetence v této oblasti tedy jistě musí zaujímat v lektorově profilu své místo. Také je pro lektora velice důležitá schopnost „odhadnout“ účastníky. Lektor by se měl pokusit odhadnout osobnostní typy účastníků a v rámci možností jim poskytnout prostor, ve kterém se budou cítit komfortně.

Medlíková ve své knize uvádí přehled klíčových kompetencí, jimiž jsou „*schopnost učit, aktivita a angažovanost, odborný růst, jasné definování cílů vzdělávací akce, srozumitelnost, komunikativnost, prezentace a sebeprezentace, schopnost řešit konflikty, empatie, individuální přístup, kreativita a inovativnost, akceptování rozdílnosti, práce v zátěži.*“ (Medlíková, 2010, s. 28) Jedná se o velice obsáhlý výčet kompetencí, který v podstatě koresponduje s tím, co dospělí účastníci očekávají od lektora. Za klíčové prvky je možné považovat kompetence vztahující se k prezentaci a sebeprezentaci. Tyto kompetence spolu úzce souvisí a určitě by neměly žádnému lektorovi chybět. Vhodnou sebeprezentací lektor v podstatě prodává svou práci a způsobem prezentace ovlivňuje dojem účastníků z celé vzdělávací akce, kteří v případě spokojenosti „přijdou nakoupit“ vědomosti a dovednosti od lektora znovu. Velmi důležitým aspektem při práci lektora je určitě empatie, která pomáhá lektorovi při jeho práci s účastníky vzdělávání. Díky rozvinuté empatii může lektor vhodně zareagovat, pokud od účastníků zachytí signály nepochopení či nespokojenosti, a také by se měl umět na proces vzdělávání podívat z úhlu účastníků. Není totiž nic horšího, než když se lektor do účastníků neumí vcítit, a postupuje jen podle svého přesvědčení a plánu bez ohledu na účastníky. Lektor tedy ve své práci zcela jistě musí empatii využívat, a to nejen ke svému prospěchu a tak „*měla by jej – obrazně řečeno – začít bolet záda z dlouhého sezení dříve než prvního účastníka přednášky.*“ (Plamínek, 2014, s. 289)

Za velmi důležitou kompetenci je možné zcela jistě považovat i to, že lektor by měl mít „*dovednost a návyk říkat jen to, co prospěje účastníkům.*“ (Plamínek, 2014, s. 290) Je vždy dobré, pokud má lektor velké portfolio znalostí a dovedností, ale v rámci zachování efektivitvy vzdělávání je tato zásada umírněnosti velice užitečná. To platí zejména tehdy, má-li lektor určité velice oblíbené téma a zapáleně o něm účastníkům vypráví do nejmenších detailů, zatímco oni by spíše uvítali mělčí pohled na problematiku.

Další důležitou kompetenci ve své knize představuje Plamínek, když uvádí, že pro lektora je důležité „*volit poměr mezi třemi klíčovými ingrediencemi vzdělávání – poučením, zábavou a motivací.*“ (Plamínek, 2014, s. 290) Přičemž namíchání toho správného poměru je jistě vždy „*tajemstvím kuchyně*“ každého lektora. Každopádně v dobře připravené vzdělávací akci musí být zastoupeny všechny tři složky. Poučení je možné považovat za základní kámen a zábava a motivace účastníků je důležitou nadstavbou, aby vzdělávací akce měla úspěch a přinesla žádané výsledky. Kompetencí lektora určitě musí být i kreativita a hravost. Plamínek ve své knize popisuje nejlepší lektory, se kterými se měl možnost setkat: „*Byli hraví, nesnažili se předstírat dokonalost, uměli přizpůsobit metody*

*situaci, vítali názorovou diversitu a nejen se dobře bavili, ale také se učili spolu s účastníky.*“ (Plamínek, 2014, s. 326)

Uvedené kompetence tedy tvoří ucelený rámec požadavků, které by měl lektor splňovat, přičemž vždy je u dobrého lektora potřeba ještě něco navíc – to, zda lektor dokáže s účastníky vyjít i z lidského hlediska, což je ovlivněno jeho temperamentem, charakterem, postoji, názory, vlastnostmi či osobností. Medlíková to ve své knize výstižným způsobem shrnuje slovy: „*Člověčina*‘ je půlka lektorovy práce.“ (Medlíková, 2010, s. 60)

### 3 Kompetence a postup tvorby kompetenčního modelu

Ústředním pojmem diplomové práce je pojem kompetence, proto je tento pojem v této kapitole blíže představen. Kapitola je také věnována postupu tvorby kompetenčního modelu. Tato kapitola bude tvořit teoretické ukotvení pro výzkumné šetření a bude výchozím bodem pro tvorbu kompetenčního modelu lektora měkkých dovedností.

#### 3.1 Kompetence

V současné situaci, kdy je na pořadu dne neustálý rozvoj technologií a stále více se rozvíjí využívání nejmodernějších poznatků, se rozdíl mezi komerčními společnostmi po této stránce stírají. Hlavní konkurenční výhodou již nejsou technologie, ale spíše schopnost využívat dostupných zdrojů a ze všeho nejvíce těch lidských. Lidské zdroje jsou nejcennějšími zdroji, kterými společnost disponuje a v podstatě tvoří konkurenční výhodu. Společnosti se tedy logicky snaží získat ty nejlepší pracovníky a ty si chtějí udržet a dále rozvíjet. Otázka, která se nabízí, je, co vlastně odlišuje průměrné pracovníky od těch nejlepších. Jsou to právě kompetence, kterými člověk disponuje, a které určují jeho úspěšnost v pracovní roli. Přičemž *„kompetenci (neboli způsobilost) chápeme jako klíčové chování potřebné pro excelentní výkon v určité roli, do něhož se promítá znalost, dovednost a postoj či osobnost jedince.“* (Janišová, Křivánek, 2013, s. 189) Pojem kompetence je ještě relativně novým pojmem a začal se používat až v nedávné době. Pojem jako takový může mít dva základní významy a to, že se pojmu kompetence používá ve smyslu určité *„pravomoci či oprávnění obvykle udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci).“* (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 14) Tento význam je většinou používán ve smyslu, že člověk je k nějakému úkonu či práci kompetentní, tedy, že mu byla svěřena určitá odpovědnost a pravomoc k výkonu. Zatímco druhý základní význam pojmu kompetence *„zdůrazňuje schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný.“* (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 15) Z uvedeného lze tedy odvodit, že v prvním případě se jedná o přidělenou pravomoc od nějaké autority zvenčí a druhý pojem pak již definuje kompetenci jako schopnost člověka, tedy určitý vnitřní předpoklad k výkonu nějaké činnosti. V diplomové práci je tedy tento pojem používán především ve druhém uvedeném významu. Za jednotnou definici je možné považovat tu, která se objevuje i v kurikulárních dokumentech, kde je kompetence definována jako *„specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednatel využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací (ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu*

*trhu práce, a to ve formě profesního uplatnění a zaměstnatelnosti).*“ (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 19-20) Z této definice tedy vyplývá, že kompetence je tvořena souborem několika prvků, které člověku pomáhají nejen v pracovním, ale i osobním životě a projevují se tedy v různých životních situacích. Dle této definice je tedy možné za kompetentního člověka považovat toho, který využívá svých vnitřních zdrojů, které má k dispozici a svůj potenciál neustále rozvíjí. To znamená, že kultivuje své dovednosti, schopnosti, znalosti a využívá také svých nabytých zkušeností. To mu pomáhá nejen úspěšně zvládat pracovní roli, ale také být úspěšný v osobním životě a využívat svých možností naplno.

### **3.2 Typy kompetencí**

Kompetence již ze své povahy nejsou pouze jednodruhové, ale je možné je rozdělit na několik typů. V literatuře je možné najít různá dělení, přičemž pro účely diplomové práce bylo zvoleno dělení kompetencí obdobné tomu, které je využito v kompetenčním modelu Národní soustavy povolání u lektora dalšího vzdělávání. Kompetence můžeme tedy dělit na:

#### **Osobní kompetence**

Osobní kompetence někdy nazývané jako personální či behaviorální kompetence, jsou vztaženy k chování a vlastnostem jedince, které jsou pro každého člověka velice specifické. To, jak je umí dospělý člověk využívat a pracovat s nimi, pak ovlivňuje jeho úspěšnost ve vykonávané roli a pracovní pozici. Je možné sem zařadit schopnost orientace na výsledek, přístup k řešení problémů, vnitřní motivaci k výkonu a také dovednosti interpersonální jako je vedení lidí, hodnocení apod. Někdy bývají tyto kompetence označovány jako měkké dovednosti neboli soft skills. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 81) Z uvedeného představení kompetence tedy vyplývá, že tyto kompetence člověku pomáhají hlavně právě v komunikaci a jednání s druhými lidmi, což určuje i úspěšnost kladného hodnocení dospělého člověka ostatními lidmi. Člověk vždy přichází do styku s druhými lidmi a právě ve vztazích s druhými lidmi se tyto kompetence či jejich absence nejvíce projevují.

#### **Odborné kompetence**

Dalším typem kompetencí, které se využívají k tvorbě kompetenčního modelu, jsou kompetence odborné. Tyto kompetence se vztahují k typové pracovní pozici a tvoří jakýsi základ požadavků na pracovní místo. Mohou být stejné pro všechny pracovní pozice, jako například znalost anglického jazyka, či schopnost práce na PC, ale také mohou být



vyžadovány jen pro určitou skupinu pracovníků, například řízení automobilu. Odborné kompetence jsou tedy tvořeny okruhem odborných dovedností a znalostí.

### **Specifické odborné kompetence**

Třetím typem je skupina kompetencí, které jsou specifické pro konkrétní pracovní místo. Těmito kompetencemi se jednotliví pracovníci liší od ostatních. Tyto dovednosti a schopnosti jsou nezbytné pro výkon určité pracovní pozice. *„Kompetence založené na práci nebo povolání se týkají očekávání na pracovišti a norem a výstupů, které se očekávají od lidí vykonávajících specifické role.“* (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 82) Každá specifická pracovní pozice s sebou tedy nese soubor specifických požadavků, například v případě pracovní pozice personalisty se může jednat o znalost zákoníku práce, znalost mzdových předpisů a předpisů týkajících se pracovních podmínek či odměňování zaměstnanců apod.

### **3.3 Kompetenční model**

Tato podkapitola je věnována kompetenčnímu modelu a také způsobům jeho tvorby. Teoretické ukotvení kompetenčního modelu a způsobu jeho tvorby je pro vlastní výzkumné šetření nezbytným předpokladem. V obecné rovině je možné tvrdit, že kompetenční model slouží k popisu požadovaných kompetencí pro každé pracovní místo v organizaci. Kompetenční model je tedy tvořen kompetencemi vztahujícími se k vykonávané pracovní pozici. V literatuře je možné nalézt zásadní argument, aby společnosti měly vytvořený kompetenční model pro všechny pozice v organizaci, nebo alespoň pro ty klíčové. Vytvořený kompetenční model pak slouží ve třech hlavních oblastech, kterými jsou získávání a výběr pracovníků, oblast rozvoje pracovníků a oblast hodnocení pracovníků. Důležitou podmínkou pro tvorbu kompetenčního modelu, aby byl opravdu funkční, je předpoklad, že *„nejsou identifikovány pouze očekávané standardy 'vstupů', co pracovník MÁ znát, umět, čeho MÁ být schopen, ale zároveň s tím získávají zaměstnanci informace o tom, jaký VÝKON je očekáván jako standard.“* (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 102) Dobře sestavený kompetenční model dle uvedených pravidel může tedy vhodně sloužit nejen organizaci pro identifikaci vhodných pracovníků na pracovní pozice, ale i při jejich hodnocení, přičemž pro pracovníky pak kompetenční model představuje informaci o tom, jaké kompetence je třeba mít, projevit či rozvíjet, aby byli ve své pracovní pozici úspěšní a naplnili očekávaný standard. Kompetenční model tedy popisuje *„konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci.“* (Kubeš,

Spillerová, Kurnický, 2004, s. 60) K tomu, aby mohl být kompetenční model sestaven, je možné využít několik dále uvedených přístupů.

### 3.3.1 Postup tvorby kompetenčního modelu

Tato část je věnována postupu tvorby kompetenčního modelu, kdy jsou představeny důležité kroky tvorby modelu. V literatuře je možné najít vyčerpávající popisy postupů tvorby kompetenčního modelu, které detailně představují jednotlivé fáze přípravy či realizace celého projektu, který by měl vždy stát za každou tvorbou modelu. Tyto informace jsou však velice rozsáhlé a jejich uvedení by nebylo pro práci příliš účelné. V následujících podkapitolách jsou představeny pouze dvě stěžejní části, jimiž jsou identifikace kompetencí a přístupy k tvorbě modelu. Tyto části postupu tvorby kompetenčního modelu jsou pro teoretické ukotvení nezbytné.

### 3.3.2 Identifikace kompetencí

Jak již bylo zmíněno, kompetenční model je tvořen souborem kompetencí vztahujících se k určité pracovní pozici. Je tedy zřejmé, že k tvorbě modelu je nejdříve nutné si kompetence identifikovat. Důležitou podmínkou pro identifikaci a popis kompetence je *„analýza jednotlivých složek kompetence (co kompetenci tvoří), v jejímž rámci dochází nejen k přesnému popisu očekávaných projevů chování.“* (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 105) Identifikaci kompetence je tedy možné realizovat na základě popisu žádoucího chování, které je považováno za efektivní a přispívá k vysokému výkonu pracovníka. Při identifikaci kompetencí je zásadní podrobně popsat jaké chování je od určité pozice očekáváno, přičemž se poté určují i stupně či škály, do jaké míry má být kompetence u pracovníka rozvinutá. *„Tato fáze zahrnuje vytvoření seznamu charakteristického chování, které vede k nadstandardnímu výkonu.“* (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 45) Důležitým bodem je, že každá kompetence by měla být *„definovaná v určitém kontextu (organizace anebo pracovní pozice či specializace).“* (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 103) Z popisu kompetence by tedy dle uvedeného mělo být zřejmé, jakým způsobem přispívá k plnění cílů organizace či strategie. Každá kompetence popisuje žádoucí chování a *„předpokládá 'trs' (specifickou kombinaci) znalostí, dovedností a dalších zdrojů kompetence projevujících se ve výkonu (výsledcích a chování).“* (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 103) Je tedy možné konstatovat, že každá kompetence se skládá z několika prvků, které dohromady ovlivňují konečný výsledek či projev kompetence.

Obvyklými přístupy k identifikaci a analýze kompetencí pak jsou:

### **Analýza výkonu nejlepších pracovníků**

Při této analýze se zkoumá výkon nejlepších pracovníků na dané pozici a úkolem realizačního týmu, který kompetence identifikuje, je zachytit prvky, které vysoký výkon pracovníka podporují. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 106)

### **Analýza co největšího počtu pracovníků**

Jedná se o identifikaci kompetencí či projevů chování co největšího počtu pracovníků na dané pozici či v organizaci. Realizační tým pak musí zkoumat pracovní činnosti, které souvisejí s danou pozicí a jaké chování je od držitele pozice očekáváno. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 106)

### **Využití názoru expertů z řad zástupců organizace**

Tato metoda identifikace kompetencí je založena na týmu expertů, kteří společně posuzují a hodnotí, které chování na dané pozici přispívá k efektivnímu výkonu. Může se jednat o nadřízené dané analyzované pozice nebo zaměstnance, kteří pozici dříve zastávali, a v současné době jsou již na pozici vyšší. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 106)

Další přístupy k analýze kompetence ve své knize zmiňuje i Armstrong, který představuje identifikaci za pomoci: strukturovaného rozhovoru, workshopu (semináře), funkční analýzy, metody kritických případů, analýzy pomocí síta prvků práce či hodnocení pracovní kompetentnosti. Každá zvolená metoda by přitom neměla být při identifikaci kompetencí použita samostatně a vždy by se mělo využívat kombinace více přístupů. Při volbě přístupu pak hodně záleží na časových možnostech realizačního týmu a objemu finančních prostředků, které jsou pro tvorbu kompetenčního modelu vyhrazeny. (Armstrong, 2000, s. 224)

### **3.3.3 Přístupy k tvorbě modelu**

Po fázi identifikace kompetencí je možné přistoupit k sestavení kompetenčního modelu. Při sestavování kompetenčního modelu je možné využít několika dále uvedených přístupů. Kubeš, Spillerová, Kurnický ve své knize zmiňují přístupy, které je možné rozdělit do třech základních skupin, a to dle Rothwella a Lindholma (1999). (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 63)

### **Preskriptivní nebo „vypůjčený” přístup**

Jádro tohoto přístupu k tvorbě kompetenčního modelu spočívá ve vypůjčení si hotového modelu. V takovém modelu sice organizace nemá zapracovanou návaznost na svou strategii, organizační strukturu apod., ale využití tohoto přístupu jistě přináší několik

výhod. Může jimi být hlavně relativní časová nenáročnost a praxí ověřený kompetenční model. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 64)

### **Přístup šitý na míru**

Při tomto přístupu se nevyužívá hotových modelů, ale naopak se celý model tvoří od začátku a potřebné kompetence se teprve identifikují. Tento přístup jistě přináší mnoho výhod, jako je soulad modelu se strategií a cíli organizace, ale přináší s sebou i několik nevýhod, jimiž mohou být časová i finanční náročnost, a to především ve fázi identifikace kompetencí. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 63)

### **Kombinovaný přístup**

Kombinovaný přístup v sobě zahrnuje využití poznatků z obou předcházejících přístupů, kdy si organizace si určitý vytvořený kompetenční model přizpůsobí vlastním podmínkám, aby lépe odpovídal nastavené strategii a cílům organizace. Tento přístup mohou využít i společnosti, které jsou součástí nadnárodních korporací, „*kteřé mají definovány své firemní kompetenční modely a ty potřebují adaptovat na lokální podmínky.*“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 65)

Po sestavení kompetenčního modelu by vždy měla následovat dle Kubeše, Spillerové, Kurnického fáze validace kompetenčního modelu. Při validaci se pak vytvořený kompetenční model ověřuje v praxi, aby bylo zřejmé, zda popisuje takové chování, které skutečně přispívá k vysokému výkonu. „*Nejběžnější způsob validace je transformovat popisy chování u jednotlivých kompetencí do položek dotazníku a vytvořit nástroj pro 360 zpětnou vazbu.*“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 68) Kompetenční model by neměl zůstat statický a měl by se na základě vývoje společnosti revidovat, aby byl stále aktuální a přinášel dobré výsledky ve všech oblastech využití, tedy pro získávání a výběr zaměstnanců, hodnocení a také jejich rozvoj.

## **3.4 Kompetenční model lektora dalšího vzdělávání**

V této podkapitole jsou prezentovány dva příklady modelů lektorů dalšího vzdělávání, kdy jedním je kompetenční model lektora dalšího vzdělávání dle katalogu Národní soustavy povolání a druhým je kompetenční model lektora dalšího vzdělávání dle příručky pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání. Oba uvedené příklady kompetenčních modelů budou tvořit základ pro vlastní výzkumné šetření.

### 3.4.1 Lektor dalšího vzdělávání dle Národní soustavy povolání

Lektor dalšího vzdělávání je v katalogu Národní soustavy povolání zařazen v kvalifikační úrovni NSP 7 a tato pozice je zaříděna v mezinárodní klasifikaci CZ-ISCO pod kódem 23204 jako Lektori dalšího vzdělávání. Odborným zaměřením tohoto povolání je oblast výchovy a vzdělávání. Základní definice povolání pak uvádí, že lektor dalšího vzdělávání „řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání.“ (Informace o projektu NSP, 2012) Dále následuje popis významných prvků kompetenčního modelu, tak jak jsou uvedeny v katalogu Národní soustavy povolání, a které budou využity pro výzkumné šetření.

První částí kompetenčního modelu je výčet pracovních činností, který je uveden v **Příloze č. 1**. Výčet pracovních činností tvoří velice dobrý výchozí bod, protože při tvorbě kompetenčního modelu je velmi důležité nejdříve popsat seznam činností, které člověk na dané pozici vykonává. Jedná se tedy v tomto bodě v podstatě o vycházení z teorie funkční analýzy, kdy „*funkční analýza začíná popisem hlavního účelu zaměstnání a poté identifikuje vykonávané klíčové funkce. Rozlišuje se mezi úkoly, což jsou činnosti vykonávané při práci, a funkcemi, které jsou vyjádřením účelu pracovních činností.*“ (Armstrong, 2000, s. 226) Funkce je možné odvodit z vykonávaných činností. Například dle uvedené pracovní činnosti hodnocení účinnosti vzdělávání a výcviku je možné dovést, že účelem je zjištění míry efektivity vzdělávání dle zpětné vazby od účastníků, kterou si lektor musí od účastníků zajistit, a které slouží i pro hodnocení jeho vlastní práce.

#### Kvalifikační požadavky

*Nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje magisterský studijní program v oboru pedagogika. Jinou alternativu představuje jiný magisterský studijní program.* (Lektor dalšího vzdělávání, 2012) Tyto kvalifikační požadavky se zdají být pro lektora dalšího vzdělávání velmi nadsazené, obzvláště když povolání lektora dalšího vzdělávání může zahrnovat i různé interní školitele ve výrobních společnostech, kteří ve své praxi realizují stejné pracovní činnosti jen v omezené míře. Ani pedagogické vzdělání nemusí být pro lektora dalšího vzdělávání příliš potřebné. Pro další vzdělávání, které je, dle obecné definice z literatury, zaměřeno spíše na vzdělávání dospělých, by se zdála vhodnější kvalifikace lektora se zaměřením na obor andragogiky, který je součástí vzdělávacího programu pedagogiky.

## **Měkké kompetence**

Tyto kompetence jsou definovány jako „*soubor požadavků pro kvalitní výkon jednotky práce, nezávislých na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka.*“ (CDK - Centrální databáze kompetencí, 2011) Národní soustava povolání pak má definováno těchto patnáct kompetencí a u každého povolání jsou uvedeny tyto měkké kompetence a jejich požadovaná úroveň. Definice uvedených kompetencí lektora dalšího vzdělávání je tedy uvedena dle stupně vyžadované úrovně rozvoje, kdy pět je nejvyšší a úroveň nula nejnižší.

### Efektivní komunikace – úroveň 5

Efektivní komunikace spočívá na této úrovni rozvoje ve formulaci myšlenek, jak verbálně, tak v písemné podobě a to na velmi vysoké úrovni. Důležitým bodem je dovednost aktivního naslouchání ve všech situacích. Je vyžadována přiměřená míra sebeprosazování a měla by pro lektora být přirozenou součástí osobnosti. Dále je očekáváno, že jedinec bude schopen prezentace pro velké množství lidí a jeho projev bude přesvědčivý. Důležitou schopností je pak zjišťování náhledů druhých lidí jejich pohledů a dovednost s nimi pracovat nebo také těžit z konstruktivních konfliktních situací. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

### Flexibilita – úroveň 5

Flexibilita na této úrovni rozvoje spočívá v aktivním prosazování změn společně s přijímáním zodpovědnosti za ni. Lektor má být iniciativní v hledání nových myšlenek, má myšlení, které je kreativní a inovativní. Dále má pochybnosti o stereotypch a nastavených postupech. Umí vhodným způsobem zvolit styl a metody práce při respektování ostatních, situačního rámce a souvislostí. Neustále pracuje na svém trvalém rozvoji a rozšiřuje své znalosti a dovednosti. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

### Uspokojování zákaznických potřeb – úroveň 5

Uspokojování zákaznických potřeb na této úrovni spočívá ve vytváření vzoru vstřícného chování a jednání se zákazníky. Lektor postupně buduje a rozvíjí vztahy a má snahu neustále pracovat na dalším rozvoji a spolupráci. Má důvěryhodné postavení v roli poradce. Ovládá umění přesvědčení a ovlivnění zákazníka. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

### Samostatnost – úroveň 5

Samostatnost na této úrovni rozvoje spočívá v umění převedení cíle na postupné zadání a činnosti nutné k jeho dosažení. Lektor sám plní úkoly, ovládá schopnost sebeřízení a má schopnost odhadnout své možnosti a rozložit si síly. Dále plánuje svůj postup a je schopen dlouhodobé koncentrace. Jeho rozhodování je pružné a rychlé. Pokud je to zapotřebí, dokáže najít pomoc a umí dovedně získat veškeré informace a další zdroje. Je schopen nést vlastní riziko, protože ovládá dovednost jej vhodně posoudit. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

### Celoživotní učení – úroveň 5

U celoživotního učení na této úrovni rozvoje se předpokládá aktivní práce na prohlubování odborných dovedností a vlastní profesionality, je schopen předvídat vývoj svého oboru a může jej i ovlivňovat. Je schopen identifikace a určení potřeb vzdělávání u svého okolí a také je schopen podpory druhých při jejich osobním rozvoji. Získané znalosti je schopen sdílet a pracuje na tom, aby byly dál sdíleny. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

### Aktivní přístup – úroveň 5

Aktivní přístup na této úrovni rozvoje je v očekávání přirozené aktivity a pozitivním přístupování k životu a práci. Lektor má být schopen ovlivňovat dění kolem sebe, umí iniciativně vyhledávat řešení, nové činnosti, návody a příležitosti. Očekává se i připravenost podstupovat osobní risk za účelem dosažení cíle. Důležitá je i schopnost předjímání situací a hledání příslušných opatření, nalézání řešení, výhled do budoucnosti za účelem vytváření nových možností. Je schopen zapojit ostatní do svých projektů. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

### Kooperace (spolupráce) – úroveň 4

Kooperace na této úrovni rozvoje spočívá v aktivním působení na atmosféru a zájmy skupiny. Lektor má ve významné míře přispívat k naplňování cílů skupiny. Má být schopen přijmout zodpovědnost za výsledky, které vznikly ze skupinové činnosti. Umí dobře pracovat s informacemi, které iniciativně získává a poté je dokáže sdílet. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

### Výkonnost – úroveň 4

Výkonnost na této úrovni rozvoje spočívá v konstantním a spolehlivém výkonu, kdy lektor by měl být vzorem zaujatého nasazení. Důležitá je orientace na cíl a přínos. Umí pracovat se zpětnou vazbou tak, že ji poskytuje a na druhou stranu i umí přijmout. Dále je

důležitá práce na neustálém zlepšování výkonu a také dovednost vlastní kontroly a vnitřní motivace k činnosti, kam spadá i vlastní rozvoj. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

#### Řešení problémů – úroveň 4

Na této úrovni rozvoje se očekává schopnost definování příčin a důsledky problémů, přičemž je nutná schopnost využívat analytické i kreativní myšlení. Lektor musí dokázat posoudit, kdy vzniklá situace vyžaduje individuální řešení a kdy je problém vhodný pro řešení v týmu. Je zapotřebí u řešení problémů schopnost navozovat motivující prostředí. Dále je vyžadována dovednost prioritizování řešení a také se očekává schopnost spolupráce na vytváření postupů, které poslouží k předcházení možných problémů. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

#### Plánování a organizování práce – úroveň 4

Na této úrovni rozvoje se očekává, že lektor bude schopen plánování, a to jak v krátkodobém, tak i v dlouhodobém horizontu tak, aby plány byly v souladu s plány a potřebami okolí. Očekává se, že lektor bude pracovat na neustálém zlepšování svého výkonu. Důležitá je i schopnost rozhodování dle priorit, kdy mají být upřednostňovány důležité priority před těmi naléhavými. Plánování zahrnuje i vytváření postupů, které ho efektivní cestou zavedou k vytyčenému cíli. Očekává se i schopnost práce s úskalími, schopnost plánování nutných prostředků a jejich racionální využívání, včetně časové dotace. Dále je důležitým aspektem schopnost zhodnocení splnění cílů a plánů i činností, které vedou k naplnění cílů a dle toho přizpůsobit své jednání. Schopnost organizace spočívá nejen v organizaci vlastní práce, ale také v dovedném plánování organizace činnosti druhých. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

#### Zvládání zátěže – úroveň 4

Pro zvládání zátěže na této úrovni se očekává stabilní výkon i v situacích se zvýšenou zátěží, kdy je důležitá vytrvalost. Nevydařená situace má být vnímána jako příležitost k tomu, aby příště došlo ke zlepšení. Důležitým bodem je i náhled na změny, které mají být vnímány jako samozřejmá a vítaná součást práce. V situaci střetu s překážkou se očekává schopnost nenechat se situací odradit, analyzovat ji, nalézt vhodné možnosti a provést volbu odpovídajícího řešení. Dále je očekávána pevná vůle i pro řešení rutinních povinností, které se vykonávají v dlouhém časovém období. Se zvládáním zátěže souvisí i schopnost regulovat své emoce, ale na druhou stranu je žádoucí umět vyjádřit své pocity



otevřeně. Očekávaná je i důvěra ve vlastní schopnosti a vědomí vlastních limitů. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

#### Objevování a orientace v informacích – úroveň 4

Pro tuto úroveň objevování a orientace v informacích se očekává zacílené hledání informací a současné ověřování jejich důvěryhodnosti. Informace jsou vnímány jako cesty k dalším možnostem a očekává se, že lektor bude využívat inovativní zdroje informací. Důležitá je schopnost informace zařadit a zdokumentovat, a to kreativním způsobem. Také se očekává schopnost práce s technologiemi, a to inovativně. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

#### Ovlivňování ostatních – úroveň 4

Na této úrovni se očekává, že lektor provádí přípravu plánu a prezentací tak, aby je maximálně přizpůsobil svému publiku, kdy cílem je získání vlivu k přesvědčení druhých a součástí je i příprava na jednání druhé strany. Očekává se schopnost zapojení dalších stran za účelem ovlivnění druhých. Sdílení či zatajování informací pak má fungovat jako prostředek k získání určitého vlivu. S ovlivňováním ostatních souvisí i schopnost brilantní verbální prezentace a také je očekávaná přiměřená neverbální stránka projevu, která pomáhá u posluchačů navodit stav zaujetí. Dalším aspektem je téma, která nemá ovlivňovat schopnost přilákat publikum a dovedně jej přesvědčit. Na této úrovni je pak očekávána i schopnost prezentování a jednání v jiném než mateřském jazyce. Očekává se i znalost a využívání postupů a možností získávání vlivu na ostatní a jejich přesvědčování. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

#### Vedení lidí (leadership) – úroveň 3

Na této úrovni rozvoje kompetence se očekává, že lektor chce přebírat zodpovědnost za výsledky skupiny a má zájem vést ostatní. Očekávaná je i dovednost efektivního vedení porad a vytyčování cíle skupiny. Důležitým bodem je ověřování, že vysílané informace byly správně přijaty a jsou správně vyloženy. Dále se očekává zhodnocení realizace cílů a činností. Pro lektora je důležité, aby využíval formální autoritu a sílu odpovídajícím způsobem, kdy má být přítomna snaha o posunutí týmové práce a budování týmové spolupráce za účelem naplnění společných cílů. Očekávaná je i ochrana skupiny před vnějším prostředím a hledání zdrojů a možností pro druhé, za účelem uspokojení jejich potřeb. U lektora musí být přítomna i schopnost podporovat ostatní, poskytovat jim

vhodným způsobem zpětnou vazbu tak, aby sloužila k jejich rozvoji a zlepšení výkonnosti. Také sem spadá podpora vzdělávání. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

### Kreativita – úroveň 3

Na této úrovni rozvoje kreativity se očekává, že lektor bude aktivní v nalézání možností k rozvoji či změně. Očekávaná je schopnost improvizace a neustálý rozvoj vlastní činnosti. Lektor má dále disponovat schopností identifikace nových možností a také schopností k odhodlání a vytrvalosti v zájmu realizace či vyzdvižení svých inovativních nápadů. Očekávají se od něj nevšední nápady a návrhy inovativních postupů a řešení, přičemž související rizika by měl umět vnímat, ale neočekává se od něj jejich systematická prevence. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

### **Obecné dovednosti**

Tyto dovednosti jsou definovány jako „*soubor obecných požadavků potřebných pro výkon práce, které zcela výhradně nesouvisí s určitou profesí. Mají průřezový charakter a jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné.*“ (CDK - Centrální databáze kompetencí, 2011) Obecné dovednosti u lektora dalšího vzdělávání mohou nabývat čtyř úrovní, kdy úroveň tři je nejvyšší a úroveň nula je nejnižší a jedná se o tyto:

- *Počítačová způsobilost – úroveň 3*
- *Způsobilost k řízení osobního automobilu - úroveň 1*
- *Numerická způsobilost - úroveň 2*
- *Ekonomické povědomí - úroveň 2*
- *Právní povědomí - úroveň 2*
- *Jazyková způsobilost v češtině - úroveň 3*
- *Jazyková způsobilost v angličtině - úroveň 2*
- *Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce - úroveň 0*

(Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

Obecné dovednosti jsou víceméně stejné jako pro jakékoliv jiné povolání administrativního charakteru, přičemž počítačová způsobilost může lektorovi hodně pomoci při přípravě prezentací, zpracování zprávy ze vzdělávací akce apod. Způsobilost k řízení vozidla je určitě také velmi důležitá, a to hlavně pro lektora, který nepůsobí jen na svém stálém pracovišti, ale jezdí realizovat kurzy tzv. na míru přímo do společností. Numerická způsobilost a ekonomické a právní podvědomí určitě může lektorovi jeho práci usnadnit, ale nemusí být zásadní podmínkou pro efektivní výkon. Jazyková způsobilost je naopak pro lektora zcela zásadní. Pokud lektor školí účastníky, mělo by školení probíhat v

jejich rodném jazyce. Znalost cizího jazyka pak lektorovi může dobře posloužit pro hledání různých materiálů pro přípravu na kurz či pro jednání se zadavateli ze společností se zahraniční spoluúčastí.

### **Odborné znalosti**

Odborné znalosti jsou tvořeny „*souborem odborných požadavků (teoretických vědomostí, praktických dovedností) potřebných pro výkon jednotky práce.*“ (CDK - Centrální databáze kompetencí, 2011) přičemž existují způsoby a metody jak je ověřit. U lektora dalšího vzdělávání se jedná o znalosti z oblastí, jako jsou:

- *Andragogika*
- *Didaktika a didaktická technika*
- *Psychologie pro vzdělávání dospělých*
- *Hodnocení, testování a měření ve vzdělávání*
- *Metody a postupy lektorství v odborných kurzech*
- *Výuka odborných disciplín*

(Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

Uvedené odborné dovednosti souvisejí s výkonem funkce lektora, přičemž znalost andragogiky je jistě potřebná, protože se lektor dalšího vzdělávání i měkkých dovedností pohybuje v drtivé většině před dospělým publikem. Je tedy nutné znát zásady pro vzdělávání dospělých a být si vědom bariér a očekávání, která vzdělávání dospělých účastníků přináší, a jež byly uvedeny i v kapitole 1. Uvedené poznatky pak reflektují i požadavky na znalosti z oboru psychologie pro vzdělávání dospělých. Znalosti z oblasti didaktiky a didaktických technik určitě také mohou přispět k práci lektora, a to hlavně z toho hlediska, aby lektor věděl, jak poznatky a dovednosti dospělým účastníkům co nejlépe předat. Odborné znalosti z oblasti hodnocení, testování a měření ve vzdělávání může pak lektor využít pro svou práci, a to nejen z hlediska přípravy na kurz, ale i pro zhodnocení přínosu kurzu pro účastníky. Znalosti z oblasti metod a postupů lektorské práce v odborných kurzech určitě ke své práci lektor také využije, ale u lektora měkkých dovedností ve velice omezené míře. Taktéž výuka odborných disciplín nemusí být pro lektora měkkých dovedností příliš využitelná, protože měkké dovednosti spadají do oblasti, která přílišnou odbornou základnou poznatků nedisponuje a spíše je v této oblasti důležitá praxe a praktické uplatnění poznatků.

## Odborné dovednosti

Tvoří praktické dovednosti pro výkon práce lektora dalšího vzdělávání a vycházejí z pracovních činností, přičemž lektor by měl mít tyto odborné dovednosti:

- *Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí*
- *Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky*
- *Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu*
- *Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek*
- *Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou*
- *Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu*
- *Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí*

(Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

Uvedené odborné dovednosti souvisejí s výkonem funkce lektora a je možné tvrdit, že tyto odborné dovednosti jsou stejnou měrou potřebné pro lektora dalšího vzdělávání tak i pro lektora měkkých dovedností. Cílem výzkumného šetření tedy bude ověřit, zda tomu tak je. Související výzkumná otázka je pak zaměřena na to, jaké odborné dovednosti má mít lektor měkkých dovedností.

### **3.4.2 Kompetenční profil lektora dalšího vzdělávání dle příručky pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání**

V příručce pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání je možné také nalézt vzorový příklad kompetenčního modelu. Vzhledem k tomu, že předchozí kompetenční model lektora dalšího vzdělávání dle katalogu národní soustavy povolání byl detailněji rozpracován, tento model je doplněn pouze pro další ilustraci vzorového kompetenčního modelu a tvoří **Přílohu č. 2**. (Dočkal, Martínková, 2008, s. 10) V tomto modelu jsou rozděleny kompetence do čtyř oblastí a to na odborné a andragogické kompetence, sociální kompetence, individuální kompetence a prezentační dovednosti. Jako další požadavky na lektora jsou uvedeny znalost a respektování etických norem vzdělávání dospělých a

poradenství. (Dočkal, Martínková, 2008, s. 10) Tento model kompetencí lektora dalšího vzdělávání dle svého rozložení klade největší důraz na andragogické a odborné dovednosti, které jsou v něm nejvíce rozpracovány. Důvodem pro toto rozložení může být účel modelu, který má sloužit pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání, kdy andragogické a odborné kompetence jsou velmi dobře zhodnotitelné. V každém případě model také slouží jako dobrý příklad vzorového kompetenčního modelu lektora.

## 4 Měkké dovednosti

Tato kapitola je věnována měkkým dovednostem, aby v teoretické rovině představila, které dovednosti je možné označit za tzv. měkké. Významů termínu měkké dovednosti je možné najít v literatuře několik, přičemž se běžně používá i označení anglickým ekvivalentem soft skills. Tyto dovednosti ve své knize Průcha a Veteška definují takto: „*Soft skills jsou takové dovednosti či kompetence, které nejsou přesně měřitelné, avšak jsou charakteristické pro každého jedince.*“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 234) V literatuře je také možné nalézt měkké dovednosti pod označením „*behaviorální či personální (osobní) kompetence, kterými jsou základní vlastnosti jedinců, jež přinášejí do svých pracovních rolí.*“ (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 77) Vzhledem k tomu, že diplomová práce je zaměřena na lektora měkkých dovedností, jedná se o představení oblastí, ve kterých lektor může působit.

### 4.1 Význam měkkých dovedností

Jak již bylo zmíněno, každý dobrý pracovník potřebuje využívat ke své práci nejen odborných znalostí a dovedností, ale potřebuje pro jednání a komunikaci s druhými lidmi také měkké dovednosti. „*Ty jsou vnímány jako interakce mezi lidmi, jako jejich společná činnost jak mezi individui, tak ve vztahu ke společnosti – jak efektivně spolupracují, jak si dobře porozumějí a jak spolu komunikují.*“ (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 85) Pokud člověk disponuje měkkými dovednostmi, může být ve své činnosti ještě úspěšnější než v situaci, kdy disponuje pouze takzvanými tvrdými dovednostmi. Tvrdé dovednosti tvoří jakýsi základ a mají souvislost s inteligenčním kvocientem každého jedince, „*mezi které patří jazykové, logicko-matematické a vizuálně-prostorové formy inteligence, zatímco měkké dovednosti se zabývají dovednostmi v oblasti mezilidských vztahů a tím, jak pracujeme sami na sobě.*“ (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 22) Z uvedeného tedy vyplývá, že měkké dovednosti pomáhají uplatňovat tvrdé dovednosti. Jakýkoliv pracovník, který bude mít vysoce rozvinuté tvrdé dovednosti, může být přesto neúspěšný, pokud nebude mít měkké dovednosti a nebude umět pracovat sám se sebou například v oblasti organizace času, či nebude umět vhodně spolupracovat s ostatními pracovníky. Jak již bylo zmíněno, existují pozice, jejichž dobrý výkon je přímo závislý na rozvinutých měkkých dovednostech. Jsou to například pozice vedoucích pracovníků, pracovníků v obchodu či službách, ale vysoce rozvinutými měkkými dovednostmi musí disponovat třeba i sociální pracovník či zdravotní sestra. S proměnou společnosti se tedy rozvoj měkkých dovedností stává stále více žádaný a potřebný. V knize Muhleisena a Oberhuber je možné najít výčet, co vše měkké dovednosti dle vědeckých studií ovlivňují například ve firemním prostředí:

- *Vysoká sociální a emocionální kompetence je znakem, který se objevuje zejména u úspěšných manažerů*
- *Ve firmách s výraznou sociální kompetencí funguje lépe management znalostí*
- *Skupiny a firmy s týmově orientovaným vedením jsou výrazně efektivnější*
- *Ve firmách, které dbají na rozvoj měkkých dovedností, vládne vyšší spokojenost pracovníků (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 22)*

Shrnutí významu měkkých dovedností pro člověka uvádějí i Průcha a Veteška, kdy prezentují měkké dovednosti jako „*interpersonální kompetence pro efektivní komunikaci, přesvědčivost, empatie, schopnost týmové spolupráce, schopnost vyjednávání, schopnost řešení konfliktů aj.*“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 234) Z uvedeného je tedy zřejmé, že rozvoj měkkých dovedností u pracovníků v organizaci může být, jak pro jedince, tak pro společnost velkým přínosem. Díky měkkým dovednostem mohou spolu pracovníci například lépe komunikovat a spolupracovat, mohou lépe využívat svůj pracovní čas, mohou být schopni týmové práce a mohou se také snažit o rozvoj sebe sama. Dobrým východiskem je, že měkké dovednosti je možné jednoduše rozvíjet a neustále na nich pracovat. Rozvoj měkkých dovedností je možné zaměřit do tří různých oblastí, jimiž jsou oblast osobních dovedností, sociálních či metodických dovedností, které budou dále představeny. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 22)

## **4.2 Dělení měkkých dovedností**

### **Osobní dovednosti**

Tyto dovednosti je možné definovat jako schopnosti neustálého zlepšování sebe sama. Muhleisen a Oberhuber do této oblasti řadí například suverenitu, jejíž součástí je sebevědomí a sebejistota, dále do této oblasti spadá jasné vystupování a postoje, přesvědčivost, umění ukázat své schopnosti. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 29) Velmi podobnou definici osobních dovedností či kompetencí a jejich významu pro člověka je možné nalézt i v knize autorky Wilding: „*Osobní kompetence je kombinace vašeho sebeuvědomění a sebeovládání. To znamená, že na jedné straně jste si vědomi svých schopností a na druhé straně je maximálně využíváte ve vlastní prospěch, díky čemuž podáváte kvalitní, kompetentní výkon.*“ (Wilding, 2010, s. 36) Tyto dovednosti pak může dospělý člověk využít nejen při vstupu do zaměstnání, ale i v každodenním plnění svěřených úkolů, kdy je schopen se postavit za svou práci. Z měkkých dovedností sem dále pak spadá i vnímání sebe sama a schopnost sebereflexe, tedy přemítání o sobě, schopnost zhodnotit vlastní působení či nalézání vlastních přání a tužeb, dále sem patří i

identifikování vlastních emocí a schopnost zpracovat nutkání k jednání v afektu, či umění přiměřené sebekritiky a uvědomění si vlastní hodnoty. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 29)

Další oblastí osobních dovedností je oblast sebeorganizace a sebeřízení, tedy to, jak je člověk disciplinovaný, jak je schopen vlastní sebekontroly, zda si umí vhodně rozvrhnout čas na svěřené úkoly, umí postupovat v plnění úkolů systematicky a je schopen si vytvářet plány a ve vymezeném časovém rámci je plnit. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 29) O této oblasti osobních kompetencí se zmiňuje i Tureckiová, která do osobních kompetencí řadí „*schopnost reflexe a sebereflexe, včetně adekvátního sebehodnocení a sebpřijetí, schopnost reagovat přiměřeně na situaci, ale například také samostatnost a připravenost brát na sebe odpovědnost (jako projevy sebeřídících aktivit)*.“ (Tureckiová, 2004, s. 36) Vědomí odpovědnosti, tedy to, zda je člověk schopen stát za svým jednáním, umí zacházet s věcmi s respektem, či zda je schopen podat odpověď z oblasti svých znalostí, také patří mezi důležité osobní kompetence. Do této oblasti je možné zařadit i orientaci na cíl, kdy si člověk vytyčuje cíle, snaží jich dosáhnout, dokáže se také vnitřně motivovat, má před sebou vizi a je ochoten podávat vyšší výkony, a při tom má pozitivní náhled na veškeré dění. Z uvedeného vyplývá, že tyto schopnosti sebeorganizace a sebeřízení jsou pro dospělého člověka využitelné ve všech oblastech pracovního života a jsou nutnou podmínkou pro efektivní fungování v kterékoliv pracovní roli. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 29)

Dalšími důležitými osobními dovednostmi pak jsou ochota k učení a změnám, kdy má být člověk otevřený novému, přijímá změny, dokáže zpracovat zpětnou vazbu a přijmout i kritiku. Do této oblasti je možné zařadit i práci s rizikem, kdy jedinec má být schopen riziko zvážit a nebát se odhodlat k riskování či změně. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 29) Důvod, proč by měl člověk pracovat na ochotě riskovat, uvádí i Hospodářová „*neschopnost rozumně riskovat vede k pocitu bezpečí, ale ne k tvořivosti*.“ (Hospodářová, 2008, s. 39) Je možné konstatovat, že v dnešním proměnlivém prostředí jsou tyto osobní dovednosti velice důležité a člověk je může využívat ve všech oblastech života. Další související dovedností je pak propojení myšlení a jednání, kdy jedinec dokáže domyslet důsledky vlastního jednání, je schopen promyslet situace dopředu a dokáže se zamyslet i nad možnými vlivy budoucí situace. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 29)

Neméně důležitými osobními dovednostmi pak jsou i umění radovat se ze života a optimistický přístup, pozitivní náhled na různé situace, či kreativní přístup k řešení úkolů a dovednost zažívat pocit štěstí. K osobním dovednostem, které pro jedince mohou být



velice nápomocné, je možné zařadit i schopnost odolávat stresu, kdy je člověk schopen zachovávat klid a nenechá se vyvést z míry, je schopen si stanovit priority a splnitelné cíle, pokud je to zapotřebí umí požádat o pomocnou ruku a pracuje na vlastní odolnosti proti trémě. Dále je důležitá pro jedince i schopnost autentického vyjadřování, kdy člověk zachovává konstantní jednání, nedochází u něj ke změně gestikulace, mimiky, jazyka a tónu hlasu a také nevstupuje náhle bezdůvodně do jiné role. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 29)

### **Sociální dovednosti**

Sociální dovednosti se nejvíce projevují ve vztazích a jednání s druhými lidmi. Pro každého jedince je určitý stupeň rozvoje sociálních dovedností velmi důležitý, protože v podstatě neexistuje povolání, kde by člověk pracoval zcela osamocen. První oblastí sociálních dovedností je zcela určitě schopnost poznat druhého člověka, kam spadá odhad úmyslů a potřeb druhého člověka. Dále je do této oblasti možné zařadit schopnost navazovat kontakty a vztahy s druhými lidmi, kdy je pro jedince důležité nejen vztahy navázat, ale také pracovat na jejich udržení a rozvíjení. Důležitým prvkem v oblasti vztahů s ostatními lidmi je také schopnost jednat s druhými lidmi taktním způsobem a zachovávat určitý styl jednání a chování. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 91)

Do druhé oblasti sociálních dovedností je možné zařadit schopnost věnování pozornosti druhým lidem a schopnost empatie. Bližší ukotvení empatie uvádí Mikuláščík: *„Schopnost empatie závisí na vývojové úrovni osobnosti, na množství zážitků, na množství vztahů, které jedince ovlivňují, na vzorech chování. Není to nějaká trvalá vlastnost, v průběhu života se může různým způsobem měnit.“* (Mikuláščík, 2010, s. 92) V této oblasti sociálních dovedností je dále důležité umět se soustředit na druhého člověka a vnímat jeho potřeby a také se vcítit do jeho situace. Tyto dovednosti jsou velice důležité a potřebné hlavně pro různá povolání, kde člověk přichází do styku s mnoha lidmi. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 91) Umění spolupráce s druhými lidmi se promítá i do další oblasti sociálních dovedností a tou je schopnost týmové práce, kdy důležitou dovedností je podpora ostatních členů týmu, důvěra v jejich schopnosti a oceňování společné práce namísto individuální. S oblastí týmové práce je pak úzce spojena i schopnost motivace ostatních a umění je přesvědčit či nadchnout pro věc. Nesmírně důležitou oblastí sociálních dovedností je pak i schopnost delegovat úkoly, včetně souvisejících pravomocí a odpovědností. Další sociální dovedností související s vedením druhých lidí je pak důvěra

v jejich schopnosti, ocenění jejich práce a úsilí a také schopnost je vhodným způsobem motivovat a ovlivňovat. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 91)

V neposlední řadě je možné mezi sociální dovednosti zařadit i nedocenitelnou schopnost řešit konflikty, kdy rozvinuté sociální dovednosti umožňují člověku předem konflikt rozpoznat a případně mu předcházet či nevyhýbat se nepříjemným situacím při objasňování podstaty konfliktní situace. Důležitou schopností spadající do této oblasti je jasné definování jádra problémů a schopnost spolupracovat na nalézání jejich řešení. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 91)

### **Metodické dovednosti**

Tureckiová definuje metodickou kompetenci ve své knize souhrnně tímto způsobem. „*Jedná se vlastně o 'umění' strukturovat problémy a vidět je v souvislostech, rozlišovat důležité a nedůležité a soustředit se na dosahování výsledků.*“ (Tureckiová, 2004, s. 36) Metodické dovednosti pomáhají jedinci při řešení úkolů a ovlivňují způsob, jak k nim člověk přistupuje. Jedním z typických pracovních úkolů je například prezentování, kdy je důležité, aby byl člověk schopen předat informace v systematické podobě a srozumitelnou formou předat posluchačům předkládaná fakta. S touto oblastí pracovního úkolu souvisí i schopnost znázornění různých obsahů a převedení sdělení do vizuální podoby v podobě schématu, grafu či náčrtu. K dovednostem souvisejícím s prezentováním je pak možné zařadit i schopnost představit argumenty a zvládat i případné námítky. Do této oblasti určitě spadá i schopnost vedení a moderování porad, kdy musí být jedinec schopen připravit scénář či program porady, zvolit cíl porady a musí být schopen poradu moderovat, přičemž důležitou schopností podněcování účastníků ke spolupráci a vzájemné výměně informací a zkušeností. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 146-147)

Další oblastí metodických dovedností je oblast řešení problémů, kdy se od jedince očekává kreativní přístup k řešení problémů, tedy nalézání nových cest k řešení stávajících problémů. V této oblasti se pak také jistě uplatňuje schopnost jedince související se zpracováním informací, bez které v podstatě žádné řešení nemůže vzniknout. Důležitou metodickou dovedností pak je informace správně zatřídit, umět je vyhodnotit a vybrat z dostupných informací vždy jen ty relevantní. Na základě dostupných a zpracovaných informací je možné využít další metodickou dovednost, kterou je příprava rozhodnutí. Ta je nutnou podmínkou shromažďování důležitých faktů, jejich vyhodnocování a odhadu jejich vlivu a dopadu na konkrétní situaci. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 146-147) Tureckiová ve své knize potřebnost těchto kompetencí uvádí do souvislosti s fungováním

společnosti a řadí sem „*veškeré strategické plánování a rozhodování, schopnost interpretovat a ovlivňovat prostředí a další aktivity rozhodující o získání, udržení nebo ztrátě konkurenceschopnosti firmy v nestabilním prostředí globalizujícího se trhu.*“ (Tureckiová, 2004, s. 36)

V neposlední řadě je důležitou metodickou kompetencí i schopnost organizace a vhodné zacházení s časem, kdy jedinec musí být schopen odhadnout potřebný čas na jednotlivé úkoly a činnosti, umí si vhodně aktivity naplánovat a přiřadit jim odpovídající prioritu dle jejich naléhavosti. Další důležitou dovedností je umět přizpůsobit pracovní tempo vymezenému času a vhodně komunikovat a spolupracovat s ostatními. (Muhleisen, Oberhuber, 2008, s. 146-147)

## 5 Vlastní výzkumné šetření

Východím bodem pro mé výzkumné šetření se stala analýza stávajícího kompetenčního modelu lektora dalšího vzdělávání, který je uveden v katalogu národní soustavy povolání. *„Národní soustava povolání (NSP) prostřednictvím Sektorových rad monitoruje a eviduje požadavky na výkon jednotlivých povolání na trhu práce.“* (Informace o projektu NSP, 2012) Katalog povolání, který byl vytvořen ve spolupráci se zaměstnavateli a dalšími subjekty, slouží jako základní představení obecných požadavků, které jsou na jednotlivá povolání v katalogu kladena. Mým základním výzkumným předpokladem bylo, že kompetence lektora budou z určité části totožné s kompetencemi lektora dalšího vzdělávání, a proto jsem použila tento kompetenční model jako výchozí bod pro vlastní výzkumné šetření. Tento přístup k tvorbě kompetenčního modelu odpovídá kombinovanému přístupu, který byl představen v kapitole 3.3.3. Jak již bylo zmíněno, při tomto přístupu se vychází z již hotového modelu, který se upravuje na lokální podmínky a dle aktuální situace.

### 5.1 Metodika výzkumného šetření

Po analýze kompetenčního modelu lektora dalšího vzdělávání jsem si stanovila výzkumné otázky ze tří oblastí a ty jsem pak dále rozpracovala do otázek pro rozhovor pro vybrané respondenty. Výzkumné šetření bylo tedy realizováno za účelem ověření potřebných kompetencí lektora měkkých dovedností. Základním výzkumným předpokladem bylo to, že kompetenční model lektora měkkých dovedností se nebude ve všech bodech shodovat s modelem lektora dalšího vzdělávání. Výstupem výzkumného šetření má být kompetenční model lektora měkkých dovedností působícího v soukromém sektoru.

Pro své výzkumné šetření jsem se rozhodla využít polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor je možné definovat jako *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159). Techniku rozhovoru jsem zvolila s ohledem na zamýšlené respondenty, kdy mým záměrem nebylo získat co nejvíce kvantitativních dat, ale snažit se zachytit specifické pohledy tří aktérů vzdělávání dospělých za pomoci otevřených otázek, díky nimž *„badatel může porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku.“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159) Otevřené otázky tedy vždy tvoří jakýsi rámec pro odpovědi, přitom ale respondenty tolik nesvazují volbou z předem připravených kategorií. Hlavním důvodem výběru této metody

polostrukturovaného rozhovoru bylo, že u dotazníkových šetření bývá obvyklá nejen velmi nízká návratnost, ale hlavně fakt, že respondenti jsou ve svých odpovědích silně omezováni, případně se u nich projevuje neochota k obsáhlejšímu vyjádření. Zatímco v případě rozhovoru „respondenti nejsou omezováni v délce či podrobnosti výpovědi jako v dotazníku.“ (Průcha, 2014, s. 121). Polostrukturovaný rozhovor má to specifikum, že „vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 160) Při polostrukturovaném rozhovoru „výzkumník sice zadává připravené otázky, ale respondent má širší volbu odpovědi než u striktně strukturovaného rozhovoru.“ (Průcha, 2014, s. 120) Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že se „redukuje pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit.“ (Hendl, 2005, s. 173) Rozhovor je také založen na vytvoření určitého vztahu výzkumníka a respondenta, kdy tento vztah poté ovlivňuje upřímnost odpovědi a ochotu k vyjádření. Nevýhodou je, že rozhovor pak nikdy nemůže být ze své povahy neutrální, právě díky tomuto zaměření. „Být neutrální je nemožné, protože si badatel vybírá téma, otázky a účastníky výzkumu podle svého zájmu, cílů výzkumu a možností.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 115)

## 5.2 Výzkumný vzorek

Cílem mého výzkumného šetření bylo zachycení pohledu na kompetence lektora měkkých dovedností, a to tří aktérů procesu vzdělávání dospělých, jimiž jsou zaměstnavatel lektora, lektor samotný a osoba zadavatele vzdělávací akce. Jako reprezentanty zaměstnavatele lektora jsem zařadila zástupce dvou různých vzdělávacích organizací. Samotní lektoři pak tvořili druhou skupinu respondentů, přičemž pro výběr těchto dvou skupin respondentů jsem se rozhodla na základě poznatků z literatury vztahující se k postupu analýzy kompetencí, kdy nadřazené lektora a lektory samotné je možné považovat za panel expertů. „Panel expertů je tvořen nadřazenými studované pozice, 'hvězdami', tedy osobami, které úspěšně působily, případně ještě působí na dané pozici, nebo externími konzultanty v oblasti lidských zdrojů.“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 48) Úhel pohledu zadavatele vzdělávacích kurzů reprezentuje úhel pohledu zákazníka lektora, kdy tento pohled bývá nejdůležitější, protože pokud by s prací lektora nebyli spokojeni hlavně zákazníci, lektor by brzy s realizací kurzů měkkých dovedností skončil. Pro výběr vhodných respondentů jsem využila techniky účelového výběru, který „je založen pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat.“ (Disman, 2000, s. 112) Tuto techniku výběru výzkumného vzorku ve své knize zmiňuje i Gavora, kdy říká, že tento druh výběru slouží k zajištění

toho „aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí.“ (Gavora, 2000, s. 144) Pro účely mého výzkumného šetření jsem se tedy rozhodla vybrat respondenty podle předem určených kritérií tak, aby splňovali základní podmínku, kterou je znalost dané problematiky a zkušenosti s vymezenou oblastí mé práce. Toto Gavora ve své knize komentuje slovy: „Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.“ (Gavora, 2000, s. 64) Kritéria výběru pro jednotlivé skupiny jsem tedy na základě těchto poznatků stanovila následujícím způsobem:

#### **Skupina zadavatelů**

- Počet absolvovaných výcviků měkkých dovedností v počtu deset a více
- Pozice ve společnosti vedoucí personálního oddělení, případně ředitel/jednatel společnosti, která pravidelně realizuje výcviky měkkých dovedností

#### **Skupina zástupců vzdělávací organizace**

- Počet realizovaných výcviků měkkých dovedností ve spolupráci s lektorem v počtu deseti a více
- Nabídka výcviků vzdělávací organizace musí obsahovat výcvik manažerských dovedností a komunikačních dovedností

#### **Skupina lektorů**

- Zaměření na měkké dovednosti převážně z oblasti manažerských dovedností, komunikačních dovedností či obchodních dovedností
- Nejlépe hodnocení lektori kurzů měkkých dovedností u oslovených respondentů reprezentujících pohled zadavatelů
- Délka úspěšné praxe lektora minimálně deset let

Neopominutelným kritériem výběru platným pro všechny tři skupiny respondentů byla i ochota se do výzkumného šetření zapojit a souhlas s pořizováním audio záznamu z rozhovoru. Všechny vybrané respondenty jsem nejprve oslovila emailem, kde jsem jim představila záměr mého výzkumného šetření a poprosila je o spolupráci na něm. Celkem jsem oslovila deset respondentů a všichni svou účast ve výzkumném šetření přislíbili. Rozhovory jsem realizovala v průběhu měsíce února. Rozhovory se pak konaly ve většině případů v kancelářích respondentů a v případě jedné respondentky v jejím domácím prostředí. Místo konání pro rozhovor jsem vždy volila tak, aby bylo zajištěno tiché a klidné prostředí, což je i obecně doporučováno v literatuře. Gavora toto uvádí jako jednu

z podmínek úspěšné realizace rozhovoru: „*Prostředí, ve kterém se uskutečňuje interview, musí být tiché, klidné, podle možností izolované od jiného dění.*“ (Gavora, 2000, s. 111) Ve většině případů se mi podařilo zrealizovat rozhovor v době, kdy moji respondenti nebyli nikým rušeni, přesto ve třech případech jsme byli vyrušeni třetí osobou a museli jsme na chvíli záznam pozastavit. Klidné okolní prostředí jsem pak zpětně ocenila i při přepisu audio záznamu do textové podoby, kdy se přepis prováděl snadněji bez rušivých zvuků na záznamu a respondentům tak bylo velice dobře rozumět.

V následujícím přehledu uvádím soupis respondentů včetně jejich přiřazených kódů a stručného představení každého z nich. Z důvodu zachování anonymity neuvádím jména ani názvy společností, v nichž jsou respondenti zaměstnáni. Lektorům jsem přiřadila kódy L1 a L2, zástupcům vzdělávací organizace jsem přiřadila kódy VO1 a VO2 a respondenty z řad zadavatelů jsem označila abecedními kódy od A do F, které jsem respondentům přiřadila dle pořadí, jak se jednotlivé rozhovory realizovaly. Toto označení všech tří skupin respondentů jsem zvolila pro lepší názornost prezentace jejich pohledu tak, aby byl naplněn můj záměr porovnání pohledu na kompetence lektora ze tří úhlů.

## **Přehled respondentů**

### Kód respondenta: L1

Pohlaví: Muž

Věk: 51 let

#### Představení:

Vystudoval dvě vysoké školy technického zaměření a dále absolvoval jednooborové studium psychologie. Lektorské činnosti se věnuje přes deset let. Dříve zastával vedoucí funkce v různých společnostech. Realizuje firemní školení zaměřená převážně na manažerské dovednosti, komunikační dovednosti a vyjednávání.

### Kód respondenta: L2

Pohlaví: Muž

Věk: 40 let

#### Představení:

Vystudoval vysokou školu s technickým zaměřením. Lektorské činnosti se věnuje již přes patnáct let. Dříve působil ve vrcholových manažerských pozicích u zahraničních firem, především v oblastech obchodu a personalistiky. Ve své práci se zaměřuje na

diagnostiku a rozvoj manažerských schopností pro vrcholový a střední management a návrh na implementace systému náboru a systému hodnocení, dále na obchodní a komunikační dovednosti.

Kód respondenta: **VO1**

Pohlaví: Žena

Věk: 50 let

Představení:

Vystudovala vysokou školu pedagogickou. Zastává funkci manažerky kurzů ve společnosti, která má dlouholetou tradici a poskytuje komplexní služby z oblasti dalšího vzdělávání. Vzdělávací společnost spolupracuje s více než 300 lektory a konzultanty. Hlavní doménou jsou rozvojové kurzy manažerských dovedností a jiných komunikačních dovedností.

Kód respondenta: **VO2**

Pohlaví: Muž

Věk: 45 let

Představení:

Vystudoval vysokou školu s pedagogickým zaměřením. Dříve působil jako pedagog na základní škole. V současné době je jednatelem společnosti poskytující vzdělávání z různých oborů již devatenáct let. Společnost nabízí kurzy z oblasti manažerských dovedností, komunikačních dovedností, týmové spolupráce, vyjednávání.

Kód respondenta: **A**

Pohlaví: Žena

Věk: 39 let

Představení:

Vystudovala vysokou školu zaměřenou na životní prostředí. V průběhu posledních patnácti let působila na pozici vedoucí personálního oddělení v různých společnostech. V poslední době absolvovala kurzy měkkých dovedností zaměřených na manažerské dovednosti, řešení konfliktů, jednání s lidmi, prezentační dovednosti, projektové řízení, vedení porad.

Kód respondenta: **B**



Pohlaví: Žena

Věk: 34 let

Představení:

Vystudovala střední školu zaměřenou na cestovní ruch. Po absolvování školy byla zaměstnána jako personalista v mezinárodní společnosti a posledních devět let působí jako vedoucí personálního oddělení. V průběhu své kariéry absolvovala několik výcviků manažerských dovedností, komunikačních dovedností, vedení týmů, projektového řízení, kurz asertivity a také kurz pro rozvoj emoční inteligence.

Kód respondenta: C

Pohlaví: Muž

Věk: 38 let

Představení:

Vystudoval střední ekonomickou školu a poté v rámci pracovní praxe absolvoval studium MBA. V současné době působí ve funkci jednatele výrobní divize v mezinárodní společnosti a do jeho činností spadá i řízení personálního oddělení, přičemž na této pozici je již pátým rokem. V poslední době v rámci své pozice měl možnost absolvovat výcviky zaměřené na manažerské dovednosti, vedení lidí, vedení porad, řešení konfliktů, vyjednání, jak účinně přesvědčit druhé a obrana proti manipulaci.

Kód respondenta: D

Pohlaví: Muž

Věk: 59 let

Představení:

Vystudoval technickou univerzitu zaměřenou na metalurgii. Za svoji kariéru si prošel pozicemi výrobních specialistů a manažerů. V současné době působí již třináct let jako jednatel a ředitel ve výrobní společnosti zaměřené na automobilový průmysl. V poslední době absolvoval výcviky zaměřené na situační leadership, kurz prezentačních dovedností, obchodního vyjednávání, kurz asertivity.

Kód respondenta: E

Pohlaví: Muž

Věk: 50 let

#### Představení:

Vystudoval vysokou školu s technickým zaměřením. V rámci své kariéry si prošel různými výrobními společnostmi a v současné době již desátým rokem zastává pozici ředitele výrobního závodu zaměřeného na oblast filtrace. V poslední době absolvoval rozsáhlý kurz manažerských dovedností v rámci rozvojového programu pro management společnosti, dále absolvoval výcviky zaměřené na řízení změny, prezentační dovednosti, jednání s lidmi, řešení konfliktních situací.

#### Kód respondenta: F

Pohlaví: Žena

Věk: 39 let

#### Představení:

Vystudovala vysokou školu zaměřenou na pedagogiku. Za svoji kariéru působila nejprve krátce jako pedagožka na základní škole a poté se přeorientovala na oblast personalistiky, přičemž v této oblasti působí již patnáct let. Posledních jedenáct let zastává funkci manažerky personálního oddělení ve výrobní společnosti zaměřené na automobilový průmysl. Za svoji kariéru prošla mnoha kurzy manažerských dovedností, dovedností zaměřených na vedení lidí a týmů, obrany proti manipulativním technikám či řešení konfliktních situací a vyjednávání s protistranou.

### **5.3 Technika zpracování dat**

Rozhovory s respondenty jsem po jejich odsouhlasení nahrávala na diktafon a poté jsem provedla jejich doslovný přepis. Tuto techniku Švaříček a Šed'ová považují za techniku k zajištění spolehlivosti výzkumného šetření, kdy uvádějí, že „*zcela nezbytný pro jakoukoli práci s daty je přesný přepis nahrávek rozhovorů.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 41). Tuto techniku zpracování rozhovoru ve své knize uvádí i Hendl, kdy zmiňuje, že „*transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuze do písemné podoby.*“ (Hendl, 2005, s. 208) Jedná se o velice náročnou techniku, ale toto provedení pak umožňuje detailní zpracování zaznamenaných vyjádření respondentů.

Transkripty rozhovoru jsem pak dále zpracovala a kódovala, kdy kódování „*představuje analytické operace, které rozbíjejí data do fragmentů – indikátorů – a ty potom rozřazují k příslušným konceptům.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 91) Tímto způsobem jsem tedy zpracovala každou odpověď na otázku z rozhovoru. Konkrétně se tato

technika nazývá otevřeným kódováním, při němž je „*text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211) Vzniklým jednotkám jsem poté přiřadila určitý kód, tedy jméno nebo označení, reprezentované slovem či stručnou frází, které bylo jejich dobrým reprezentantem. (Švaříček, Šed'ová, s. 212) Následovalo řazení takto vytvořených kódů do kategorií, dle jednotlivých otázek v rozhovoru. Kategorizace se provádí tak, že „*desítky – někdy až stovky - kódů, které vzešly z otevřeného kódování, seskupujeme podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 221) Odpovědi respondentů na otázky jsem zpracovala postupem, který Švaříček, Šed'ová nazývají tematické kódování, které se využívá „*v případě, kdy je cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 221) Jako doplňkový postup jsem využila techniku konstantní komparace, kdy „*v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá porovnávání, hledají se podobnosti a rozdíly.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 221). Takto vzniklá kategorizace posloužila jako stěžejní podklad pro identifikaci potřebných kompetencí lektora měkkých dovedností pro sestavení kompetenčního modelu. Za využití výše uvedených technik jsem zpracovala všechny otázky v rozhovoru, jejichž vyhodnocení nyní následuje.

#### **5.4 Vyhodnocení výzkumného šetření**

Výzkumné šetření jsem realizovala metodou rozhovoru a dále tedy uvádím představení a vyhodnocení jednotlivých otázek v rozhovoru. U každé otázky nejdříve představuji záměr, se kterým byla do výzkumného šetření otázka zařazena a poté následuje vyhodnocení odpovědi od respondentů.

##### Výzkumná otázka č. 1 Jakými znalostmi má disponovat lektor měkkých dovedností?

Tuto výzkumnou otázku jsem rozpracovala do tří otázek rozhovoru. Mým cílem bylo od respondentů zjistit jejich pohled na vzdělání a na znalosti, kterými musí lektor disponovat a jaké by mohly být důsledky, pokud by lektorovi teoretické poznatky chyběly.

##### **1. Jaké formální vzdělání má mít dle Vašeho názoru lektor měkkých dovedností?**

Záměrem této otázky bylo zachycení pohledu na formální vzdělání lektora. Výzkumným předpokladem bylo, že na tuto otázku se budou odpovědi lišit ve všech skupinách respondentů a dále, že formální vzdělání u lektora měkkých dovedností nemá takový význam, jako je tomu v případě lektora dalšího vzdělávání.

Tabulka č. 1: **Shrnutí odpovědí respondentů na první otázku**

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Certifikace, absolvovat kurz, VŠ z hlediska důvěryhodnosti
L2	VŠ ano, ale bez ohledu na obor, spíše projít praktickými zkušenostmi
VO1	VŠ pedagogického směru, spíše humanitní než přírodovědný směr
VO2	Formální vzdělání není podstatné, důležitá je praxe v oboru
A	VŠ humanitního směru – psychologie, personalistika, sociální směr
B	Nemusí VŠ, humanitní či ekonomický směr, psychologie, sociologie
C	Na vzdělávání nezáleží, spíše je důležitá praxe, schopnosti, osobnost
D	Nezáleží na vzdělání, zkušenosti jsou přednější
E	Nezáleží, měl by mít poznatky z psychologie a praxi
F	VŠ pedagogický nebo ekonomický směr

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Velice zajímavým faktem, který z odpovědí respondentů vyplynul, bylo to, že většina z nich nepřikládá velký význam formálnímu vzdělání lektora. Odpovědi na tuto otázku byly vesměs totožné, a to v tom smyslu, že v případě měkkých dovedností je pro respondenty důležitější dlouholetá praxe lektora v oblasti, kterou školí, než formální vzdělání. Tato odpověď byla podobná u všech skupin respondentů a respondent L2 jí také potvrdil slovy: „*Mnohem důležitější, jsou tam praktické zkušenosti, které ten člověk má z vlastní praxe.*“ (Respondent L2) Respondenti, kteří uvedli typ formálního vzdělání, se přikláněli ve většině k vysokoškolskému a v jednom případě byl zmíněn certifikovaný kurz. U oboru vzdělání pak nepanovala v odpovědích respondentů přílišná shoda. Obor vzdělání respondenti uvedli z několika oblastí, tím bylo pedagogické, ekonomické, psychologické, sociologické či sociální zaměření studia. Velmi zajímavý důvod pro to, proč by měl mít lektor vysokoškolské vzdělání, uvedl respondent L1, kdy formální vzdělání viděl jako důležité hlavně z hlediska důvěryhodnosti lektora: „*Pro ty lidi na tom kurzu je důvěryhodnější, protože i ty účastníci těch kurzů většinou tam jdou a taky bejvají přezkoušeni. Tak je pro ně důvěryhodnější lektor, kterej sám ví, že je občas potřeba se nechat přezkoušet.*“ (Respondent L1) V podobném duchu odpověděla i jedna respondentka z řad zástupců zadavatele, která viděla jako hlavní důvod pro formální vzdělání to, aby lektor byl na stejné úrovni jako účastníci kurzu, hlavně v případech, kdy školí management společností. Výstup odpovědí je tedy možné shrnout tak, že pro lektora je formální

vzdělávání výhodou, ale není nutným předpokladem a obor vzdělání by měl být dle respondentů spíše humanitního zaměření.

## 2. Jakými teoretickými poznatky určitě musí lektor pro vzdělávání dospělých disponovat?

Záměrem této otázky bylo zachycení pohledu na znalost teoretických poznatků lektora měkkých dovedností. Výzkumným předpokladem bylo, že respondenti do své odpovědi zahrnou poznatky z oboru andragogiky či poznatky týkající se metod vedení výcviku měkkých dovedností, metod hodnocení či získávání zpětné vazby od účastníků.

Tabulka č. 2: Shrnutí odpovědí respondentů na druhou otázku

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Znalost oboru, metod, technik znázornění poznatků
L2	Samo studium není dobré, znalost know-how, připravených scénářů
VO1	Poznatky o vzdělávacím procesu, metody, příprava materiálů, hodnocení
VO2	Znalost vzdělávacích zásad, vlastní pojetí získaného know-how
A	Poznatky z andragogiky, umět zaujmout, umět vzdělávat
B	Teorie o tom co školí, jednání s lidmi, techniky vyučování, tvorba osnov
C	Základy andragogiky, specifika dospělých, jak učit, prezentovat
D	Práce s publikem, získání zájmu, mít vše prožité na vlastní kůži
E	Znalost to co, školí, znalost modelových situací, šablon
F	Poutání pozornosti, herecká průprava, široký záběr vědomostí

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi respondentů na tuto otázku byly velmi různorodé. Společným znakem odpovědí byla jednoznačně znalost oboru, kdy lektor by měl být dle názoru respondentů velmi dobře obeznámen s oborem či poznatky, které předává účastníkům. Jedna respondentka uvedla, že lektor by měl dokonce mít i přesah svých vědomostí do jiných oborů, aby dokázal předávané poznatky vhodně propojovat: „*Ten širokej rozhled v tom byznysu upoutá ty posluchače, pretože to vždycky dokáže s něčím spojit z toho reálného života.*“ (Respondent F) Naproti tomu respondent L1 ale uvedl, že maximální znalost oboru také nemusí být ideální, protože specialisté „*sou sami zahlceni až detailními poznatky a pak skrz ty stromy nevidí les de facto je pro ně daleko těžší udělat tu zkratku.*“ (Respondent L1) Jako důležité poznatky, kterými musí lektor disponovat, uvedli dva respondenti takzvané know-how, a to buď vlastní, nebo převzaté od zaměstnavatele, kdy by lektoři

měli být vybaveni určitou teoretickou základnou z oblastí zásad pro vedení a realizaci výcviku. Tyto zásady by se přitom měly průběžně revidovat a mělo by se na ně kriticky nahlížet. Přímou respondent VO2 uvedl, že „na každé ten obor je vždycky sada zásad nebo několik sad zásad, který se musej odprezentovat, aby se potom ukázalo, který z nich neplatěj.“ (Respondent VO2) Bez rozdílu skupiny, kterou respondenti reprezentovali, viděli jako důležité, aby lektor měl dále poznatky z oblasti základů andragogiky, aby lektor věděl jak realizovat vzdělávací proces dospělého člověka, byl obeznámen se specifiky vzdělávání dospělých, věděl jak zaujmout, upoutat pozornost, přiblížit poznatky. Respondenti také mezi další důležité oblasti poznatků zahrnuli znalost metod, technik, prezentace, přípravy materiálů, tvorbu scénářů a osnov, modelových situací či v jednom případě dokonce hereckou přípravu.

### 3. Jaké může mít důsledky, pokud lektor nebude mít pro svou práci žádný teoretický základ?

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena se záměrem zjistit pohled účastníků na důsledky, pokud by lektor nedisponoval žádnými teoretickými poznatky. Výzkumným předpokladem přitom bylo to, že odpovědi od skupin respondentů se budou lišit a odpověď na tyto otázky bude navázána na otázku předchozí. Tedy, že respondenti budou na důsledky pohlížet optikou zmíněných poznatků.

Tabulka č. 3: Shrnutí odpovědí respondentů na třetí otázku

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Dělá jen dojem, uplatnění v jiné formě výcviku - workshop
L2	Bez teorie nelze, pak je to jen o něm, vědět základy z literatury
VO1	Může si doplnit, pak něco ve výcviku chybí – cíle, potřeby, hodnocení
VO2	Nemusí vadit, pokud je silná praktická zkušenost
A	Nebude publikum, nebude znalost oboru, účastníci budou na tom lépe
B	Propojenost praxe s teorií, nevysvětlí, neví propojení poznatků
C	Nemusí být, musí být silná praxe, chybí obojí je problém
D	Ztrapní se, nemůže opřít praxi o teorii, nezobecní, neanalyzuje poznatky
E	Začne vymýšlet vymyšlené, neměl by školit, důležitá součást přípravy
F	Teorie ověřená praxí, projít si tím co učí

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi na tuto otázku byly u většiny respondentů vesměs totožné, přičemž jako hlavní důsledek chybějícího teoretického základu byla jmenována nepropojenost praktických poznatků s teorií. Jako důsledek nepropojenosti teorie s praxí viděli respondenti předpokládaný neúspěch lektora, který nebude mít publikum, ztrapní se, nedokáže poznatky zobecnit a analyzovat a začne objevovat již jednou objevené, či výcvik ochudí o důležitou součást, jako je nastavení cílů či hodnocení. Z úst respondenta z řad zadavatele kurzů přímo zaznělo toto očekávání: „*Takže já bych tam čekal, že dokáže lektor v sobě skloubit jednak řadu svých zkušeností s tím, že ty zkušenosti dokáže ale i tedy skutečně podložit a zobecnit na základě nějakých teorií a dokáže jednak zanalyzovat to co vlastně si sám prožil.*“ (Respondent D) Lektor by tedy dle názoru respondentů měl rozhodně určitými teoretickými poznatky disponovat, a to buď z nastudované základní literatury, či z již ověřených poznatků z vlastní praxe. Měl by se tedy vyhnout situaci, kterou zmínila jedna z respondentek, kdy „*může se stát, že ti co přišli na kurz, budou, budou mít mnohem větší znalosti než ten, který to přednáší.*“ (Respondent A) Trefným způsobem shrnul respondent z řady lektorů nezbytnost základních teoretických poznatků takto: „*Tak když nemá teoretický základ, tak pak už může dělat jenom dojem.*“ (Respondent L1) Několik respondentů připustilo, že je možné, aby lektor neměl teoretický základ a to v případech, kdy má silnou praktickou zkušenost, či se jedná o výcvik formou workshopu. Dá se tedy konstatovat, že respondenti viděli důsledky chybějící teorie jako negativní, ale v určitých případech je možné vytěžit poznatky z vlastní praxe.

#### Výzkumná otázka č. 2 Jakými dovednostmi má disponovat lektor měkkých dovedností?

Tuto výzkumnou otázku jsem rozpracovala do šesti otázek rozhovoru. Mým cílem bylo od respondentů zjistit jejich pohled na předem vytipované dovednosti, které považují za klíčové pro lektora, aby výcvik přinesl požadovaný výsledek. V několika případech jsem postavila otázku tak, aby se respondenti pokusili definovat důsledky, které mohou plynout z toho, pokud by lektor určitou dovednost neměl.

#### **4. Jaké hlavní činnosti a úkoly dle Vašeho názoru zahrnuje práce lektora?**

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena se záměrem zachytit pohled všech oslovených skupin na hlavní činnosti a úkoly lektora. Výzkumným předpokladem bylo, že odpovědi zadavatelů se budou lišit od odpovědí lektorů a zástupců vzdělávací organizace. Odpovědi na tuto otázku měly přinést v podstatě rámec pracovních činností, ze kterých se vychází při definici kompetenčního modelu.

Tabulka č. 4: **Shrnutí odpovědí respondentů na čtvrtou otázku**

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Cíle výcviku, volba prostředků a metod, podpora účastníků školení
L2	Předání know-how, školící činnost, prodej výcviků, vedení projektů
VO1	Cíl výcviku, volba metod, formy, organizace, příprava, zpětná vazba
VO2	Příprava, prezentace, zpětná vazba, vedení projektů
A	Příprava, dobré provedení, vlastní time management
B	Organizace, příprava materiálů, osnov, očekávání, seznámení s účastníky
C	Příprava materiálů, organizace, osnova, pravidla, pomůcky, hodnocení
D	Příprava, studium, zjistit úroveň účastníků, vědět cíl, volba formy
E	Příprava, související teorie, modelové situace, zpětná vazba
F	Příprava materiálů, zvládnutí teorie, znalost techniky, rozmluvení se

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi na tuto otázku byly u všech skupin respondentů vesměs totožné. Zajímavým faktem bylo, že i pohled respondentů reflektoval přípravu lektora či vlastní vzdělávání. Činnosti, které respondenti jmenovali je možné dle chronologie, jak jejich realizace probíhá, uvést v tomto pořadí. V případě, že lektor pracuje sám a není zaměstnán ve vzdělávací organizaci, je jeho prvním hlavním úkolem vyhledávání klientů a zakázek a následně prodej výcviků a vedení celého projektu. Tuto oblast do své odpovědi zahrnuli jak lektor, tak i dva zástupci z řad zadavatele. Další návaznou činností lektora je pak spolupráce na organizačním zajištění výcviku společně se zadavatelem, kdy je důležité vědět místo konání, datum a časovou dotaci. Jako další oblast většina respondentů zmínila přípravu lektora na výcvik, kdy mezi důležité kroky je možné zařadit stanovení cíle, výstupu či změny, které má být školením dosaženo a společně s tím vědět, pro jakou cílovou skupinu bude lektor přednášet. Doplněno slovy lektora: „*Zeptat se proč se ten trénink pořádá. To znamená, kam se ty lidi mají posunout, v čem jim to má pomoci, jaký problém to v té firmě má řešit.*“ (Respondent L2) Po stanovení cíle je hlavním úkolem lektora zvolit vhodné metody, formy, připravit si školící materiály, vhodné pomůcky či techniku, připravit si vhodné modelové situace k procvičení osvojeného. Dalším krokem je již realizace samotného výcviku, kdy lektor musí umět zaujmout účastníky, udržet jejich pozornost a výcvik vést hlavně interaktivní formou. Jako hlavní bod výcviku měkkých dovedností zmínili respondenti hlavně modelové situace, které dávají možnost získané poznatky ověřit v praxi a rovnou je využít. To zaznělo jako nejdůležitější součást z úst



jednoho zadavatele: „Velmi významně se osvědčuje taková ta praktická stránka věci ať už je to v týmu někým, pro kterej přednáší nebo i třeba jednotlivci v rámci třeba nějakých koučingů nebo mentoringů, jo, takže když prostě se to začne hned aplikovat.“ (Respondent E) Tvrzení, že největší část výcviku by měla spočívat právě v praktickém uplatnění poznatků, podpořil i respondent z řad lektorů, kdy nastínil časovou dotaci jednotlivých částí výcviku: „Když to má dopadnout dobře tak výklad může bejt tak maximálně deset procent času, on sám jim to může předvádět tak dvacet procent času, ale sedmdesát procent času si to oni musej procvičovat.“ (Respondent L1) Následnou fází po realizovaném výcviku je fáze zhodnocení školení, kterou zmínila většina respondentů a jejímž cílem by mělo být posouzení účinnosti školení.

##### 5. Vidíte jako důležité pro lektora, aby se snažil poznat blíže účastníky vzdělávání?

Tato otázka byla zaměřena na kompetenci lektora blíže poznat účastníky vzdělávání za účelem lepšího zapojení do vzdělávání a navázání na již získanou úroveň dovedností. Výzkumným předpokladem bylo, že odpovědi budou u všech skupin vesměs totožné a odpověď bude v kladném slova smyslu. Tedy, že lektor by se měl z výše uvedených důvodů snažit účastníky blíže poznat.

Tabulka č. 5: Shrnutí odpovědí respondentů na pátou otázku

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Ano povrchně, nevědět pozici účastníků
L2	Dobré vědět dopředu nebo při začátku, zjistit očekávání
VO1	Rozhodně, důležité pro zacílení, ověřit úroveň znalostí, očekávání
VO2	Základ, očekávaná změna, kultura a vize společnosti
A	Ano, vědět čím se zabývají, zaměření výcviku
B	Vzájemné poznání oboustranné, účastníky, prostředí, navázat vztah
C	Bez poznání nelze, nejen účastníků, důležitá firemní kultura
D	Ani ne, vědět cíl pro uzpůsobení formy
E	Ani ne, vědět základy o společnosti, úroveň připravenosti lidí
F	Základ, otevírací okénko, pozice či založení účastníků

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi respondentů na tuto otázku byly ve většině případů totožné, a to, že považovali za důležité, aby se lektor snažil blíže poznat účastníky vzdělávání. Pouze dva respondenti nejprve uvedli, že toto nepovažují za důležité, ale přesto nakonec sami uznali,

že určitá znalost účastníků je pro práci lektora užitečná. Všichni respondenti se ve svých odpovědích shodli na tom, že bližší poznání účastníků slouží k lepšímu zacílení vzdělávacího programu, či zjištění aktuální úrovně účastníků. Respondent z řad zadavatele toto nazval úrovní připravenosti, „*protože asi bude dělat trošku jiný trénink pro lidi, který žádným takovýmhle tréninkem neprošli, jo, typu, třeba nějaký team lídry nebo prostě rekrutovaný z operátora. Tím nechci podceňovat operátory, ale předpokládám, že operátoři asi spíš těmito tréninky procházejí méně než lidi potom v administrativě a potom na manažerských nebo nějakých vyšších postech.*“ (Respondent E) Základní informace by měl lektor mít dle názoru respondentů již před začátkem kurzu nebo je vhodné, aby je získal na začátku. V odpovědích dvou respondentů z řad zadavatele a lektora jsem se dočkala celkem protichůdného názoru na bližší poznávání. Respondentka z řad zadavatele viděla bližší poznání účastníků z hlediska jejich pozice a zaměření jako velmi důležité, za účelem navázání profesionálního vztahu s lektorem: „*Může vzniknout nějaký jakoby profesionálně partnerský vztah mezi tím klientem a tím lektorem.*“ (Respondent B) Zatímco lektor viděl situaci zcela opačně a uvedl to na názorném příkladu, proč nemusí být bližší poznání účastníků jen výhodou: „*Když tam přijde lektor, něco s nima procvičí, někoho náhodně vybere do nějaký rolovky, ten člověk selže, jo tak mu tam dá zpětnou vazbu tak jak si zaslouží, že jo. No a pak ty lidi, začnou do sebe pobaveně šfouchat a říkaj, to je náš pan generální ředitel. [...] kdyby ten lektor věděl předem, že je generální ředitel, no tak si dává bacha, opatrně našlapuje.*“ (Respondent L1) Ve většině odpovědí respondentů zazněl zajímavý fakt, že důležité je nejen poznání účastníků, ale i společnosti, ze které účastníci kurzu jsou a to hlavně z hlediska nastavené kultury. Výstup této otázky je možné shrnout do konstatování, že poznání účastníků lektorem by určitě mělo být součástí jeho přípravy na výcvik, případně zařazeno jako první část výcviku.

## **6. Považujete za důležité, aby lektor dokázal vysvětlit význam osvojovaných dovedností?**

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena pro ověření, zda je pro lektora důležitá dovednost vysvětlit význam osvojovaných dovedností, tedy kompetence umět přesvědčit účastníky vzdělávání o užitečnosti získaných poznatků. Výzkumným předpokladem přitom bylo, že tato kompetence je pro lektora zásadní, vzhledem k tomu, že dospělý účastník přemýšlí nad kurzem hlavně z hlediska užitku, který pro něj nebo pro jeho práci má.

Tabulka č. 6: Shrnutí odpovědí respondentů na šestou otázku

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Základ, potřeba účastníků, ověřování užítku, vysvětlení proč
L2	Jednoznačně, uvést na příkladech, praktická ukázka
VO1	Důležité pro přijetí tématu, vědět proč
VO2	Schopnost předat dovednost, vědět jak, musí bavit, zapamatovat si to
A	Vědět, o čem přednáší, umět znalosti předat
B	Základ, vysvětlit proč, přínos pro účastníky
C	Klíč, základní kámen úspěchu, pochopení účastníků
D	Super důležité, přizpůsobení formy účastníkům
E	Důležité, souvislosti, účastníci o tom musí přemýšlet, „rozsvícení“
F	Určitě, hlavně na příkladech, účastníci si to mají zažít

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi na tuto otázku byly od všech skupin respondentů totožné a to v tom smyslu, že považovali za velice důležité, aby lektor dokázal vysvětlit význam osvojovaných dovedností. Nejčastější odpověď respondentů byla, že se jedná o základ či klíčový faktor úspěchu výcviku. Jeden z lektorů uvedl velice názorný příklad, proč by se měla užitečnost poznatků demonstrovat hlavně na příkladech, *„protože analytický auditorium má docela zásadní problém s přijetím měkkých dovedností. [...] když mu řeknete při prezentaci používej gestikulaci, jo to je prima. Tak von si řekne, to je blbost, důležitý je to co říkám. Když mu ale vysvětlíte, že fyziologicky člověk reaguje na pohyb, tak když chce přitáhnout pozornost a hýbe rukama, tak to soustředí pozornost toho auditoria a připomenete mu, že na střední škole, když učitel vstal a šel mezi lavice, jak rychle jsme se probrali, když jsme viděli změnu pohybu [...] tak analytik řekne a aha, tak gestikulovat se vyplatí.“* Z tohoto příkladu vyplývá i další zásada při vysvětlování významu, že důležitým momentem je, lektorem provedené ověření toho, zda účastníci jeho podání přijali. Respondenti se tedy ve většině případů shodli na tom, že vysvětlení významu by mělo proběhnout formou praktických příkladů ze života, aby účastníci měli možnost si osvojovanou dovednost upevnit a vyzkoušet v reálné situaci. Jeden respondent z řad zadavatelů zmínil zážitek z jednoho vlastního kurzu řízení změny, kde si uvědomil zásadní důležitost této části výcviku. *„Takže nějaký tyhle ty základní atributy sem znal, tušil jsem, že prostě ano, lidi reagují na změnu takhle, ale teprve potom v konečném důsledku, když jsem vlastně procházel tímhle tréninkem, tak se mně postupně začalo rozsvěcovat, jo, kde všude by se to*

mělo použít, jo, a najednou mně začaly zapadat do souvislosti různé jevy tady u nás v podniku.“ (Respondent E) Lektor by tedy měl být schopen vysvětlit význam osvojovaných dovedností na příkladech, přičemž respondent z řad zadavatele zmínil, že důležitým faktorem je i volba přístupu k předávání těchto poznatků a to hlavně u různorodé skupiny účastníků „aby jednoho nenudil, toho pokročilého a toho začátečníka neotrávil tím, že vlastně se nedostane do těch základů.“ (Respondent D)

## 7. Jaké důsledky může mít, pokud lektor ve výcviku nepostupuje organizovaně?

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena pro ověření, zda lektor musí ve výcviku postupovat organizovaně a zjištění pohledu na důsledky, pokud by lektor tak nečinil. Základním výzkumným předpokladem u této otázky bylo, že lektor by měl postupovat organizovaně, a to hlavně při samotném výcviku, kdy je důležitá schopnost organizace a vlastní sebekontroly.

Tabulka č. 7: **Shrnutí odpovědí respondentů na sedmou otázku**

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Nemusí mít žádné, potřeba plánu, schopnost aktuální reakce
L2	Rozbití výcviku, roztěkanost účastníků, nevěnování pozornosti, odchod
VO1	Chaos, scénář důležitý, postupné kroky, program přestávek, cvičení, řád
VO2	Ztráta koncentrace, ztráta zájmu, ztráta zaměstnání
A	Nenaplnění očekávání, přeskakování, chybí příprava, špatné reference
B	Účastníci to nepochopí, předčasné ukončení, frustrace, stres, ztráta času
C	Ztráta pozornosti, ztráta koncentrace, ztráta respektu, chybí příprava
D	Náročné pro posluchače, neudržení myšlenky
E	Ztráta zájmu účastníků, ztráta vlákna
F	Po přestávce účastníci nepřijdou, luštění křížovek, chaotik, nepřipravený

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi respondentů na tuto otázku se příliš ve skupinách nelišily. Většina respondentů viděla postup lektora organizovaným způsobem jako zásadní. Důsledky, které mohou nastat, pokud by tak lektor nečinil, byly dle respondentů hlavně ve ztrátě zájmu či pozornosti účastníků, nepochopení předávaných dovedností, odklonění pozornosti účastníků k vyřizování telefonů, malování obrázků či luštění křížovek. Nejhorším důsledkem pak může být, že se účastníci na výcvik po obědové pauze už nevrátí. Lektor tedy musí být na výcvik dobře připraven a mít sestaven scénář: „*Je to taková sumarizace*

postupných kroků, který by tam měli [...] i kdy cvičení zařadit, která cvičení, a druhá věc je samotná organizace školení vy smyslu, kdy dělat přestávky, jak dlouhý, co má být na začátku, na konci.“ (Respondent VO1) Velmi důležitým prvkem z hlediska organizace je udržení jakési linie či vlákna táhnoucího se celým výcvikem, aby se účastníci cestou neztratili a udrželi s lektorem krok v jeho myšlenkových pochodech. „Je to pro ty posluchače náročný, vždycky je těžší sledovat myšlenky někoho jiného než vlastní a když ještě ten někdo je dává neorganizovaně a skáče takzvaně pátý přes devátý, tak je to skutečně náročný pro to ten trénink zvládnout a vytěžit nějak.“ (Respondent D) Lektor tedy dle odpovědí respondentů musí postupovat ve výcviku organizovaně, držet se zadaného tématu, mít připraven scénář a tím předejít situaci, kdy by působil na účastníky chaoticky a předstoupil před ně dostatečně nepřipraven.

### 8. Jakým způsobem trénink ovlivní, pokud lektor nepracuje s motivací účastníků?

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena pro ověření, zda je pro lektora důležitá kompetence přesvědčit účastníky a motivovat je ke vzdělávání a navodit spolupráci během výcviku. Výzkumným předpokladem bylo, že neschopnost motivace účastníků může vzdělávání zcela narušit.

Tabulka č. 8: Shrnutí odpovědí respondentů na osmou otázku

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Lektor nemotivuje, stimuluje, „koupě“ výcviku, získání, užitek
L2	Zájem o dané téma, aktivní účast, vnitřní závazky účastníků
VO1	Nezapojení, není zájem, vysílající organizace musí motivovat
VO2	Motivace již musí být, lektor podporuje, zaujetí účastníků
A	Znalost očekávání, naplnit očekávání, nezaujme
B	Důležitá interakce, zaujetí, nebude bavit, nic se nenaučí
C	Vnitřní motivace účastníka, nesmí být snižována
D	Zjištění stavu motivace, vliv na uplatnění nabitých poznatků
E	Účastníci musí chtít sami, vědět důvod proč tam jsou, přínos
F	Nebudou to brát vážně, musí být zaujetí, neaplikují, nezamyslí se

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi na tuto otázku byly celkem různorodé, ale spojovacím prvkem bylo, že primární motivace účastníků neleží na lektorovi, ale účastníci by s ní již měli na výcvik sami přijít. Motivace k účasti na kurzu musí vzejít například již od nadřízeného účastníka,

ale největší část motivace k účasti a aktivnímu zapojení leží na samotném účastníkovi. Lektorovým základním úkolem by tedy mělo být, dle názoru respondentů, tuto motivaci nejprve zjistit „*jestli tam někdo je a asi jo, když už ty lidi jsou ochotný prostě přijít na školení s tím, že stejně tu jejich vlastní práci budou dělat potom někdy jindy, pač někdo jinej to za ně neudělá. [...] Někdy se stává, že ty účastníci choděj na kurz takzvaně z donucení nebo, že je tam šéf prostě nominuje, jinými slovy, že to není jejich vlastní vnitřní zájem, ale prostě tady máme školení, já tam musím jít, tak tady sem.*“ (Respondent D) Právě v takové situaci, kterou respondent z řad zadavatele popsal, nastupuje úkol lektora, aby motivaci účastníka povzbudil, či ji přinejmenším ještě více nesnižoval, a to je možné provést několika způsoby, které zmínil respondent z řad zadavatelů: „*Je možný z toho udělat šou, je možný z toho udělat pohádku je možný z toho udělat soutěž nebo projekt. A v tu chvíli už pro ty účastníky se vytvoří úplně nová motivace.*“ (Respondent VO2) Pokud lektor nebude schopen vhodným způsobem motivovat účastníky, úspěch výcviku bude ohrožen, dle názoru respondentů účastníci se nezapojí, nestanoví si žádné vnitřní závazky, nebude pro ně mít kurz užitek, či se nenaplní jejich očekávání a nedosáhnou žádaného výstupu. Tyto důsledky trefně shrnula respondentka z řad zadavatelů: „*Tak to ty lidi prostě nebude bavit, nebude to bavit, budou otrávený, budou frustrování, stresující a zase se nic nenaučí a budou odcházet domů akorát prostě zničený z toho.*“ (Respondent B) Z odpovědí respondentů tedy jasně vyplynulo, že motivace k účasti a zapojení musí být pro lektora hlavním zájmem při realizaci výcviku.

## 9. Jaké důsledky může mít, pokud lektor nezískává od účastníků zpětnou vazbu?

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena s cílem ověřit, jaké důsledky může mít, pokud lektor nezískává od účastníků zpětnou vazbu. Výzkumným předpokladem bylo, že kompetence získávání zpětné vazby od účastníků je pro lektora velice důležitá a slouží nejen k potvrzení, že výcvik splnil zadaný cíl, ale také může pomoci lektorovi v jeho vlastním rozvoji.

Tabulka č. 9: **Shrnutí odpovědí respondentů na devátou otázku**

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Tragické důsledky, nesplnění účelu, postupná, neverbální kontrola
L2	Fatální důsledky, pro rozvoj a získání sebedůvěry lektora
VO1	Hodnocení práce, „dojmologie“, nezlepšuje se
VO2	Nedílná součást procesu změny, uplynutí času, odškrtnutí školení

<b>A</b>	Neví, jestli se líbilo, splnění účelu, nemůže se zlepšovat
<b>B</b>	Zda školí dobře, účastníci rozumějí, dobré materiály, neposune účastníky
<b>C</b>	Záleží na audienci, někdo umí dát jasně najevo, otázky lektora
<b>D</b>	Nemůže se rozvinout, hodnocení účinnosti, neverbální kontrola, obrázky
<b>E</b>	Nemůže se zlepšovat, neví v čem, důležitá hlavně negativní zpětná vazba
<b>F</b>	Odklonění od výcviku, nestřetnutí nabídky s poptávkou

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi na otázku bez rozdílů skupiny respondentů byly vesměs totožné a objevily se dvě hlavní skupiny důsledků, pokud lektor nebude od účastníků získávat zpětnou vazbu. Do první skupiny je možné zařadit vliv absence získávání zpětné vazby na samotný výcvik, kdy respondenti identifikovali důsledky jako neporozumění výcviku, neznalost splnění či nesplnění očekávání, či, jak to nazvala jedna respondentka, „nestřetne se nabídka s poptávkou“. Respondent z řad zadavatele důsledky okomentoval těmito slovy: „*Prostě přestanou dávat pozor, přestane je to bavit, zajímat, ten lektor nemá šanci reagovat na potřeby těch lidí, pokud se jich neptá, tím pádem to zase zásadně ovlivňuje kvalitu celého školení.*“ (Respondent C) Druhou skupinu důsledků pak tvoří vliv na lektora a jeho vlastní práci. Dle odpovědí respondentů absence zpětné vazby způsobí, že lektor neví, které oblasti dále zlepšovat a využívat tak zpětnou vazbu pro svůj vlastní rozvoj. „*Jestli řečí, kterou mluví, mu lidi rozumí, jestli rychlostí řeči, kterou mluví, mu lidi rozumí, jestli materiály, které používá, jsou dostatečně přehledný, jestli tam nemá zbytečně moc textu zbytečně moc panduláčků, zbytečně moc barev, zbytečně moc grafů, kterým ty lidi vůbec nerozumí.*“ (Respondent B) Získávání zpětné vazby od účastníků je pro lektora zásadní jak při realizaci výcviku za účelem naplnění očekávání účastníků, tak za účelem vlastního rozvoje. Lektor se musí snažit získat zpětnou vazbu účelně, kdy by nemělo jít pouze o formální záležitost a určitě musí sledovat i neverbální zpětnou vazbu od účastníků, kterou je třeba vyhodnocovat průběžně a vhodným způsobem s ní pracovat.

Pozitivní zpětná vazba od účastníků může být pro lektora potvrzením, že svou práci dělá dobře, a na druhou stranu negativní zpětná vazba jej může posunout dále. K tématu důležitosti negativní zpětné vazby respondent z řad zadavatele uvedl vlastní, velmi vypovídající příklad, kdy on sám se ocitl v roli přednášejícího a nezískal v závěrečném hodnocení plný počet bodů od účastníků: „*Deset bodů bylo to nejvíc a já sem získal třeba devět. Jo a já sem chtěl vědět, proč sem získal těch devět, proč sem nezískal ten desátek, že jo. Já sem se to nikdy nedozvěděl. [...] a musím říct, že mi to jako samotného mrzí, že to nevím, protože nevím, jestli sem koktal, nezaujal, nebylo to strukturovaný, bylo to málo*

*barevný, měl sem blbou kravatu nebo sem neměl kravatu vůbec, jo, prostě nevím, [...] tak co mám udělat příště pro to, abych tu chybu odstranil, abych dostal teda těch deset bodů.“*  
 (Respondent E) Výstupem z odpovědí respondentů tedy je, že získávání zpětné vazby je pro lektora a jeho práci a další rozvoj zásadní.

Výzkumná otázka č. 3 Jaké osobnostní charakteristiky jsou očekávány u lektora měkkých dovedností?

Tuto výzkumnou otázku jsem rozpracovala do pěti otázek rozhovoru. Mým cílem bylo od respondentů zjistit jejich pohled na osobní charakteristiky lektora. Při sestavování otázek jsem vycházela z předpokladu, že uvedené osobní charakteristiky jsou pro práci lektora nezbytné, aby výcvik splnil účel. Jednu otázku jsem pak zaměřila na oblast důsledků, pokud by lektor určitou osobní kompetencí nedisponoval.

**10. Jaké osobnostní charakteristiky a předpoklady má mít lektor měkkých dovedností?**

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena s cílem zjistit, jaké osobnostní charakteristiky a předpoklady má mít lektor měkkých dovedností. Výzkumným předpokladem bylo, že pohled na osobnostní charakteristiky bude u všech tří skupin respondentů odlišný a odpovědi na tuto otázku budou velmi různorodé. Různorodost odpovědí pak bude ovlivněna osobními preferencemi každého respondenta.

Tabulka č. 10: **Shrnutí odpovědí respondentů na desátou otázku**

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Schopnost učit, pobavit, komunikační odvaha, prezentace, gestikulace, sociabilita, kreativita, empatie, motivace, trpělivost, extroverze
L2	Empatie, odvaha, komunikativnost, naslouchání, úsměv, „passion“
VO1	Vážený dojem, naslouchání, hravost, otevřenost, autentičnost, vystupování, analytické a syntetické schopnosti, motivace
VO2	Přirozená orientace na lidi, ustát kritiku, empatie
A	Rétorika, empatie, motivující, herec, umět zaujmout
B	Komunikativní, přátelský, umět naslouchat, s energií, smysl pro humor
C	Sociálně zdatný, komunikativní, empatický, udrží pozornost, živá forma
D	Demonstrace dovedností, umět zaujmout, ne všeználek, respektovaný
E	Důležitá praxe, znalosti, charisma, vypravěč, zaujetí, udržet pozornost



<b>F</b>	Osobnost, seriózní dojem, smysl pro humor, atraktivní
----------	---

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi respondentů na tuto otázku měly mnoho společných bodů bez ohledu na skupinu, kterou reprezentovali. Nejčastěji se v odpovědích objevila charakteristika či předpoklad, že lektor by měl být přirozeně orientován na lidi či sociálně zdatný. Dalším zmiňovaným bodem na předních místech výčtu byly komunikační dovednosti. Lektor by tedy měl být dle respondentů nejenom dobrým rétozem, ale měl by také umět naslouchat účastníkům. Dle názoru většiny respondentů by měl také mít odvahu vystoupit před skupinu lidí a poté je umět zaujmout svým projevem a udržet svým vystoupením jejich pozornost. V několika odpovědích od respondentů z řad zadavatelů dokonce zaznělo, že lektor by měl být dobrý herec či vypravěč a měl by mít smysl pro humor a hravost. Naproti tomu respondentka reprezentující vzdělávací organizaci uvedla, že lektor by měl hlavně působit váženým dojmem, ale hlavně, že by měl být ve svém chování autentický, kdy zmínila konkrétně tento důvod: *„Protože ty účastníci velmi dobře vycítí, jestli ten člověk tomu věří a pak se to zase projevuje na tom, jestli ho ty účastníci berou nebo ne.“* (Respondent VO1) Často zmiňovaným předpokladem, který dále zazněl, bylo, že lektor by měl být osobnost a měl by být charismatický, přičemž výstižným způsobem to vyjádřila respondentka z řad zadavatele: *„Měl by to být člověk, kterej přináší nákou energii, někdo kdo na koho se hezky kouká, kdo se hezky poslouchá, kdo má hezkej hlas, někdo, kdo prostě umí zaujmout, aniž by cokoliv dělal.“* (Respondent B) Poslední větší skupinu předpokladů a charakteristik pak tvořily předpoklady pro výkon této profese, jako je schopnost prezentovat, analytické a syntetické schopnosti, znalost oboru a především vlastní praxe a zkušenosti s uplatňováním měkkých dovedností.

### 11. Jakou roli dle Vašeho názoru hraje v práci lektora schopnost empatie?

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena s cílem zjistit, jakou roli v práci lektora hraje empatie. Výzkumným předpokladem bylo, že schopnost empatie je pro lektora důležitou součástí jeho práce, která mu může usnadnit jeho komunikaci s účastníky a lépe přizpůsobit výcvik jejich potřebám.

Tabulka č. 11: **Shrnutí odpovědí respondentů na jedenáctou otázku**

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
<b>L1</b>	Ani málo ani moc, důležité je umět se přizpůsobit
<b>L2</b>	Velmi vysokou, nesmí se přehnat – mohl by se výcvik rozbít

<b>VO1</b>	Velkou, přiblížení účastníkům, navázání vztahu, autenticita
<b>VO2</b>	Důležité pro přizpůsobení se účastníkům
<b>A</b>	Určitě velkou, přizpůsobení se cíli, vžít se do situace
<b>B</b>	Empatie? Umět naslouchat, vnímat, brát ohled
<b>C</b>	Klíčová věc, momentální rozpoložení, přizpůsobení osnovy, tempo
<b>D</b>	Neví, určitá část přínosná, ne zásadní
<b>E</b>	Neví, využití při koučinku
<b>F</b>	Velkou, obrovskou, vžít se do situace účastníka, aktuálního rozpoložení

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi respondentů na tuto otázku se dělily v podstatě na dvě skupiny, a to bez ohledu na skupinu, kterou respondenti reprezentovali. Jedna skupina respondentů zastávala názor, že empatie je velmi důležitou součástí práce lektora, zatímco druhá skupina neviděla u lektora empatii jako zásadní. Respondenti, kteří viděli empatii v práci lektora jako zásadní, nejčastěji zmiňovali důvody jako je schopnost přizpůsobit se účastníkům stylem výkladu, vžitím se do jejich situace a očekávání, pro navození lepší atmosféry, či pro schopnost lektora rozpoznat introvertní či extravertní založení účastníků. Respondentka ze skupiny vzdělávací organizace komentovala nutnost empatie tak, že *„je schopen se jim velmi přiblížit, poznat jejich potřeby [...] naváže s nima vztah a o to víc oni potom přijímají ty poznatky, o to víc jsou ochotni trénovat autenticky, do hloubky a celé to školení, trénink má naprosto jiný charakter.“* (Respondent VO1) Druhá skupina respondentů, která nepovažovala empatii pro práci lektora za důležitou, uváděla důvody, jako je nemožnost vcítit se do všech účastníků naráz, či že sami empatii od lektora nikdy neočekávali. Respondentka z řad zadavatelů kurzů si však ve své vlastní odpovědi mírně odporovala, když zmínila aspekty, na kterých je empatie založená, ale zároveň schopnost empatie neviděla jako potřebnou. *„On musí brát ohled na toho člověka, musí právě být nějakým způsobem vnímavější vůči těm druhým lidem, ale nemyslím si, že by musel být za každou cenu empatickejší.“* (Respondent B) Na základě vyhodnocení odpovědí na tuto otázku je možné konstatovat, že odpovědi respondentů byly závislé na významu slova empatie, který daný respondent slovu osobně přisuzuje. Většina odpovědí respondentů však byla ve smyslu, že lektor by měl mít schopnost empatie a ke své práci ji využívat.

## **12. K čemu lektorovi může pomoci schopnost ovlivňování ostatních?**

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena s cílem zjistit, zda je pro lektora důležitá schopnost ovlivňování ostatních, tedy získání nějakého vlivu na účastníky.

Výzkumným předpokladem bylo, že schopnost ovlivňování ostatních je pro lektora důležitou součástí jeho práce, která mu může pomoci při předávání poznatků účastníkům. Cílem bylo zjistit, zda lektor má určitým způsobem působit na účastníky a k čemu mu to může pomoci.

Tabulka č. 12: **Shrnutí odpovědí respondentů na dvanáctou otázku**

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Lídr, důležité charisma, umění prodat, ne manipulace, ukázání užítku
L2	Získání skupiny, malé krůčky
VO1	Manipulace? vliv postoji, znalostmi, nemanipulovat
VO2	Důležité při externí motivaci, vtáhnutí do děje
A	Usměrňování, využívání poznatků splnění cíle
B	Manipulace? motivace, rozhodování, pozitivní vliv
C	Krůček k manipulaci, nemanipulovat, pozitivní vliv, nezablokovat
D	Udržení zájmu, pozornosti, naladění posluchačů, spolupráce, atmosféra
E	Vůdčí typ, vůdce davu, smečky
F	Dostat, kam potřebuje, užití znalostí a dovedností

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi respondentů na tuto otázku byly velmi různorodé, přičemž bylo evidentní, že jejich vyjádření jsou velmi ovlivněna významem slova ovlivňování, který mu respondenti přikládali. Polovina respondentů bez ohledu na skupinu, kterou reprezentovali, ihned zmínila, zda se nejedná o manipulaci. Z odpovědí respondentů jednoznačně vyplynulo, že lektor by v žádném případě neměl účastníky kurzu manipulovat, což by mohlo mít za následek zablokování účastníků a odmítání další spolupráce. Jeden z lektorů uvedl i příklad, proč je manipulace nevhodná a jak by to nemělo při výcviku vypadat. „Lektor si nemůže dovolit používat manipulaci k vyvolávání komplexu méněcennosti u těch lidí. Aha, to sem očekával, že tyhle věci už budete znát, no tak když ne, tak já to s váma dám ještě jednou. [...] Přestože tou manipulací, jo, je někam dostaneme, jo takže on by měl používat nástroje k přesvědčování těch nejlepších, to znamená, že on ukazuje stále ten užitek.“ (Respondent L1) Na druhou stranu ve své odpovědi jedna z respondentek z řad zadavatelů manipulaci vyloženě zmínila, ale brala ji jako pozitivní. „Může si usměrnit posluchače tam, kam potřebuje, může si je usměrnit a celkově dovést k tomu, co má připraveno a může jim vnuknout myšlenku, že chtějí slyšet úplně přesně to, co on vykládá.“ (Respondent A) Toto by však asi neměl být žádoucí stav. Respondenti, kteří měli pozitivní

náhled na tuto otázku, se vyjádřili ve smyslu, že lektorovi může schopnost ovlivňování ostatních pomoci. Nejtypičtější odpovědi bylo, že schopnost ovlivňování ostatních lektorovi pomůže k získání účastníků, vtáhnutí je do děje, vysvětlení užitku a pro naplnění cíle výcviku, navození spolupráce, pozitivní atmosféry. Dva respondenti dokonce ve svých odpovědích zmínili, že lektor musí být lídr nebo vůdce smečky. Přičemž jeden z respondentů uvedl tento důvod: „Když si před ty lidi stoupne tak je vůdce davu. Tak je vůdce smečky. Jo a prostě jako ty lidi musej dělat nebo dělat, to, co on řekne, a když neřekne nic, tak ty lidi se prostě ztratěj a jde to pryč.“ (Respondent E) Na základě uvedeného vyhodnocení je možné konstatovat, že lektor by měl mít schopnost ovlivňování ostatních v pozitivním slova smyslu, ale neměl by používat manipulaci k dosažení cíle výcviku.

### 13. Jaké důsledky může mít, pokud by lektor nebyl uznáván účastníky jako autorita?

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena s cílem zjistit, zda je pro lektora důležité, aby byl účastníky uznáván jako autorita. Výzkumným předpokladem bylo, že lektor by měl být uznáván jako autorita, aby účastníci věřili jeho schopnostem a předané poznatky uplatňovali pak v praxi. Autorita lektora by mu pak měla pomoci zvládat i ne zcela spolupracující účastníky. Cílem bylo zjistit pohled respondentů na důsledky plynoucí z nedostatku autority na straně lektora.

Tabulka č. 13: Shrnutí odpovědí respondentů na třináctou otázku

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Nic účastníci „nekoupí“, čtyři pilíře, vše musí být zastoupeno
L2	Dvě možnosti, odsezení, odchod
VO1	Nedůvěra v lektora, pochybování, ověřování jinde
VO2	Musí vyzařovat sebejistotu, znalost, chce předávat poznatky
A	Totální rozpad výcviku v případě silnějšího účastníka
B	Nenaslouchání, musí mít respekt
C	Snížená míra koncentrace, pozornosti, respektu, důležitá osobnost
D	Utrpí téma samo, tlak na sebeuvědomění účastníků
E	Rozpadnutí výcviku, vůdce smečky
F	Výměna rolí lektora a silnějšího účastníka

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

Odpovědi respondentů na tuto otázku byly ve všech případech velmi podobné a vnímání slova autorita bylo z jejich strany v pozitivním slova smyslu. Jedinou výjimku tvořila odpověď respondentky, jejíž subjektivní vnímání slova autorita ovlivnilo její odpověď v tom smyslu, že nepovažovala autoritu lektora za žádoucí. Konkrétně se vyjádřila v tomto smyslu, že *„pro mě slovo autorita je despotickéj otec prostě, jo, s holí v ruce.“* (Respondent B) Slovo autorita si ve své odpovědi zaměnila za pro ni přijatelnější slovo respekt. Nejčastěji zmiňovaným důsledkem absence uznání lektorovy autority ze strany účastníků, byl rozpad celého výcviku. Konkrétně hlavně v případech, kdy se výcviku bude účastnit někdo silnější a bude narušovat celý běh, případně strhne i ostatní účastníky. Pak může dojít k situaci, kterou vystihla jedna z respondentek: *„Totálně se může kurz rozpadnout, protože tam může být někdo, kdo bude mít dominantní pozici a může převzít vedení celého kurzu a může totálně celý kurz rozbít, může totálně obrátit to, co lektor říká.“* (Respondent A) Druhým zajímavým výstupem bylo, že účastníci mohou začít pociťovat nedůvěru k lektorovi, utrpí tím samo téma a může dojít k situaci, kdy účastníci si budou chtít poznatky raději ještě ověřit z jiného zdroje. Z odpovědí respondentů tedy jednoznačně vyplynulo, že pro práci lektora je velmi důležité, aby byl uznáván účastníky jako autorita. Jeden z lektorů uvedl výčet aspektů, na kterých je autorita lektora založena: *„Autorita má čtyři pilíře, jeden je právě ten pozici, pokud má autoritu na to, že mu někdo tu pozici svěřil, no tak ho nemusej brát vůbec vážně. Jo, pokud nemá ty znalosti, tak taky je to o ničem, pokud nemá charisma, o ničem, pokud nemá morálku, taky o ničem.“* (Respondent L1) Z uvedeného tedy vyplývá, že lektor musí být uznáván účastníky jako autorita, ale musí pro to splňovat několik podmínek.

#### **14. Jaký je váš názor na to, že lektor by měl být kreativní?**

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena s cílem zjistit, zda je pro lektora důležité, aby ve své práci využíval kreativitu. Výzkumným předpokladem bylo, že lektor by měl být kreativní, a to hlavně v pojetí výcviků, využívání inovativních metod, a také by měl využívat kreativitu při přípravě materiálů pro účastníky, či pro sestavování osnovy výcviku.

Tabulka č. 14: **Shrnutí odpovědí respondentů na čtrnáctou otázku**

<b>Kód Respondenta</b>	<b>Shrnutí odpovědi</b>
<b>L1</b>	Umět vymýšlet za pochodu, vhodné nástroje, nové kurzy
<b>L2</b>	Umět si poradit, pružně reagovat na změnu zadání

<b>VO1</b>	Nutná, přiblížení látky, cvičení, obrázky, hry, modelové situace
<b>VO2</b>	Absence znamená neúspěch, přizpůsobení se skupině
<b>A</b>	Příprava kurzů, rozmanité nápady, upoutání pozornosti, pomůcky
<b>B</b>	Tvorba materiálů, obohacení, vylepšení, zapojení fantazie
<b>C</b>	Pro vlastní rozvoj, forma zaujmutí účastníků, zapamatování, nepřehánět
<b>D</b>	Nemá názor, umění demonstrovat příklady, ne v reklamním pojetí
<b>E</b>	Ano, určitě, schopnost reagovat na podněty, nahodilosti
<b>F</b>	Do zdravé míry, zaujetí účastníků, přizpůsobení věku, není to základ

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

V odpovědích respondentů na tuto otázku panovala shoda, tedy, že lektorovi může v jeho práci pomoci, pokud bude kreativní. Nejčastější výhodou kreativity lektora, kterou respondenti uváděli, byla možnost více přiblížit účastníkům probírané téma, a to formou názorných příkladů, obrázků, schémat či grafů. Dle názoru většiny respondentů využije lektor kreativitu pro přizpůsobení tématu účastníkům například z hlediska věku, pohlaví či profesního zaměření skupiny účastníků. Jeden z lektorů jako klad kreativity uvedl i připravenost lektora na nahodilé situace, které ve své kariéře několikrát zažil: „*Takže já sem je tam v devět hodin přivítal a řekl sem, vítám vás na tématu xy a ono se ukázalo, že oni myslí, že jdou na úplně něco jiného a to avizované z mých úst téma xy je vůbec nezajímalo, takže tam ta kreativita byla jednoznačně o tom, že dámy a pánové odkládám všechny materiály, které sem si připravil na téma od vašeho zadavatele, a pojd'me řešit, co řešit potřebujete.*“ (Respondent L2) Díky vlastní kreativitě byl tedy lektor schopen reagovat na aktuální situaci a přizpůsobit se, a v podstatě výcvik vytvořit za běhu. Lektor kreativitu může dle názoru respondentů uplatnit i v přípravě na výcvik, například při zpracování materiálů inovativním způsobem, přípravě rozmanitých pomůcek atd. V neposlední řadě je kreativita ve výcviku pro lektora prospěšná pro zaujmutí účastníků, kdy může stejné téma, které již účastníci slyšeli, uchopit inovativním způsobem, může použít jinou metodu, nástroj, styl výkladu a tím upoutá pozornost účastníků. Díky kreativnímu pojetí výcviku si pak účastníci mohou probírané téma lépe zapamatovat. Pouze dva z oslovených respondentů neviděli kreativitu jako zásadní pro lektora, což mohlo být způsobeno tím, jaký význam slovu kreativní přisuzují. Kdy jeden respondent se vyjádřil přímo takto: „*ale kreativec v takovém tom reklamně kreativistickém významu to by nák možná i škodilo tý přednášce.*“ (Respondent D) Z uvedených odpovědí je tedy patrné, že respondenti kreativitu u lektora jistě vítají, ale v každém případě by nemělo dojít k situaci, kterou zmínil respondent z řad zadavatele, na které demonstroval, že přílišná

kreativita může škodit: „Zažil sem školení, kde lektor na konci školení vytáhnul odkudsi jakýsi meč a chtěl po nás, abysme přísahali na meč, že to, co sme se naučili, budeme používat, a to byla kreativita, která byla už za hranou, tam se všichni jako zablokovali a řekli, že to už je moc.“ (Respondent C)

### 15. Co vidíte jako zásadní požadavky, aby trénink měkkých dovedností byl úspěšný?

Tato otázka byla do výzkumného šetření zařazena s cílem od respondentů získat shrnutí základních bodů, které zaručí, že výcvik měkkých dovedností bude úspěšný. Předpokladem bylo, že v odpovědích na tuto otázku se projeví různý pohled na úspěšnost výcviku. Předpokládá se, že každá skupina respondentů bude považovat výcvik za úspěšný po splnění různých kritérií, dle osobního pohledu, který nemusí být u všech skupin totožný.

Tabulka č. 15: Shrnutí odpovědí respondentů na patnáctou otázku

Kód Respondenta	Shrnutí odpovědi
L1	Rozpor pohledu, proč, volba vhodných nástrojů, splnění cíle, užitek,
L2	Uplatnění poznatků v praxi, zadostiučinění
VO1	Znalost problematiky, scénář, znalost účastníků, školící materiály, prezentace, empatie autenticita, improvizace, vnímání účastníků
VO2	Zadání od zadavatele, kreativita, silná pozice lektora, pozitivizmus, správná volba aktivit
A	Očekávání, směr, zpětná vazba, účinek kurzu
B	Příprava, naplnění očekávání, výsledek
C	Definice cíle výstupu, volba skupiny, místa, času, zhodnocení, praktický dopad
D	Potřeba účastníků, znalost lektora, zhodnocení účinnosti
E	Něco nezapomenutelného, dynamika, struktura, motivace, zažití si
F	Zaujetí účastníků, posunutí, viditelný účinek

Zdroj: Rozhovory s respondenty, vlastní zpracování

V odpovědích respondentů panovala opět shoda, a to ve smyslu, že základní podmínkou toho, aby výcvik mohl být považován za úspěšný je, že musí splnit účel, který je od něj očekáván. Jeden z lektorů však na základě osobní zkušenosti se zadavateli uvedl, že lektoři a zástupci zadavatele mívají rozdílný pohled na úspěšnost výcviku. Zadavatelé dle jeho názoru považují výcvik za úspěšný, pokud jsou spokojeni hlavně účastníci. „Všem se to líbilo, bylo to prima, odškrtneme si, že bylo krásný školení.“ (Respondent L1)

Zatímco lektor viděl jako zásadní požadavek, že výcvik musí hlavně naplnit očekávání a účastníci z něj musí mít užitek, „*to znamená, že ty obchodníci budou víc prodávat po tom tréninku třeba, jo, nebo ty manažeři bych řekl dopadnout ve třistašedesátce o dvacet stupňů lépe, než před tím školením.*“ (Respondent L1) Dalšími zásadními požadavky, které respondenti jmenovali, byly přesná specifikace toho, proč se kurz pořádá, co má účastníkům přinést a jaké z něj mají být výstupy. Tato fáze je značně ovlivněna tím, jak lektor spolupracuje se zadavatelem kurzu. Dalším zásadním požadavkem jmenovaným respondenty byla důkladná příprava lektora, a to z hlediska přípravy scénáře, materiálů, pomůcek či technického vybavení. Do oblasti přípravy respondenti zahrnuli i prvotní poznání účastníků a organizační zajištění kurzu ve spolupráci se zadavatelem. Mezi zásadní požadavky respondenti zařadili i lektorovu perfektní znalost dané problematiky, včetně praktických zkušeností. Často zmiňovaným požadavkem bylo, že výcvik musí účastníky bavit, zaujmout je, motivovat, rozsvítit, či umožnit jim zažít si něco na vlastní kůži a lektor musí udržet jejich pozornost po celou dobu výcviku. Poslední oblast požadavků, kterou respondenti zmiňovali, byla oblast hodnocení výcviku a jeho úspěšnosti. Od lektora respondenti očekávali, že bude schopen zhodnotit výcvik a ověřit u účastníků, zda splnil jejich očekávání, a také co si z výcviku odnášejí. Jeden respondent z řad zadavatelů přitom zmínil, že ověřování poznatků by vždy mělo být v pozitivní rovině: „*Že když se zkouší, tak se zkouší to, co ten žák ví, a ne to co ten žák neví.*“ (Respondent D) Závěrem lze tedy konstatovat, že pokud budou splněny požadavky, které respondenti zmínili, bude výcvik úspěšný. Pro lektora je pak největším oceněním, že předané poznatky opravdu v účastnících zůstanou a budou jim k užítku, jak dokladoval na svém příkladu jeden z lektorů: „*To není nic krásnějšího nebo lepšího nebo pocitu zadostiučinění, když v těch firmách, kam pak chodíte za zadavatelem, potkáváte tváře, které prošly vašimi tréninky a ti lidé se k vám hlásí a například i děkují za to, že témata, která s nima byla protrénována, jim otevřela oči v daleko efektivnějším vedení lidí. Například tím, že chodí normálně domů a ne o tři hodiny později než chodili před tréninkem, že se jim snadněji komunikuje.*“ (Respondent L2) Toto vyjádření tedy mluví za vše a zřetelně demonstruje, že přesně takový užitek by měl úspěšný výcvik měkkých dovedností účastníkům přinést.



## **6 Návrh kompetenčního modelu lektora měkkých dovedností**

Na základě výstupů z provedeného výzkumného šetření, které jsou uvedeny v kapitole 5, jsem mohla přistoupit k tvorbě kompetenčního modelu. Při tvorbě kompetenčního modelu jsem postupovala dle teoretických poznatků z literatury, které byly uvedeny v kapitole 3.3.1 Postup tvorby kompetenčního modelu. První fází byla fáze identifikace kompetencí, kdy jsem z výstupů provedeného výzkumného šetření nejprve vytvořila seznam charakteristického chování, které přispívá k nadstandardnímu výkonu. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 45) Uvedený seznam chování jsem sestavila na základě výstupů z rozhovorů s respondenty, kdy jsem do seznamu zařadila chování, které respondenti u lektora považují za klíčové. Z výstupů z rozhovoru jsem identifikovala vždy takové chování, které se v rozhovorech objevilo nejčastěji, případně na něj respondenti kladli největší důraz. Dále uvedený seznam je seřazen dle struktury, jakým způsobem výcvik probíhá a zahrnuje tedy tři fáze, a to přípravu, realizaci a hodnocení výcviku. Z výzkumného šetření tedy vyplynulo, že od lektora se v těchto fázích výcviku očekává dále uvedené chování.

### **Příprava výcviku**

- Nastavuje spolupráci se zadavatelem
- Prezentuje silný zákaznický přístup
- Konkretizuje zadání se zadavatelem
- Zjišťuje informace o skupině účastníků
- Zajišťuje organizaci výcviku
- Sestavuje scénář výcviku
- Přípravuje materiály, pomůcky, případové studie, cvičení

### **Realizace výcviku**

- Navazuje kontakt s účastníky
- Je přijímán účastníky jako autorita
- Prezentuje danou problematiku
- Vysvětluje účastníkům význam využití poznatků
- Využívá širokou škálu komunikačních dovedností
- Demonstruje úspěšné využití poznatků
- Podněcuje účastníky ke spolupráci
- Dává prostor účastníkům pro vyzkoušení využití dovedností
- Postupuje organizovaně v průběhu celého výcviku

- Udržuje zájem a pozornost účastníků
- Reaguje na podněty od účastníků

### **Hodnocení výcviku**

- Sleduje neverbální projevy účastníků
- Využívá schopnost empatie
- Ověřuje si průběžně, že účastníci rozumí
- Poskytuje zpětnou vazbu účastníkům
- Přijímá zpětnou vazbu
- Ověřuje splnění cíle

Další fází bylo již sestavení kompetenčního modelu, kdy k sestavení modelu jsem využila kombinovaný přístup popsany v kapitole 3.3.3, kdy výchozím vzorovým kompetenčním modelem se stal kompetenční model lektora dalšího vzdělávání, jak je uveden v katalogu národní soustavy povolání. Z tohoto modelu jsem využila především rozdělení kompetencí lektora do čtyř typů, jimiž jsou *Měkké kompetence*, *Obecné dovednosti*, *Odborné znalosti*, *Odborné dovednosti*. (Lektor dalšího vzdělávání, 2012) Z kompetenčního modelu lektora dalšího vzdělávání jsem vycházela ve všech uvedených oblastech, kdy jsem příslušnou kompetenci vždy identifikovala a zařadila na základě výzkumného šetření. Při přiřazování názvů kompetencí jsem vycházela především z výstupů provedeného výzkumného šetření. Na základě zjištění, která vyplynula z rozhovorů, jsem tedy pro kompetenční model lektora identifikovala tyto kompetence:

### **Měkké kompetence**

- Navazování spolupráce
- Získávání informací
- Plánování a organizování postupu
- Komunikační dovednosti
- Demonstrace poznatků
- Srozumitelná prezentace
- Udržování pozornosti
- Podpora účastníků
- Ověřování splnění cíle
- Kreativita
- Empatie

### **Obecné dovednosti**

- Počítačová způsobilost
- Ovládání audiovizuální techniky
- Jazyková způsobilost v češtině

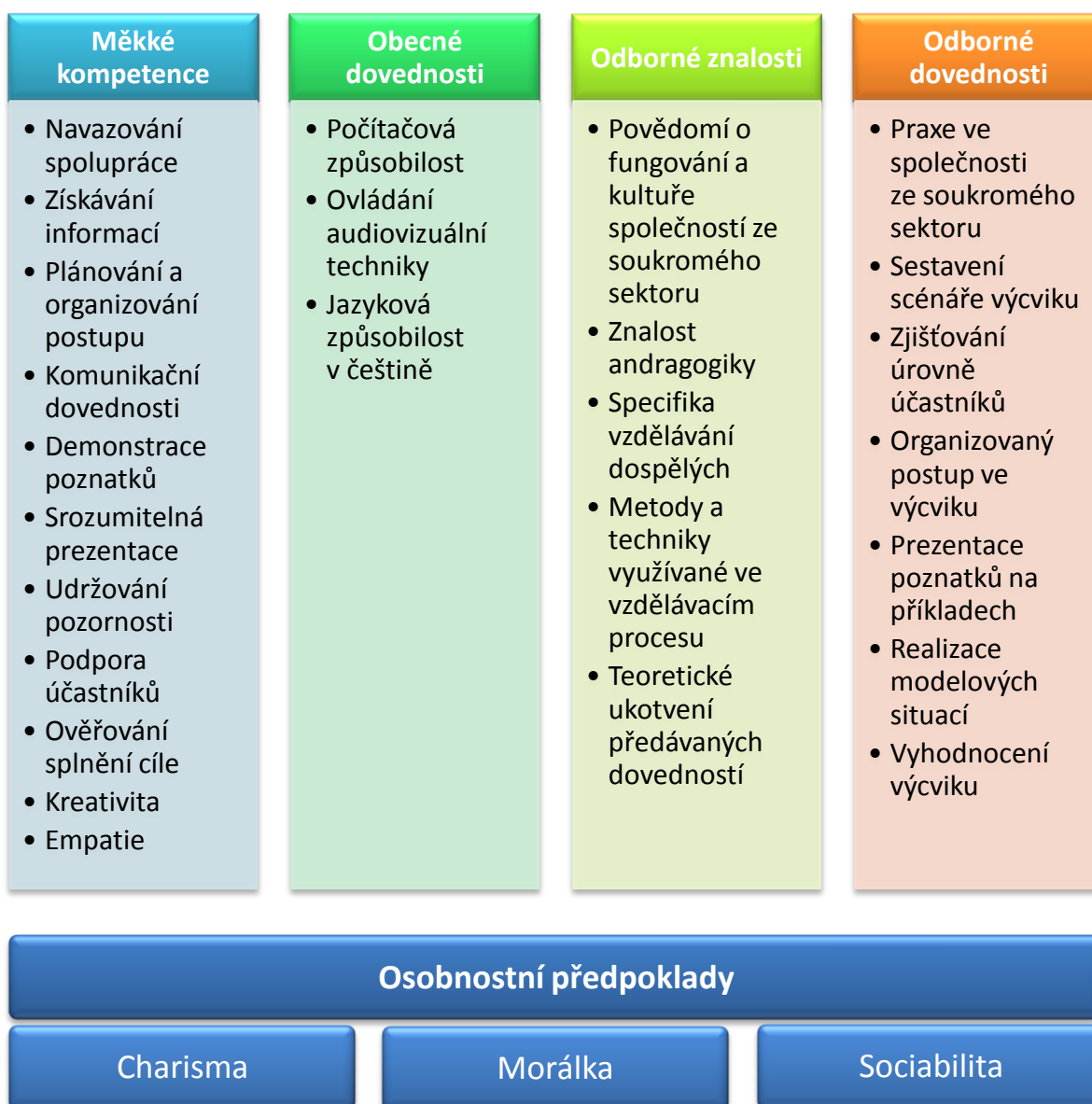
### **Odborné znalosti**

- Povědomí o fungování a kultuře společností ze soukromého sektoru
- Znalost andragogiky
- Znalost specifik vzdělávání dospělých
- Znalost metody a technik využívaných ve vzdělávacím procesu
- Teoretické ukotvení předávaných dovedností

### **Odborné dovednosti**

- Praxe ve společnosti ze soukromého sektoru
- Sestavení scénáře výcviku
- Zjišťování úrovně účastníků
- Organizovaný postup ve výcviku
- Prezentace poznatků na příkladech
- Realizace modelových situací
- Vyhodnocení výcviku

Takto vytvořený kompetenční model jsem převedla pro lepší názornost do grafické podoby a doplnila o část kvalifikačních požadavků a také o očekávané osobnostní charakteristiky lektora. Grafická podoba modelu je reprezentována čtyřmi pilíři, které jsou tvořeny jednotlivými částmi kompetenčního modelu, kdy pilíře stojí na základu z očekávaných osobnostních charakteristik lektora, které vyplynuly z provedeného výzkumného šetření. Celý model je uzavřen částí kvalifikačních požadavků. Toto grafické znázornění kompetenčního modelu lektora měkkých dovedností jsem sestavila na základě realizovaného výzkumného šetření a poloha jednotlivých bodů vychází z důležitosti, kterou respondenti přikládali jednotlivým částem. Vytvořený kompetenční model je účelně a přehledně strukturovaný, kdy jeho hlavní nadstavbou nad běžně sestavené kompetenční modely jsou očekávané hlavní osobnostní charakteristiky. Je tomu tak hlavně z toho důvodu, že osobnostní charakteristiky lektora měkkých dovedností, považovali všichni respondenti shodně za klíčové pro jeho úspěšnou práci.



Obrázek č. 1: **Kompetenční model lektora měkkých dovedností působícího v soukromém sektoru** (Zdroj: Vlastní zpracování)

Vytvořený kompetenční model lektora odpovídá očekávání respondentů, kteří se výzkumného šetření zúčastnili. Reprezentuje tedy pohled oslovených respondentů na kompetence lektora působícího v soukromém sektoru, zaměřeného na měkké dovednosti. Takto sestavený kompetenční model není a nemůže být, díky zaměření výzkumného šetření, reprezentativní. Přesto je jistě možné nalézt způsoby jeho využití. Tento kompetenční model může posloužit jako orientační vodítko pro všechny oslovené skupiny respondentů. Z pozice lektora vidím využitelnost pro jeho vlastní přípravu, kdy model reprezentuje očekávání účastníků výcviků zaměřených na měkké dovednosti. Lektor se tedy může díky tomuto modelu blíže seznámit s očekáváním jeho zákazníků a lépe tak zacílit svou přípravu na uvedené oblasti. Pro respondenty ze skupiny zaměstnavatele lektora, tedy zástupců organizace, vidím jeho využitelnost jakožto vzoru pro výběr a získávání nových lektorů. Kompetenční model může posloužit jako šablona pro zadávání inzerátů na pozici lektora a zaměření otázek při přijímacím pohovoru. Pro poslední skupinu respondentů, již tvořili zadavatelé kurzů reprezentující zákazníky lektora, může být kompetenční model prospěšný při výběru lektora pro výcvik měkkých dovedností. V této podobě může kompetenční model posloužit zadavatelům kurzů jako vzor pro to, na které kompetence se u lektora zaměřit. Uvedené kompetence je možné u lektora ověřit nejlépe ukázkovou hodinou.

## **Závěr**

Na oblast rozvoje měkkých dovedností, která je součástí profesního vzdělávání dospělých, se zaměřuje velká spousta vzdělávacích organizací a panuje tedy velká konkurence. Často se stává, že profesi lektora vykonávají lidé, kteří pro to nemají ty správné kompetence. Lektorovy kompetence jsou klíčovým prvkem, který ovlivňuje úspěšnost jakéhokoliv vzdělávání, a proto je velmi žádoucí tyto kompetence identifikovat. Dílčím cílem diplomové práce bylo nejprve provést teoretické ukotvení tématu vzdělávání dospělých, a to především oblast profesního vzdělávání dospělých se zaměřením na měkké dovednosti. Dále v teoretické části představit rozdíly vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí či mládeže. Tyto poznatky jsou pro lektora, který působí v oblasti vzdělávání dospělých, velmi důležité, dalo by se říct klíčové, a proto byl tento cíl do diplomové práce zařazen. Naplnění tohoto cíle se podařilo, přičemž teoretickému ukotvení tématu vzdělávání dospělých jsem se věnovala v první kapitole, kde jsem představila nejprve specifika vzdělávání dospělých, dále jsem se věnovala bariérám, které je možné při vzdělávání dospělých účastníků pozorovat, a ve třetí části kapitoly jsem pak představila a shrnula rozdíly vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí či mládeže.

Hlavním cílem diplomové práce pak na základě analýzy zdrojů a provedeného výzkumného šetření byl rozpracovaný model kompetencí lektora vzdělávání dospělých působícího v soukromé sféře zaměřeného na měkké dovednosti. V teoretické části jsem tedy nejprve představila kompetence lektora, tak, jak je možné je nalézt v odborné literatuře. Dále jsem se v teoretické části věnovala postupu tvorby kompetenčního modelu, ze kterého jsem pak vycházela při realizaci výzkumného šetření. Tato kapitola byla zaměřena na identifikaci kompetencí a dále na přístupy k sestavení kompetenčního modelu. Součástí této kapitoly bylo i představení dvou různých kompetenčních modelů lektora vzdělávání dospělých. Jedním byl kompetenční model lektora dalšího vzdělávání uvedený v Národní soustavě povolání a druhým pak byl kompetenční model lektora dalšího vzdělávání dle příručky pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání. Poslední kapitolu teoretické části jsem věnovala měkkým dovednostem a jejich významu pro dospělého člověka v jeho profesním životě.

Analýza informací uvedených v teoretické části a analýza představených teoretických kompetenčních modelů se stala výchozím bodem pro realizované výzkumné šetření. Své výzkumné šetření jsem zaměřila na ověření kompetencí lektora. Do výzkumného šetření jsem zařadila respondenty reprezentující tři skupiny účastníků vzdělávacího procesu a to

lektory, zástupce vzdělávací organizace a zadavatele kurzů. Na základě výstupů z výzkumného šetření a využití poznatků z literatury jsem pak sestavila rozpracovaný kompetenční model lektora měkkých dovedností působícího v soukromém sektoru. Hlavní cíl práce byl tedy také splněn, kdy rozpracovaný kompetenční model spolehlivě reprezentuje očekávané kompetence, kvalifikační požadavky a osobnostní charakteristiky ze strany lektorů, vzdělávací organizace a především zadavatele kurzů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Přestože sestavený kompetenční model prezentuje očekávání oslovených respondentů z početně omezené skupiny, je nesporným faktem jeho potenciální využitelnost pro všechny skupiny respondentů jako jakéhosi vzoru toho, kterými kompetencemi má lektor zaměřený na měkké dovednosti disponovat. Tímto kompetenčním modelem je tedy možné se řídit při výběru lektora pro vzdělávání pracovníků ve společnostech ze soukromého sektoru. Představený kompetenční model je přínosem i pro obor management vzdělávání, kdy tento model může posloužit jako osnova či inspirace na které oblasti je třeba zaměřit profesní přípravu lektorů měkkých dovedností.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-614-5.
- BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-158-1.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
- CDK - *Centrální databáze kompetencí* [online]. 2011 [cit. 15. 3. 2015]. Dostupné z URL <<http://kompetence.nsp.cz/uvod.aspx>>.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
- DOČKAL, Zdeněk - MARTÍNKOVÁ, Irena. *Příručka pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání: Informace pro zájemce o certifikaci*. [online]. 2008 [cit. 15. 3. 2015]. Dostupné z URL <[http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir\\_certifikace\\_personal.pdf](http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/prir_certifikace_personal.pdf)>.
- DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-347-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HOSPODÁŘOVÁ, Ivana. *Kreativní management v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1737-1.
- Národní soustava povolání. *Informace o projektu NSP* [online]. 2012 [cit. 15. 3. 2015]. Dostupné z URL <<http://info.nsp.cz/Default.aspx#p01>>.
- JANIŠOVÁ, Dana - KŘIVÁNEK, Mirko. *Velká kniha o řízení firmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4337-0.
- KUBEŠ, Marián - SPILLEROVÁ, Dagmar - KURNICKÝ, Roman. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
- Národní soustava povolání. *Lektor dalšího vzdělávání* [online]. 2012 [cit. 15. 3. 2015]. Dostupné z URL <[http://katalog.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx?id\\_jp=102195](http://katalog.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx?id_jp=102195)>.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3236-7.



MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MUHLEISEN, Stefan - OBERHUBER, Nadine. *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2662-5.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan - VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4739-601.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.

STUHLÍK, Robert. *Tým snů*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1776-0.

ŠVARŤÍČEK, Roman - ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

VETEŠKA, Jaroslav - TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008a. ISBN 978-802-4717-708.

VETEŠKA, Jaroslav - TURECKIOVÁ, Michaela. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008b. ISBN 978-80-86723-54-9.

WILDING, Christine. *Emoční inteligence: vliv emoci na osobní a profesní úspěch*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN: 978-80-247-2754-7.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Pracovní činnosti lektora dalšího vzdělávání dle katalogu Národní

Příloha 2 – Kompetenční model dle příručky pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání

## **Příloha 1 - Pracovní činnosti lektora dalšího vzdělávání dle katalogu Národní soustavy povolání**

### **Pracovní činnosti**

- *Spolupráce s koordinátory a projektanty kurzu při určování a konkretizaci obsahu a struktury kurzu.*
- *Rozpracování cílů a obsahu kurzu včetně požadovaných kompetencí do detailního plánu a rozvrhu vzdělávání.*
- *Volba a příprava a využití didaktické techniky, učebních textů a dalších učebních pomůcek.*
- *Zpracování vlastních učebních nebo podpůrných textů.*
- *Příprava a sestavování prezentací.*
- *Příprava scénářů a materiálně technického zajištění modelových situací a dalších činností.*
- *Navazování vztahu s účastníky dalšího vzdělávání a dohody pravidel a průběhu vzdělávání.*
- *Motivování účastníků vzdělávacího programu.*
- *Vstupní hodnocení kompetencí a dalších charakteristik účastníků kurzu.*
- *Prezentace učiva s přizpůsobením účastníkům kurzů.*
- *Vedení a řízení tréninku a procvičování dovedností a kompetencí, vč. využití didaktické techniky.*
- *Vedení a řízení modelových situací a dalších činností účastníků, vč. využití didaktické techniky.*
- *Vedení a řízení diskuzí, vč. využití didaktické techniky.*
- *Ověřování znalostí, dovedností a kompetencí účastníků.*
- *Hodnocení účinnosti vzdělávání a tréninku.*
- *Poskytování individuálních konzultací.*
- *Zadávání a hodnocení samostatných a skupinových prací účastníků.*
- *Vedení dokumentace kurzu.*
- *Instruktaže účastníků vzdělávacího programu o BOZP a PO.*

Zdroj: Katalog Národní soustavy povolání (Lektor dalšího vzdělávání, 2012)

## **Příloha 2 – Kompetenční model dle příručky pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání**

### **KOMPETENČNÍ PROFIL „LEKTORA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ“**

- a) Odborné a andragogické kompetence
  - znalosti a dovednosti z vlastního (vyučovaného) oboru
  - odborný rozvoj v příslušném oboru činnosti
  - znalosti základů andragogiky
  - znalost trendů ve vzdělávání dospělých
  - znalost didaktiky ve vzdělávání dospělých a její aplikace
  - základní znalosti pedagogické psychologie a dovednost její aplikace
  - sociálně-psychologické znalosti a dovednosti
  - práce s informacemi a ICT
  - znalosti a dovednosti pro tzv. kariérové poradenství
  - dovednosti v oblasti řízení a organizace vzdělávání
- b) Sociální kompetence
  - dovednost komunikace s jednotlivci i skupinou
  - dovednost motivace lidí
  - zvládání konfliktních situací
- c) Individuální kompetence
  - schopnost rozhodovat se
  - flexibilita, adaptabilita
  - kreativita
  - schopnost empatie
  - odolnost vůči stresu
- d) prezentační dovednosti

### **DALŠÍ POŽADAVKY**

- znalost a respektování etických norem vzdělávání dospělých a poradenství

Zdroj: Příručka pro certifikaci personálu v oblasti dalšího vzdělávání: Informace pro zájemce o certifikaci. (Dočkal, Martínková, 2008, s. 10)