

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014 – 2016

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Václava Šermauerová

Etika v praxi lektora, trenéra a kouče

Praha 2016

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Miloš Chlad, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2014 - 2016

DIPLOMA THESIS

Václava Šermauerová

Ethics in practice, lecturer, trainer and coach

Prague 2016

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Miloš Chlad, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 28. ledna 2016

Václava Šermauerová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu diplomové práce, který mi dodal odvalu a odhodlání k sepsání této práce. Jeho podpora pro mne zároveň byla inspirací i motivací po celou dobu mého magisterského studia.

Anotace

Diplomová práce pojednává o etice a etickém přístupu ve vzdělávání. Zaměřuje se na vzájemný respekt vztahu klienta a vzdělavatele. Jde po stopách vyjasňování jejich vzájemných hranic a očekávání až k vyvážené pracovní alianci fungující k oboustrannému užitku a spokojenosti. V teoretické části popisuje základní témata související s problematikou vzdělávání dospělých v kontextu etického přístupu. Teoretická východiska jsou využita v empirické části. Kde jsou zpracována formou dotazníkového šetření na specifickém vzorku respondentů, kteří jsou zaměstnaní ve vybrané organizaci. V principu však stále zůstávají klienty vybírajících si poskytovatele služeb v oblasti vzdělávání.

Klíčové pojmy

Andragogika, etika, dohoda, klient, kontrola, odpovědnost, pomoc, pracovní vztah, role ve vzdělávání, sebereflexe, strategie ve vzdělávání, vzdělavatel.

Annotation

The thesis discusses the ethics and ethical approach to education . It focuses on mutual respect relationship between the client and educators . Traces the clarification of their mutual border and expectations to the balanced functioning working alliance for mutual benefit and satisfaction. The theoretical part describes basic topics relating to adult education in the context of an ethical approach . Theoretical solutions are used in the empirical part . Where are processed through a questionnaire survey on a specific sample of respondents who are employed in an organization. In principle , however, still remain clients of selecting a service provider in the field of education .

Key words

Adult education, agreement, assistance, client, control, educator, ethics, responsibility, the role of education, self-reflection, strategies in education, work relationships.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VYMEZENÍ POJMŮ A PROBLEMATIKY ETIKY Z POHLEDU FILOSOFIE A ANDRAGOGIKY.....	10
1.1 ČLOVĚK A JEHO SVĚT	10
1.2 ETIKA, MORÁLKA A SVĚDOMÍ.....	12
1.3 ODPOVĚDNOST.....	16
1.4 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH, ANDRAGOGIKA A HEUTAGOGIKA	17
1.5 ROLE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
1.6 VZDĚLAVATEL	22
1.6.1 LEKTOR	24
1.6.2 TRENÉR	25
1.6.3 KOUČ.....	26
2 STRATEGIE A VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACI	28
2.1 STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
2.2 FUNKCE A OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
2.3 FORMY	35
2.4 METODY.....	38
3 PRACOVNÍ ALIANCE VZDĚLAVATELE A KLIENTA	40
3.1 PŘÍPRAVA.....	41
3.2 NAVÁZÁNÍ.....	42
3.3 DOHODA SPOLUPRÁCE	44
3.4 REALIZACE.....	45
3.5 UZAVŘENÍ A VYHODNOCENÍ.....	47
4 VYUŽITÍ ETICKÝCH PRINCIPŮ V PRAXI VZDĚLAVATELE	49
4.1 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY VZDĚLAVATELE	50
4.2 SEBEPOZNÁNÍ, SEBEVÝCHOVA	52
4.3 MOŽNOSTI VÝCVIKU SEBEREFLEXE.....	53
4.4 ETICKÝ KODEX.....	56
PRAKTICKÁ ČÁST.....	57
5 PŘEDPOKLADY A METODY VLASTNÍHO ŠETŘENÍ.....	57
5.1 CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY.....	58
5.2 VÝBĚR A POUŽITÍ VÝZKUMNÝCH METOD.....	59
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	61
6.1 VLASTNÍ SOCIOLOGICKO ANDRAGOGICE ŠETŘENÍ	61
6.2 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ VYPLÝVAJÍCÍ Z MÍSTNÍHO ŠETŘENÍ.....	74
ZÁVĚR	77
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	79
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	83
PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK	I

ÚVOD

Etika v praxi lektora, trenéra a kouče. Téma, které je podle vnímání autorky ve vzdělávání dospělých důležité nejen z pohledu definování hranic a odpovědností plynoucích z podstaty role pomáhající profese. V dnešní době se stala práce s informacemi i znalostmi ekonomicky efektivnější než samotná výroba. Čím více žijeme v technickém a automatizovaném světě věcí, tím častěji si uvědomujeme, potřebu péče také o netechnickou podstatu a tou je lidská duše. Pod tímto pojmem se skrývá vše, co dělá člověka člověkem po jeho duševní a duchovní stránce. A také vše, co přímo není uchopitelné, hmatatelné a přece má přímý dopad na to, jak dokážeme nebo nedokážeme efektivně pracovat a vytvářet další hodnoty.

V ekonomickém světě se zároveň z práce s lidskou duší stává opravdový business, ve kterém jde o nemalé peníze. Hovoří se o investici, která má vysoký návratový potenciál. Vzdělání a zvyšování kvalifikace se přímo projeví v dalším uplatnění na trhu práce. Zlepšení kompetencí se přímo projeví již ve stávajícím zaměstnání. Posílení silných stránek a eliminace těch slabých, včetně jejich samotného poznání, ulehčí zvládání pracovních úkolů nebo minimálně zvýší osobní spokojenost. Pomoc v nalezení rovnováhy mezi soukromým a pracovním životem. To jsou jen některá témata, v kterých může vzdělavatel klienta podpořit. Na trhu je množství specialistů a zaručených odborníků, kteří slibují, že své klienty dovedou k jejich vytouženému cíli. Liší se ve vlastním odborném vzdělání, liší se v uplatňovaných přístupech ke vzdělávání a liší se také v částce finančního ohodnocení, které za své služby požadují.

To, co poskytují, je služba, nejde o hmotný produkt, který by měl jasné parametry. Nejde o produkt, který by šel snadno změřit, zvážit, určit jeho barvu a tím definovat jeho kvalitu a cenu. Situace v poskytování této formy služby je také komplikovaná mírou odpovědnosti za konečný výsledek. V neposlední řadě jsou to také metody a postupy, které vzdělavatel k dosažení výsledku používá. S jakými informacemi a zdroji a také jakým způsobem s klientem pracuje.

Podle čeho a jak se může klient v nabídce poskytovatelů služby orientovat? Jak vybrat dobrého vzdělavatele? Jak se pozná dobrý vzdělavatel? Co to znamená dobrý vzdělavatel? Jak přemýšlí, co říká a jak se chová? Jsou nějaká měřítko, mantinely, hodnoty, které by byly pro všechny vzdělavatele stejné? Jaká je hranice, kterou vzdělavatel v žádné ze svých rolí nepřekročí a jak toto může a má garantovat svému klientovi? A kdo a jak to může a má určit? A podle čeho? Kdo má právo říct, co je a co

není dobré? Odpověď na tyto a podobné otázky se staly motivem autorky pro sepsání této práce.

V organizaci, kde autorka pracuje, je tým sedmdesáti vzdělavatelů, kteří mají vzdělávání v některé z jeho možných forem přímo v popisu své práce. Všichni jsou to lektoři, trenéři, kouči. Každý z nich má svou individuální úroveň kompetencí. Každý z nich využívá ke své práci s klienty své jiné silné stránky a naopak jiné své slabé stránky se snaží potlačit. Každý z nich dělá svou práci trochu jinak, ačkoli všichni jsou zaměstnaní u stejné firmy a vázáni stejným kodexem vůči svému zaměstnavateli.

Právě tento vzorek uzavřeného trhu poskytovatelů služeb v oblasti vzdělávání se stal pro autorku inspirací pro zpracování teoretické části. Zároveň se také stal přirozeným prostředím pro realizaci dotazníkového šetření k praktické části této práce. V teoretické části autorka popisuje možnosti definování hranic a norem pomáhajících s definicí etického přístupu. Zároveň se také autorka snaží o definování etických principů obecně využitelných mezi vzdělavateli. Praktická část je zaměřená na analyzování pohledu na vnímání vztahu vzdělavatele a klienta ve vybrané organizaci. Co je pro koho důležité a podle čeho se vyhodnocuje užitečnost, přínosnost a v neposlední řadě také spokojenost s poskytovanými službami. Cílem celé práce je pomoci vzdělavatelům a jejich klientům v transparentní komunikaci potřeb, očekávání a jejich samotnému naplňování k oboustranné spokojenosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ A PROBLEMATIKY ETIKY Z POHLEDU FILOSOFIE A ANDRAGOGIKY

Dvacáté první století je v mnohém specifické a do jisté míry mění časem ověřená a zaběhnutá paradigmatata. V běžném životě člověk řeší etické otázky a problémy a hledá v nich odpověď na souvislosti a důsledky svého konání. V pomáhajících profesích, víc než kdekoli jinde, je téměř nevyhnutelná odpověď na otázky odpovědnosti, prosazování společenských pozitivních cílů, schopnost sdílení problémů druhých, ochota a schopnost empatického vcítění se, prospěch nejen sobě, ale také druhým. V pomáhajících profesích jde o víc než jen o pouhou běžnou opakující se činnost. Mnohem více je to vnímáno jako služba druhému. Díky odhodlání, vůli a trpělivosti pomáhajících, bývá považováno také jako poslání.

Nevyhnutelnou součástí se stává obyčejný lidský vztah, který by měl být rovnocenný, partnerský. Ačkoli zde je jeden pomáhající a druhý je tím, kdo pomoc potřebuje. S ohledem na možnou nevyváženost, je proto tak důležité poukazovat na související etické otázky a aspekty, které logicky tuto oblast provází a jsou s ní nezvratně spjaty. Nemusí se vždy jednat o témata nejtěžší a největší. Již jen samotné uvědomění možné šíře celé oblasti dává prostor k zamyšlení a případné polemice o nastavovaných a respektovaných hranicích, které se běžně dotýkají, případně za určitých podmínek i dočasně splývají. Stálé rozhodování a hledání volby míry dotyku činí člověka člověkem odpovědným. Odpovědnost za sebe samého, k sobě a také k druhým a okolnímu světu.¹

1.1 Člověk a jeho svět

Pojem náš svět lze popsat formulací znějící jako: „*Všechno to, co víme, známe nebo o čem alespoň tušíme, že existuje.*“ Jsou to tedy především informace a způsob jakým se s nimi dál pracuje, které nějakým způsobem ovlivňují vědomí. A to přímo na úrovni vědomé nebo nepřímo na úrovni nevědomé. Současný svět pojímá historii, která

¹ JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profese*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, s. 9. ISBN 80-7254-329-6.

se otiskla do kořenů společnosti, a která nezbytně ovlivňuje současnost a budoucnost. Do světa společnosti tak vstupuje čas v jeho variacích jako minulost, současnost a budoucnost zároveň. Z historie společnost vychází. Jsou v ní uschované dosavadní znalosti a zkušenosti a také znalosti a zkušenosti dávných předků v tom nejširším možném pojetí. Což je dobře, protože když by každý zvlášť měl opakovaně projít uličkou evoluce, kdo ví, kolik a jak daleko by vůbec došlo.

Dnešní svět je pro společnost nepřehledným množstvím možností a voleb. Stávající svět je složen ze situací, kdy je neustálá potřeba se rozhodovat. Bohužel však k takovému rozhodování nejsou věčně trvalé a neměnné hodnoty nebo normy, podle kterých by bylo snadné se řídit a které by podstatně rozhodování zjednodušily. Tím důležitější se pro každého jednotlivce stává, jako volbu ve skutečnosti učiní. Protože každý je zodpovědný za své skutky a odpovědnosti za ně by se neměl zříkat.

Stávající svoboda spočívá mimo jiné v možnosti být osobností a neupadnout do anonymity skutků masy ve smyslu tvrzení: „*Musel jsem to tak udělat, protože.*“² Ve výsledku nejde o volbu samotnou, jako o důsledky, jež jsou volbou způsobení. Dnešní život je ve světě téměř nekonečných možností. V tomto světě se podle Jankovského začíná prosazovat závažný etický imperativ. Z něho vychází, že ne všechno, co by člověk mohl nebo uměl udělat, také učinit skutečně smí. Na druhé straně tohoto tvrzení se prosazují silné liberální hodnoty. Za jednu z nich je možné považovat osobní svobodu jednotlivce. Tedy právo každého jednotlivce na volbu vlastního způsobu žití.³ V profesi, kde je součástí rozhodování nejen za sebe samého, ale také za druhé, je téma odpovědnosti o to vážnější. Ten kdo má možnost rozhodnout, tak na sebe přebírá odpovědnost i za toho, kdo v tu chvíli schopnost nebo ochotu k rozhodování nemá. Tím spíš by rozhodující se měl odpovědnost na sebe převzít vědomě a právě a jen v té míře, která je nezvyknutelně nutná.

Člověk v dnešním světě je chápán jako bytost bio-psycho-sociální, uvádí Jankovský ve své publikaci. Doplnuje také, že v poslední době jsme přivykli vnímat člověka též po stránce duchovní (ve smyslu spirituálním). Nelze ani jednu ze zmíněných stránek opomenout. Již z dějin filozofického myšlení vyplývá aktuálnost problematiky vnímání člověka jako celistvého jednotného souboru složek a také jejich vzájemného vztahu. V historii jsou uvažování o člověku a jeho „složkách“ již v pojetí Platona v jeho popisovaném světě idejí a látky. Podobně pak Aristoteles vnímal

² GAARDER, Jostein, *Sofiiin svět*. 5.vydání, 2. v Albatrosu, Praha: Albatros, 2006, s. 375. ISBN 80-00-01748-2.

³ JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profesie*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, s. 11. ISBN 80-7254-329-6.

vzájemné působení těla a duše ve vztahu látky a formy, kdy utvářející je právě forma (duše formuje hmotu těla). Tomáš Akvinský navazuje, ale již dále nepovažuje duši a tělo za zcela oddělené substance, naopak společně tvořící jedinečný celek. Těžko by bylo rozumět současnosti, když by chybělo pochopení minulého vývoje. Díky tomuto krátkému ohlédnutí je možné snáze porozumět potřebě přistupovat k člověku komplexně a přeci s ohledem na jednotlivé vrstvy a dimenze.

K získání komplexního obrazu člověka a jeho jednotlivým složkám bytí je možné z psychologie doplnit také pojmy id, ego a superego. V oblasti ega se odehrávají pudové procesy, ego zpracovává naše prožívání a superego propojuje v reflexi, resp. vědomí. Výsledek pak lze popsat jako to, že člověk cítí, přemýšlí a uvědomuje si to. Podle výše popsaného lze tak doplnit ke složkám osobnosti pojmy jako tělo, duše a duch k získání celostního pohledu na člověka tvořící propojený funkční celek.⁴

Komplexním pohledem na člověka a jeho svět lze porozumět jeho potřebám, motivům, které přímo ovlivňují jeho jednání. Svět každého je do jisté míry individuální a přeci jsme schopni mu svým způsobem porozumět a pochopit, nebo alespoň respektovat jeho volby. Při vzdělávání dospělých se komplexní pohled jednoznačně vyplácí při reflexi klienta. Souvislost s etikou a etickým přístupem je zřejmá především v kontextu možných voleb, které vzdělavatel může a má uskutečnit při naplňování služby pro svého klienta.

1.2 Etika, morálka a svědomí

Pojem etika má svůj původ v řeckém slově „ethos“, což v češtině lze přeložit jako „zvyk, mrav“ nebo „obyčej“. V původním slova smyslu ethos znamenal stáj a ve vztahu k lidem tedy společné místo (myšleno k bydlení). Takové místo bylo specifikované společným původem, kde se v průběhu času díky vzájemným vztahům utvářely společné zvyky důležité nejen pro skupinu, ale také pro jednotlivce samotného.⁵ Je patrné, že od počátku slovo etika a jeho význam mělo co do činění s existencí člověka, nikoli jen jako samostatné osoby, ale vždy v kontextu žití ve společnosti. Aristoteles ve své knize Etika Níkomachova poprvé systematicky řeší otázku ctnostného jednání, blaženosti, úmyslnosti. Stal se tak zakladatelem filosofické

⁴ JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profese*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, s. 11. ISBN 80-7254-329-6.

⁵ Tamtéž, s. 21

etiky.⁶ Za mravné a ctnostné bylo považováno všechno konání, které vedlo k lepšímu životu jedince i společnosti. Z tohoto pohledu lze etiku vnímat jako praktickou výpověď o vztahu člověka ke světu. Aby bylo možné brát etiku jako vědu, je nezbytné přiřadit jí také předmět zkoumání. Tou se pak stává morálka. Morálka jako hodnotící prvek lidského počínání z pohledu dobra a zla.⁷ Dobro a zlo jsou hodnoty vnímané jako jedny z nejvyšších, které se člověk učí rozeznávat již od dětství. Jankovský dále ve své publikaci uvádí, že: „*Pokusíme-li se etiku definovat, pak lze říci, že je filozofickou vědou o správném způsobu života, vycházející z racionálních přístupů a snažící se nalézt, popřípadě i zdůvodnit, společné a obecné základy, na nichž morálka (předmět etiky) stojí.*“ Lze tak říci, že etika je teorií morálky.⁸

Etiku lze vnímat ze dvou úhlů pohledu. První pohled je jako na tu, která nám byla daná, tzv. autonomní. Když jsou etické principy pro jednání vymezené člověkem samým. Nebo heteronomní, když jsou zásady a principy pro chování a jednání stanovené z vnějšku. Toto rozlišení je známé od I.Kanta. Ten formuloval kategorický mravní imperativ: „*Jednej vždy tak, aby zásada tvé vůle se mohla stát obecným zákonem.*“⁹ Další úhly pohledu jsou podle toho, na koho je přímé zaměření. Zda na jednotlivce nebo na celou skupinu. Pak hovoříme o etice individuální a sociální. A konečně i důležitý pohled na další vztah, jaký etika zastává, tedy k nějaké činnosti. V tomto případě k profesi a tedy etika profesní. Při konkrétním vztažení záleží, k jaké profesi je vázaná. Můžeme popsat etiku například v praxi lékaře, novináře nebo učitele. Pro jednotlivé profese je typické vytváření etických kodexů. Tedy konkrétních ustanovení, která jsou prezentovaná veřejnosti, jimiž vyjadřují své hodnoty a principy, které jsou závazné pro vykonávání své odborné činnosti. Kodex tak do jisté míry plní komunikační funkci v oblasti budování důvěry. Etický kodex pomáhá k prosazování žádoucího chování a jednání uvnitř i navenek organizace. Zároveň tak účinně pomáhá při řešení situací, kdy jsme v situaci rozhodování nebo hledáme naplnění standardů profesionálního, pozitivně akceptovaného jednání.¹⁰

V dnešní době se etika dostává i do nových spojení a je vidět, že prostupuje činností lidí v širokém spektru. Lze se tak setkat s environmentální etikou. Ta se

⁶ BÍLÝ, J., SIČÁK, A., *Základy humanitních věd*. Vydání první, Banská Bystrica, 2014, s. 114. ISBN 978-8089371-10-5.

⁷ JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profese*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, s. 21. ISBN 80-7254-329-6.

⁸ Tamtéž, s. 21

⁹ BÍLÝ, J., SIČÁK, A., *Základy humanitních věd*. Vydání první, Banská Bystrica, 2014, s. 115. ISBN 978-8089371-10-5.

¹⁰ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník. 2. aktualizované a rozšířené vydání* Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s. 103. ISBN 978-80-247-4748-4.

zabývá problematikou trvale udržitelných zdrojů v životním prostředí. Geoetika řeší využívání nerostných surovin. Informatika se zabývá informacemi, jimiž je dnešní doba prosycená.

Pojem „morálka“ lze etymologicky odvodit z latiny a v překladu do češtiny má význam jako „mrav, zvyk, obyčej“. Je předmětem etiky a je souborem uznávaných mravních norem, které vycházejí z mravních hodnot, mezi kterými existuje řád a hierarchie a jež mají svou specifickou povahu. „*Morálka hodnotí lidské chování z hlediska dobra a zla a to v porovnání s lidským svědomím.*“¹¹ A jak dále Jankovský ve své publikaci doplňuje, morální jednání je ve shodě se svědomím osoby, která jedná. Tím se však pojem morálky zužuje na vyjádření mravnosti, která je naplněním morálky konáním jednoho konkrétního člověka a stává se tak plně individuální.

Morálka má pro nás nenahraditelnou funkci naplňovanou ve třech oblastech. Je jí role poznávací, regulativní a humanizační. Ve funkci poznávací pomáhá se zpracováním informací jedince v kontextu společnosti a ostatních lidí. Funkcí regulativní usměřňuje chování a jednání člověka. A funkcí humanizační naplňuje roli být člověku člověkem, zušlechťování jeho osobnosti.

Princip morálky lze také vyjádřit zlidovělým tvrzením: „*Nečiň druhým to, co nechceš, aby bylo činěno Tobě.*“. Morálka se tak téměř stává aplikací spravedlnosti v běžném životě. Člověk by se měl chovat morálně a mravně ne proto, že to po něm někdo chce, ale z principu proto, že to tak chce on sám vůči sobě. Ne na všechno je potřeba ve společnosti psaných zákonů a norem. Některá pravidla by měla platit a naštěstí platí i sama o sobě, protože jsou součástí povědomí společnosti ve formě morálky.

Mravnost, tedy přímé jednání a chování konkrétního člověka, má kromě rozumového rozhodování také výraznou vazbu na emocionální oblast prožívání člověka. Přímou souvislostí s emocemi se tak mravnost stává motivačním faktorem. Tedy důvodem, proč něco udělat nebo neudělat. Tento proces rozhodování jde také dobře popsat spojením pojmů: „moci – umět a chtít“¹² Jinak také popsatelné jako schopnost a ochotu k určitému činu. Člověk dělá určitou činnost, protože cítí, že by byla dobrá pro ostatní, anebo také může tu samou činnost dělat proto, že z ní cítí užitek a potěšení především pro sebe samého. Co souvisí s motivací a emocemi, bývá také úzce propojeno s temperamentovou a charakterovou složkou osobnosti. Výsledek mravního rozhodování a konání je tak mezi emocemi, motivy a rozumem. Vztah

¹¹ JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profese*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, s. 24. ISBN 80-7254-329-6.

¹² Tamtéž, s. 25 - 30

a hierarchie mezi nimi je pro každého člověka součástí hodnotového žebříčku. Ten není v průběhu života neměnný a u všech stejný. Bílý a Sičák uvádějí, že: „*Lidé se mohou dostat do konfliktu mezi pravdou a láskou. A tehdy přichází na řadu etika, která nám sdělí, že pravda koneckonců je jen prostředkem, zatímco láska k člověku je původní tendencí, a že by tedy láska měla mít přednost.*“¹³

Otiskem našeho rozhodování je svědomí. Svědomí nám dává možnost hodnocení našich předešlých i budoucích činů. Podle původu slova i v českém jazyce je zřejmé, že pochází ze dvou slov vzájemně spojených. „S vědomím“ tedy „s uvědoměním si vlastních činů, jednání, chování“. Doplněním o původ slova je již zřejmé, že další oblastí, které se přímo dotýká, je téma odpovědnosti.¹⁴ Je-li člověk schopný a ochotný rozhodnout se s vědomím, pak by měl být za své činy i plně odpovědný.

Otázkou svědomí se zabývá sociologie i psychologie a jejich přístupy se vzájemně doplňují a prolínají. Z pohledu sociologie je svědomí závislé na sociokulturních vlivech a zároveň je také součástí každého člověka jako cit pro vděčnost, hodnotu života, apod. Jako takový je vhodný obsah dál u člověka kultivovat a rozvíjet formou výchovy a vzdělávání. Z pohledu psychologie je svědomí vnímané jako internalizace, tedy zvnitřnění hodnot a norem.

V pomáhajících profesích se svědomí stává užitečným ukazatelem, který dobře kalibrovaný v mnohém pomáhá a usnadňuje práci. Je základní reflexí, zda člověk udělal, co udělat mohl a zda byl užitečný a prospěšný. Podstatná je zde právě vyváženost vlastní reflexe, která v mnohém může být i pověstnou záchrannou brzdou před syndromem vyhoření. Z předchozího také vyplývá, že svědomí není samo spásné, protože i svědomí se může mýlit.¹⁵ Zároveň také platí provázanost na mravnost, která je projevem morálky jednotlivce.

U lidí pracujících v pomáhajících profesích se očekává a předpokládá, že kromě prospěchu a zisku pro sebe budou mít na zřeteli také blaho a užitek i svého klienta. Tedy, že budou jednat eticky, morálně a mravně podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. V případě vzdělávání, které je považováno ve svých variacích za pomáhající a podporující činnost pro druhé, uplatňování těchto principů očekáváme také.

¹³ BÍLÝ, J, SIČÁK, A., *Základy humanitních věd*. Vydání první, Banská Bystrica, 2014, s.131. ISBN 978-8089371-10-5.

¹⁴ JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profese*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, s. 31 - 37. ISBN 80-7254-329-6.

¹⁵ Tamtéž, s. 35

1.3 Odpovědnost

Téma odpovědnosti může být neprávem opomíjené. Běžný život ukazuje, že v mnohém má téměř zásadní vliv na zvládání úspěšných i neúspěšných situací, které člověka v průběhu života potkávají. Pro zralou osobnost je důležité umět poznat a následně také přijmout vlastní odpovědnost. Umět vyváženě a s reflexí vyhodnotit, která část odpovědnosti náleží člověku samému, a která je již za hranicemi a přísluší druhému.

Pro pochopení významu slova je možné podívat se na etymologický původ pojmu. V češtině je cítit příznak „odpovědi“. Odpověď jako reakce na akci, která předcházela. Při zpracování je užitečný také pohled na význam slova i v angličtině. Tam se pojem odpovědnost (responsibility) vyskytuje složením dvou slov response (což lze přeložit jako „odezva“) a ability (kterému je možné rozumět jako „schopnost“). Volným překladem tohoto spojení slov lze dojít ke spojení „*schopnost volit si odezvu*“.

Díky tomuto pohledu je pak možné odpovědnost a schopnost být odpovědný vnímat jako, být proaktivní, v tom co činím, a jaké jsou důsledky a následky mého chování. Lidé, jež žijí podle principu proaktivity si jsou spojení proaktivity a odpovědnosti dobře vědomi. Člověk má možnost ovlivnit a rozhodnout, jaká bude reakce druhých a okolí, když jejich první akce bude nějaká. Mnoho lidí však bohužel žije podle principu reaktivity. Tedy čekají na akci, první tah okolí a pak až podle něj sami reagují. Tím se ovšem bohužel připravují o možnou výhodu ovlivňovat dění. Odpovědnost se tak stává do souvislosti i s odvahou. Protože člověk, který je odvážný v první volbě je připravený také nést odpovědnost za své rozhodnutí.¹⁶

Být proaktivní tak vytváří předpoklady pro schopnost přijímat odpovědnost. V tom případě pak jednání člověka ovlivňují spíše jeho vlastní hodnoty než pouhé reaktivní pocity vyvolané někým jiným. Člověk tak mnohem méně podléhá vnitřnímu emotivnímu rozpoložení, které bývá ovlivněné okolním světem. Zároveň je do jisté míry tvůrcem svého vlastního světa a vlastních pravidel, hodnot a norem, zejména vztahu a hierarchií mezi nimi. Své emoce, vnímání a chování, které se projevuje ve výkonnosti a motivaci má mnohem více pod kontrolou. Jako když by měl vlastní kompas v sobě, který by mu dával možnost volby podle vlastních hodnot., jež si sám vybral a přijal za své.¹⁷

¹⁶ COVEY, Stephen R, *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. V nakl. Management Press vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, s. 68. ISBN 80-7261-156-9.

¹⁷ Tamtéž, s. 68 - 69

Ve vzdělávání a pomáhajících profesích je téma odpovědnosti a vyváženosti přístupu důležité. Při překročení křehké hranice rovnováhy na sebe následky nenechají dlouho čekat. Překročení vlastního pole odpovědnosti má negativní důsledky stejně jako jeho nevyužití a vzdávání se odpovědnosti. V obou popisovaných případech jsou dopady komplikací a úskalím při vzdělávání i učení se.

1.4 Vzdělávání dospělých, andragogika a heutagogika

V andragogickém slovníku lze pojem vzdělávání nalézt jako řízené učení a vyučování. Vzdělávání lidstvo provází od jeho počátku věků. Člověk se přirozeně učil nápodobou od ostatních a princip vzdělávání se byl prověřenou strategií jak přežít. Lze tak jinými slovy říci, že vznik a samotný vývoj vzdělávání je přirozenou reakcí na historické a související společenské změny. Člověk se vždy musel učit a vzdělávat, aby mohl reagovat na přirozeně se měnící prostředí. Bez průběžného vzdělávání by na sebe jednotlivé generace nemohly navazovat a nemohly by se zdokonalovat. Což je jedním z důvodů, proč je kladený důraz také na celoživotní vzdělávání, které (jak z názvu vyplývá) provází člověka v průběhu jeho celého života.¹⁸ Vzdělávání jako pojem v sobě nese konotaci zlepšování, zvyšování, posouvání stavu k lepšímu. Je to dané tím, že prakticky neexistuje zadání „zmenšit znalosti“ nebo „zhoršit dovednosti“. Vždy je žádoucí změna k lepšímu stavu.¹⁹ Navíc tomu napomáhá i způsob definice vzdělávacích cílů.

Hroník uvádí vzdělávání v kontextu s pojmy rozvoj a učení se s poukázáním na skutečnost, že se tyto pojmy mnohdy nesprávně zaměňují. Učení se popisuje jako proces změny, kdy jsou zpracovávány nové znalosti a nové dovednosti. Takový proces probíhá cíleně i zcela nahodile bez vědomého záměru. Pojem rozvoj uvádí v souvislosti dosažení plánované žádoucí a očekávané změny právě pomocí učení se. Rozvoj tak v sobě skrývá také záměr. Vzdělávání je jedním ze způsobů, jak si lze osvojit nové poznatky nebo dovednosti. Vzdělávání je organizovaná, plánovaná a institucionalizovaná forma učení. Konkrétní vzdělávací aktivita má své ohraničení ve svém počátku a konci. Z uvedeného je patrné, že učit se lze i bez vzdělávání (např. kouřit cigarety).²⁰

¹⁸ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník. 2. aktualizované a rozšířené vydání* Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s.301. ISBN 978-80-247-4748-4.

¹⁹ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 32. ISBN 978-80-247-3235-0.

²⁰ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s 31.

Vznik a následný vývoj vzdělávání dospělých je nevyhnutelnou reakcí na přirozené historické a společenské změny. Ukazuje se potřeba vzdělávat nejen děti a mládež, ale také dospělé. Vzdělávání dospělých má svá specifika a odlišnosti od vzdělávání dětí a mládeže, proto vyžaduje specifický přístup. V různých historických epochách se nároky na vzdělávání dospělých různě liší. Vždy však reflektují aktuální potřebu obstát v současné společenské situaci. Primárním motivem se stává potřeba udržení nebo zlepšení společenské role a uplatnění a s tím případně související finanční ohodnocení. Vzdělávání dospělých je neodmyslitelně spojeno také s kulturním a společenským otiskem daného místa. Z tohoto pohledu se tak stává specifický i vývoj vzdělávání dospělých v naší společnosti.

V 19. Století se u nás stejně jako v ostatních zemích ujalo označení „osvěta“ nebo také „lidová výchova“. Pojem „osvěta“ u nás zůstal v platnosti až do poloviny minulého století. Navzdory tomu, že v sobě nese náznak nerovnosti rolí. Vymizel až s potřebou lidí, kteří nevyžadovali „osvětu“, o to víc měli vůli a chuť se vzdělávat podle vlastních potřeb. Stejně tak pojem „lidová výchova“ byl nahrazený neutrálně znějícím „vzdělávání dospělých“.²¹

Rozvoj vzdělávání dospělých je u nás spojený s proudem národního obrození. Kde bylo hlavní snahou obroda a upevnění českého jazyka, české národní vědy, národní kultury až po celkovou českou identitu. Roku 1831 byla ustanovena Matice česká, jejímž hlavním cílem bylo popularizovat a zprostředkovat českou vědu a kulturu. Na internetových stránkách ke svému vzniku uvádí: „*Usilovali o povznesení českého jazyka a literatury a o lepší podmínky pro vydávání českých knih. Oporu našli v Národním muzeu v Praze, kde byl ustaven Sbor pro zdělávání řeči a literatury české. Při tomto sboru byl založen peněžní fond s názvem Matice česká, který sloužil k vydávání hodnotné české literatury. Fond vznikl z dobrovolných příspěvků a dárci zakladatelského příspěvku dostávali knihy vydané Maticí zdarma. Založení Matice české se setkalo v české společnosti s velkým ohlasem a její podpora se záhy stala přímo vlasteneckou povinností.*“²² Po první světové válce vznikají lidové školy zahrnující v sobě řadu volných kurzů. Zaměřeny byly na všeobecné vzdělávání ale také na praktická cvičení profesních dovedností. V období mezi válkami byl zaznamenán rozvoj podnikového vzdělávání. Jeho nejpropracovanější verzí byl Baťův systém vzdělávání. Po roce 1948 vznikají instituce pro vzdělávání pracujících

²¹ BENEŠ, M., *Andragogika*, Vydání 2., Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s. 26-28. ISBN 978-80-247-4824-5.

²² MATICE ČESKÁ. *Historie Matice české* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z http://www.nm.cz/snm/matice/matice_historie.html

pod názvy závodní školy práce, podnikové technické školy a podnikové instituty. Po roce 1989 se oblast vzdělávání dospělých otevírá trhu a jde ruku v ruce nabídky a poptávky. Vznikají asociace zaměřující se koordinaci a poradenskou činnost v oblasti vzdělávání a vznikají české strategické dokumenty (za všechny například Národní program rozvoje a vzdělávání v ČR, také pod označením Bílá kniha)²³

Andragogika jako pojem pochází z řečtiny a lze jej přeložit jako muž, dospělý jedinec a vedení, vésti. Je vědeckou disciplínou pojímající veškeré procesy a souvislosti učení a vzdělávání dospělých. Je vědou zahrnující v sobě také poradenství a péči pro dospělé. Stala se odrazem praxe a postupně vystavěla své teoretické i empirické základy. V současném světě se velmi dynamicky rozvíjí, protože se ukazuje její užitečnost a přínosnost při komplexní podpoře dospělého účastníka vzdělávání. Andragogika se zaměřuje jak na samotný proces související s procesem vzdělávání včetně tvorby kurikula, popisu forem a metod, tak na specifické interakce osoby dospělého jedince ve vzdělávání a také v neposlední řadě na toho, kdo celý proces vzdělávání organizuje, řídí, spoluvytváří a tím je osoba vzdělavatele.²⁴

Beneš ve své odborné publikaci uvádí že: „*Dospělý není v andragogice většinou izolován od svých rolí v pracovním, společenském a privátním životě, není tedy redukován na žáka.*“²⁵ Což plně vystihuje podstatu rozdílu vnímání pedagogiky a andragogiky. Z pohledu andragogiky vyplývá, že zákonitě musí a také respektuje další role, kterými naplňuje svůj svět, kde žije účastník vzdělávání. Vzdělávání je mu pomocí a podporou pro zvládání životních událostí, ale už se nesnaží vytvářet jeho osobnost. I v tomto vyjádření je cítit respekt a vyjádření svobody k osobnosti vzdělávajícího se. Z pohledu motivace akceptuje andragogika motivy, s kterými dospělý účastník do vzdělávání vstupuje. Motivů mohou být různé a mohou se v průběhu vzdělávání proměňovat, vytrácet a nové naopak objevovat. Od prosté radosti z učení se a poznání, přes praktické využití získaných poznatků až k touze po uznání a společenskému ocenění. S ohledem na skutečnost, že jedním z častých motivů bývá výkon profese, vytrácí se tím i faktor dobrovolnosti. Ačkoli každý vstupuje do vzdělávání s nějakým motivem. Mnohým nevydrží po celou dobu vzdělávání a v průběhu někde ztroskotá. Proto andragogika prací s motivací řadí mezi komplex cílů a počítá s ním již v oblasti plánování, volbě metod a přípravě vzdělavatelů.

²³ PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*, Vydání 1. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s. 28 – 30. ISBN 978-80-86723-58-7.

²⁴ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník. 2. aktualizované a rozšířené vydání* Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s. 39 -40. ISBN 978-80-247-4748-4.

²⁵ BENEŠ, M., *Andragogika*, Vydání 2., Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s. 57. ISBN 978-80-247-4824-5.

Vzdělavateli dospělých toto přijetí a respektování v mnohém usnadní cestu k navázání společného vztahu.²⁶

Andragogika jako každá jiná věda, která je spojena s praxí prochází svým neustálým vývojem a formováním.

Na poli vývoje vzdělávání dospělých se ukazuje i další směr označovaný jako **heutagogika**. Monika Barton uvádí, že poprvé ji představili Hase a Kenyon ve své eseji z roku 2000. „Od andragogiky k heutagogice“. Samotný pojem heutagogika vznikl spojením slov „ago“ a „heurista“, v překladu do češtiny jako vést a objevovat. Andragogika se většinou snaží najít vhodné formy a metody pro rozvoj a vzdělávání dospělého účastníka vzdělávání. Heutagogika zároveň podporuje v tom, aby sám vzdělávající se aktivně pracoval na své schopnosti růst a učit se.²⁷

Andragogika, jakkoli se snaží o respekt a akceptaci dospělého účastníka vzdělávání, je stále cítit vztah učitel a žák. Vzdělavatel v roli učitele je ten, kdo rozhoduje, co, kdy a jak má být vzdělávajícímu se poskytnuto. Heutagogika přichází do oblasti vzdělávání dospělých s pojmem sebeurčující seberozvoj. Kdy vzdělávající se sám rozhoduje, co, kdy a jakou formou je pro něj vhodné. Takový postup vychází vstříc potřebám v neustále se měnícím současném světě, kde informace jsou velmi snadno dostupné a změna přichází příliš rychle na to, aby bylo možné ji reflektovat v metodikách vzdělávání. V tradičním pojetí je vzdělavatel ten, kdo předkládá prostředky a obsahy. V pojetí heutagogickém účastník vzdělávání sám navrhne skutečný průběh, formu a realizaci vzdělávání. Takovým přístupem se ukazuje větší volnost ve volbě a diskusi témat, hloubce řešeného tématu a získávání znalostí, které v danou chvíli účastník potřebuje. Tímto přístupem rozvíjí schopnosti studujícího učit se v reálném čase.²⁸

Heutagogický přístup tak učí rozvíjet schopnosti učit se a cíleně pracovat na svém rozvoji. Má snahu vtáhnout vzdělávajícího se do procesu vzdělávání již od tvorby a definice cílů, společně s návrhem jak má být cílů dosaženo, jaké postupy a metody mají být použity. Přenesením spoluzodpovědnosti je posílena možnost, že vzdělávání bude smysluplné. Heutagogický přístup klade důraz na zajištění zdrojů informací a naznačuje aktivnější roli vzdělávajícího se právě v ohledu přenesení spoluzodpovědnosti. Je zajímavé, kolik se toho dokážou lidé sami naučit, a jak

²⁶ BENEŠ, M., *Andragogika*, Vydání 2., Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s. 104 -107. ISBN 978-80-247-4824-5.

²⁷ BARTON, M., *Co je heutagogika?* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/co-je-heutagogika/#.VojbeFNidOO>

²⁸ KENYON, CH. *Posun od andragogiky k heutagogice v odborném školství* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf

efektivně pak dokážou své znalosti využít a prohloubit, pokud mají možnost konzultace, diskuse a dalších otázek. Cílem heutagogiky v běžné praxi je pomoci vytvořit dostatek takových příležitostí.²⁹

Heutagogika je nedílně spojená s motivací a vlastní schopností učit se bez závislosti na okolí. Aby mohl být tento přístup považován za efektivní, je nezbytná znalost preference stylu učení, vlastní motivace a proaktivita. Je také zřejmé, že tento přístup nelze úspěšně aplikovat tam, kde jde spíše o formální proces než o skutečný výsledek vzdělávání a tam, kde vzdělávající se nemá dostatečnou reflexi sebe sama. Heutagogiku lze popsat jako cestu ke skutečně nezávislému učení. S ohledem k potřebám studujících je vhodná pro aplikaci na pracovištích a to zejména pro rozvoj schopností souvisejících s kreativitou.³⁰

Ve vzdělávání dospělých lze nalézt různé přístupy k zapojení a vzdělávání dospělého účastníka vzdělávání. Liší se především mírou přenesené odpovědnosti, která do jisté míry souvisí se vzájemnou důvěrou. Tradiční metody vzdělávání vždy nestačí a je tedy přirozené, že jsou popisovány nové, které reagují na měnící se potřeby a rostoucí nároky vzdělávajících se. Andragogika jako věda o vzdělávání dospělých se tak udržuje stále živou a platnou pro praxi.

1.5 Role ve vzdělávání

Ve vzdělávání dospělých se lze potkat s celou řadou rolí, které do procesu vstupují. Nakonečný ve své odborné publikaci uvádí k pojmu role definici, která vyjadřuje zejména rovinu očekávání a jejich následné naplňování. Nakonečný uvádí, že: „*Pojem role vyjadřuje očekávání, které na jedince klade jeho sociální okolí z hlediska určité situace a z hlediska jeho základních charakteristik (věku, pohlaví, sociálního statusu). Je to tedy něco vyžadovaného, s čím se jedinec více, či méně identifikuje, co může pociťovat jako vnější tlak či manipulování, ale také jako něco přirozeného.*“³¹ Poznání své role a pochopení role ostatních v mnohém dokáže předcházet konfliktům a usnadňuje tak vzájemnou komunikaci.

²⁹ KENYON, CH. *Posun od andragogiky k heutagogice v odborném školství* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf

³⁰ BARTON, M., *Co je heutagogika?* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/co-je-heutagogika/#.VojbeFNidOO>

³¹ NAKONEČNÝ, Milan, *Sociální psychologie*: Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, s. 123. ISBN 978-80-200-1679-9.

Při vzdělávání je znalost rolí klíčová minimálně pro dvě osoby. Tou první je účastník vzdělávání. Pedagogika pro jeho označení používá pojem žák, student. Andragogika si vystačí s otevřeným pojmem účastník. V širším slova smyslu lze využít také pojem klient. A to právě tam, kde hovoříme o odběrateli poskytovaných služeb. V tomto pojmenování je také cítit respekt a úcta, partnerství značící rovnocenný partnerský vztah.

Druhou rolí je andragog, který ve vzdělávání dospělých vystupuje v některé ve svých rolích. Označení andragog je bez konkrétnější obsahové náplně práce. V tom nejužším slova smyslu se jedná o odborníka v oboru andragogiky, které své vzdělání získal studiem oboru na vysoké škole. V obecnějším pojetí jde o pracovníka ve vzdělávání v některé z jeho dalších rolí.³²

1.6 Vzdělavatel

Role specifikovaná svou odborností v oblasti vzdělávání dospělých. S ohledem na povahu své práce měla být spojena se získáním odborného vzdělání na vysoké škole. Potřebnou kvalifikaci je také možné doplnit kvalifikačním nebo rekvalifikačním certifikovaným vzděláním, které je zaměřené na vzdělávání dospělých. Na osobu vzdělavatele jsou kladeny nároky také po stránce osobnostní. Vždy by mělo jít o odborníka, jenž vede vzdělávací proces. Také je touto rolí myšlena osoba pracovníka, který má přímý vliv na samotný průběh, přípravu, plánování a realizaci, případně hodnocení a likvidaci vzdělávací aktivity.³³

Z uvedeného vyplývá, že role vzdělavatele v širším pojetí může být stále poměrně nejednoznačná. Minimálně v organizacích poskytujících vzdělání lze pod pojmem vzdělavatel nalézt celou škálu pracovních pozic. Ty mohou a také nemusí být v přímém kontaktu s klientem, přesto v principu naplňování své role mají přímý vliv na přínos a užitek vzdělávání. Mohou to být typicky i pozice na úrovni back-office zajišťující organizaci, plánování a přihlašování účastníků na vzdělávací aktivity. Při hodnocení vzdělávání bývá formou zpětné vazby ověřována spolupráce a spokojenost i s těmito články procesu. Jejich schopnost komunikace a aktivního vhladu do problematiky vzdělávání je přínosná.

³² PALÁN, Z a LANGER, T. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 120. ISBN 978-80-86723-58-7.

³³ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník. 2. aktualizované a rozšířené vydání* Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s. 305. ISBN 978-80-247-4748-4.

Další rolí uplatňovanou v organizacích bývá **mentor**. Původ slova lze nalézt v řecké mytologii, kde byl Mentor vychovatelem Telemacha syna Odyssea. Dnes tímto pojmem označujeme rádce, průvodce, konzultanta. Někoho, na koho se může mentorovaný (mentee) kdykoli obrátit a požádat jej o radu a kdo zároveň aktivně hlídá proces vzdělávání mentorovaného. Mentorství je spojováno s přivýkáním na novou roli, na novém pracovišti. Mentor se tak stává faktickým průvodcem, který má hlavní podíl na uvádění mentorovaného do nových situací, tak aby je zvládnul. Mentoring je založený na dlouhodobé spolupráci a vzájemném vztahu obou. Mentorování je především neformální a vysoce individualizovaná forma vzdělávání. Klade vysoké nároky na znalost mentora a zejména na jeho zralost osobnosti.³⁴ Zároveň je vysoce efektivní pro mentorovaného. Úskalím při nastavování role mentora se stává formalizovaný a plošný přístup.

Tutor a jeho role je především spjatá s vysokoškolskými pedagogickým pracovníkem, který řídí a podporuje skupinu studentů v programu distančního vzdělávání. Poskytuje zpětnou vazbu v průběhu studia, je realizátorem studijních setkání tutoriálů, hodnotí přípravy studentů. Zároveň také poskytuje zpětnou vazbu metodikům, kteří připravují podklady pro distanční studium.

Další rolí vzdělavatele může být **instruktor**. Ten je z povahy své práce tím, kdo poučuje, informuje o způsobu vykonávání činnosti. Typickým příkladem je instruktor v autoškole. Role **konzultanta** a **poradce** na rozdíl se liší od role instruktora tím, že naplňuje svou roli na vyžádání vzdělávajícího se. Je specialistou v určitém oboru a může být podporou vyjádřením svého stanoviska nebo při řešení konkrétních otázek. Pojem moderátor a facilitátor bývá často chybně zaměňován.

Moderátor využívá moderační metody pro skupinové práce, kde i on sám může vstupovat do průběhu řízených diskusí a záměrně tak ovlivňuje průběh. **Facilitátor** pomáhá usměrňovat vnější a vnitřní podmínky skupiny tak, aby mohl optimálně probíhat vzdělávací proces. Usměrňuje především motivaci, dynamiku a výkonnost skupiny. Do obsahu práce skupiny však nezasahuje.³⁵

Metodik je zaměřením vzdělavatele na přípravu kompletních podkladů k vzdělávacím aktivitám, včetně přípravy koncepcí a projektů vzdělávání. Navrhuje formy a metody vzdělávání, dává doporučení k využití didaktických pomůcek.³⁶

³⁴ PALÁN, Z a LANGER, T. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 124. ISBN 978-80-86723-58-7.

³⁵ Tamtéž, s. 124

³⁶ Tamtéž, s. 125

Dalšími rolami vzdělavatele mohou být **manažer vzdělávání**, **koordinátor**, **projektový manažer**. Jeho hlavní úlohou je plán a organizace vzdělávací aktivity a koordinace všech spolupodílejících se složek.³⁷

1.6.1 Lektor

Osoba přímo realizující vzdělávací aktivitu. Označení se začalo používat po druhé světové válce ve snaze odlišit neformální vzdělávání od formálního. V České republice jsou základní kvalifikační požadavky na lektory definovány v Národní soustavě kvalifikací. Jeho praktické pole působnosti je ve firemním podnikovém vzdělávání nebo jako specialista na určitou konkrétní problematiku (například jazykové vzdělávání) Lektor se spolupodílí již na přípravě vzdělávací aktivity, vybírá vhodné metody pro práci se skupinou.³⁸

Činnost lektora je ve své podstatě vyvrcholení přípravy vzdělávací aktivity. Na jeho kvalitách a předpokladech závisí v mnohém úspěch a spokojenost klientů. Sebe líp připravená aktivita, která je odvedena průměrným lektorem může být zklamáním pro zadavatele, objednatele vzdělávání a samozřejmě i pro samotné účastníky. Měla by panovat souhra a porozumění mezi metodikem, který vzdělávací aktivitu připravoval a také mezi lektorem, který ji bude realizovat. Proto bývá lektor zapojený již do přípravy, definice cílů, výběru vhodných metod, tvorby hodnotících nástrojů i celkovému konceptu plánu vzdělávací akce. Pomáhá s připomínkami, co a jak samotné aktivitě předchází a co bude následovat.

Spolu s tím jsou kladeny nemalé nároky na osobnostní předpoklady lektora. Měl by být znalý problematiky andragogiky, didaktiky. Předpokládaná a nevyhnutelná je také sociální zralost osobnosti. Měl by si umět poradit i v obtížných situacích práce se skupinou i s jednotlivci. Téměř samozřejmostí je jazyková a komunikační zdatnost. Schopnost umět se komunikačně přizpůsobit různým úrovním svých klientů, účastníků.³⁹

Vodák a Kuchaříková ve své publikaci uvádějí pravidlo, které vystihuje kvality dobrého lektora. „*Platí, že dobrý lektor hodně poslouchá, podporuje, povzbuzuje*

³⁷ BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*: 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2007, s. 25-27. ISBN 978-80-86851-68-6.

³⁸ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník. 2.aktualizované a rozšířené vydání* Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s.172. ISBN 978-80-247-4748-4.

³⁹ PALÁN, Z a LANGER, T. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 121 - 122. ISBN 978-80-86723-58-7.

*účastníky v aktivitách, poskytuje jim reálnou zpětnou vazbu, je trpělivý a nebagatelizuje snahu účastníků o učení, případně dovysvětlení nejasností. Poskytuje dostatek času na přemýšlení a ujasňování, nedává příliš snadné ani příliš těžké úkoly, snaží se podněcovat tvořivou a pozitivní atmosféru k učení a respektuje individualitu každého z účastníků.*⁴⁰

Lektor by měl vždy být schopen zvážit objektivnost informací, které na své klienty, účastníky přenáší a dohlédnout tak důsledky své práce i z pohledu etiky. Je rozdílné, když stejné téma lektoruje jeden nebo druhý lektor. Na co klade důraz, kterému tématu se věnuje více, jaké nároky na účastníky vzdělávací aktivity má a jaké informace, názory a postoje v roli lektora reprezentuje.

Otázkou pro organizace zůstává, zda využívat interní nebo externí lektory. I zde se ukazuje zdravá míra vyváženosti a zapojování obojího. Interní lektor má výhodu znalosti vnitřního prostředí firmy, zvyklostí, firemní kultury. Díky tomu se mu může snáze navazovat a budovat vztah. Má možnost využít kontinuity jednotlivých vzdělávacích programů. Naproti tomu externí lektor je pro účastníky vždy něčím zajímavý, osvěžující, nový. Je znát přístup a domněnka, kterou lze vyjádřit českým příslovím, že: „Za plotem je tráva zelenější.“ Skutečným přínosem může být nový pohled lektora, který nemusí být zaujatým domácím prostředím organizace.

1.6.2 Trenér

Role ve vzdělávání dospělých využívající pro svou práci specifické metody. Zaměřuje se ve své činnosti především na osvojování praktických dovedností účastníků. Poměr nových znalostí je úměrně ponížený s ohledem na hlavní cíl a povahu jím vedené vzdělávací aktivity a tou je především trénink. Zaměřuje se především na opakování a trénování situací. Role trenéra se uplatňuje v profesním vzdělávání, kde někdy splývá s rolí instruktora. Vytváří prostředí pro výcvik praktických dovedností v nejrůznějších pracovních odvětvích, kde je potřeba dosáhnout téměř automatizovaného zvládnutí opakující se situace.⁴¹ Ke své práci využívá specifické metody jako modelové situace, hraní rolí, případové studie. Ve spolupráci s trenérem je aktivita učení se směřována především na účastníka. Trenér jej podporuje v jeho

⁴⁰ VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžbeta. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, s.119. ISBN 978-80-247-3651-8.

⁴¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*: 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 316. ISBN 978-80-7367-647-6.

výkonu a poskytuje mu cennou zpětnou vazbu a podporu. Nedílnou součástí takového vzdělávacího programu je i hodnocení a zpětná vazba od ostatních účastníků.

Trenér zde vystupuje v roli moderující průběh a celkového bezpečného prostředí účastníků. Působení trenéra může být dlouhodobé, kde je opět možné těžit z navázaného vztahu s klientem. Neopomenutelná je otázka vzájemné důvěry, zejména účastníka směrem k trenérovi. Vzdělávací aktivity bývají organizované formou výcvikových kurzů, outdoorových tréninků, anebo minimálně formou zážitku.⁴²

Osobnostní předpoklady trenéra se od nároků na osobnost lektora v některých ohledech nepatrně liší, přesto je zde výrazné pojitko. Tím je znalost vzdělávacího procesu a respekt k dospělému účastníkovi vzdělávání, akceptace individuálních odlišností. Předpokládá se zaměření trenéra na konkrétní odbornost a v té by měl být schopný jistého rutinního opakování a vytvoření prostředí drillového tréninku.

1.6.3 Kouč

V pedagogickém slovníku je popis role kouče skrytá pod pojmem koučování. Rolí kouče je ovlivňovat klienta, účastníka vzdělávání individuálním přístupem tak, aby ten sám aktivně zvyšoval svou iniciativnost, tvořivost, samostatnost a tím zefektivňoval svůj pracovní výkon. V porovnání s poradcem nebo konzultantem není kouč nositelem informací. Je spíše spouštěčem a umocňovatelem osobnostních změn klienta. Podporuje jej v autonomii a schopnosti nalézat a aplikovat vlastní řešení.⁴³ V andragogickém slovníku je popis role doplněný také pod pojmem koučování. Kouč podporuje a pomáhá svému klientovi si uvědomit osobní cíle v životě, v profesi. Podporuje a pomáhá v nalezení možností a zdrojů, jak těchto cílů dosáhnout.⁴⁴

Z povahy své činnosti se může zabývat vzděláváním dospělých přímo na pracovišti klienta. Na rozdíl od lektora a trenéra, ke své vzdělávací činnosti nepotřebuje připravené prostředí pro učení. Nevýhodou spolupráce on job aktivitou, tedy přímo v místě výkonu práce klienta je možné rušení a v důsledku i tíhy běžných pracovních úkolů může docházet k nesoustředění klienta. Spolupráce kouče a jeho klienta je vždy vysoce individualizovaná. Kouč reflektuje potřeby koučovaného a snaží se o jejich

⁴² PALÁN, Z a LANGER, T. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 123. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁴³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*: 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 134. ISBN 978-80-7367-647-6.

⁴⁴ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník, 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s.163. ISBN 978-80-247-4748-4.

akceptaci a svou přiměřenou reakci. Kouč ke své práci využívá zejména princip partnerství a důvěry, podporování klienta. Princip koučování je vystavěn na vhodné kladených otázkách a vyvážené zpětné vazbě kouče.⁴⁵

I v tomto případě využití kouče ve firemním vzdělávání je volba zda využít externí nebo interní možnosti spolupráce. V případě externích je zde výhoda nezaujatosti a neznalosti prostředí, která v mnohém kouči usnadňuje práci při volbě vhodných otázek, které vedou ke stimulaci klienta. Zásadní pro práci kouče je vybudování partnerského vztahu založeném na důvěře a diskrétnosti. Což může být u interních koučů obtížné.

Z popisu role vyplývají i nároky na osobnost kouče. Ten by také měl mít odpovídající vzdělání získané výcvikem. Měl by být schopen přiměřené reflexe, zdravého sebe náhledu. Z pohledu etiky se nabízí otázka ovlivnitelnosti klienta. Kouč by měl mít schopnost oddělit své myšlenky od myšlenek klienta. Nevystupovat v roli mentora a instruktora, a když by již tyto role používal, měl by si toho být vždy plně vědom a informovat o tom i svého klienta. Měl by dobře znát rozhraní a pole své působnosti a tomu umět přizpůsobit své jednání.

International Coach Federation Czech republic na svých internetových stránkách popisuje kompetence ICF kouče. Patří mezi ně dodržení dohody (kontraktu) s klientem, vytvoření důvěry, aktivní naslouchání, používání silných otázek, ale také dodržení etického kodexu a profesionálních standardů.⁴⁶ Z posledního zde uvedeného bodu je patrné, jak důležité je pro tuto roli pracovat s transparentností a důvěrou a jaká je její možnost zneužitelnosti v neprospěch klienta.

V organizacích, kde probíhá vzdělávání pracovníků z vlastních interních zdrojů, bývá často v roli vzdělavatele v některé z jeho forem i nadřízený pracovník, manažer. To sebou nese nároky i na jeho kvalifikaci. Osvědčuje se model, kdy manažer je spoluodpovědný za vzdělávání a rozvoj svých podřízených a k pomoci má odborníka na oblast vzdělávání, který jej v činnosti vzdělávání podporuje.

V oblasti vzdělávání dospělý, je to jednoznačně vzdělavatel – ve všech jeho rolích, kdo nese odpovědnost a tedy i tíhu etického rozhodování, co je a co není správné a vhodné v danou chvíli pro něj a pro klienta, pro jejich vztah.

⁴⁵ PALÁN, Z a LANGER, T. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 123. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁴⁶ ICF. *Kompetence ICF kouče*. [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/kompetence-icf-kouce.html>

2 STRATEGIE A VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACI

Mnoho firem v současné době investuje do firemního vzdělávání nemalé finanční prostředky. Je tomu tak z přirozené potřeby obstát v konkurenčním prostředí. Mít dostatečně kvalifikované a připravené zaměstnance, kteří zvládají i obtížné pracovní situace související s výkonem jejich práce. Zároveň se ukazuje také ekonomický dopad, ze kterého je patrné, že pro organizaci je z dlouhodobého hlediska levnější zapracovaný a zkušený pracovník, než opakované investice do nábory a zaškolování nových pracovníků. Možnost vzdělávání zároveň plní i motivační funkci, kdy si zaměstnanci mohou vybírat kurzy podle vlastního uvážení a zájmu a organizace jim jej uhradí. V důsledku toho je také oblast vzdělávání tou první, kde se projevují úsporná opatření organizací.

Také v oblasti podnikového vzdělávání lze vysledovat trendy a posuny podle aktuálního vývoje. Ty, které jsou pro naši společnost typické na počátku 21. století popisuje Hroník ve své publikaci.⁴⁷ Tím podstatným určujícím směrem je neúprosný všudypřítomný tlak na zvyšování výkonnosti. Zároveň s tímto jevem je také související potřeba efektivního měření přínosnosti a užitku. Což ve své podstatě znamená potřebu téměř okamžitého propisu nově získaných znalostí a dovedností do výkonnosti pracovníků. A také zároveň měření efektivnosti realizace vzdělávání ze strany dodavatele vzdělávací akce. Dalším trendem je posun od jednorázových vzdělávacích aktivit k celostnímu kontinuálnímu rozvoji, který je uskutečňován také prostřednictvím on-job tréninků. Využití principu just-in-time vzdělávání. Tedy vzdělávání v čase, kdy je opravdu potřeba a ne učení se do zásoby s využitím, až přijde vhodná chvíle. Zařazení standardizovaných kurzů pro jejich snadné opakování a realizaci pro větší množství klientů. S tím souvisí vytváření katalogových přehledů, kde si pracovník organizace může vybrat mimo jiné také podle termínu realizace. Využívání on-line nákupů vzdělávacích aktivit. A v neposlední řadě i důraz na diferenciaci zakázkového řešení.⁴⁸

V souvislosti s popsanými trendy také zde vystupuje otázka zdrojů, kterých realizovat vzdělávání. Zda je vhodnější využívat vlastní školící oddělení nebo zda využít služeb volného trhu a vzdělávací programy nakupovat externě. I v tomto ohledu jsou jednoznačná pro a proti. Výhodou interního vzdělávání je praktická znalost

⁴⁷ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 116 - 126. ISBN 978-80-247-1457-8.

⁴⁸ Tamtéž, s. 116-126

vnitřního prostředí organizace a tedy do jisté míry zaručena provázanost na strategii a vnitřní principy a hodnoty. V případě nákupu externího řešení je na první pohled přínosem setkání s novým neznámým elementem, který může být v přístupu, volbě metod nebo i jen prostém novém pohledu. Stává se také obvyklým nakoupení externí licence vzdělávacího programu a následná realizace zajišťovaná interními vyškolenými lektory. Toto řešení se uplatňuje především u velkých organizací, kde by nakoupení dostatečného množství kurzů pro potřebný počet zaměstnanců bylo ekonomicky příliš nákladné.

Rozvoji zaměstnanců se ve větších organizacích zpravidla věnuje oddělení mající v názvu rozvoj lidských zdrojů nebo vzdělávání rozvoj. Středně velké organizace mají personální oddělení. V malé firmě, kde manažer vede sebe a několik dalších podřízených a většinu činností řídí sám, specializované oddělení není. Hroník popisuje dva modely řízení lidských zdrojů.⁴⁹

První zmiňovaný model, je tradiční a vychází z široké firemní struktury, které v sobě nese decentralizovanou nebo centralizovanou variantu vlastního řízení. V případě centralizovaného řízení jsou výsledkem vzdělávací aktivity, které jsou organizačně daleko od reálných účastníků a nereflktují aktuální potřeby. Decentralizované řízení je účastníkům blíží, ale úskalím se ukazuje náročnost zajištění jednotnosti realizovaných vzdělávacích aktivit.

Druhý model je označován jako partnerský trojnožkový a v současnosti nachází více uplatnění. Pracovníci oddělení řízení lidských zdrojů jsou v rolích partnerů a jsou zákaznický orientovaní směrem k manažerům v organizaci, kteří odebírají jejich služby. Tři složky jsou v tomto modelu tvořeny vzájemně spolupracujícími částmi.

HR Business Partners. Jejich hlavní rolí je, být v kontaktu s manažery a být jim partnery, pomáhají s identifikací vzdělávacích potřeb.

Centers of Excellence, kde jsou v roli odborníků, specialistů se zaměřením na nábor, hodnocení a odměňování a samotný rozvoj a vzdělávání. Poslední složkou je HR

Service Center (Back Office), jehož rolí je poskytovat nezbytnou podporu v oblasti administrativy související se vzdělávání a rozvojem. Úskalím v tomto modelu je spolupráce mezi jednotlivými složkami, kdy by se jejich agenda měla částečně překrývat.⁵⁰

⁴⁹ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 27. ISBN 978-80-247-1457-8.

⁵⁰ Tamtéž, s. 27

Téma trendů ve vzdělávání dospělých podtrhuje vazba na strategii organizace. Toto spojení je důležité a určující pro strategie vzdělávání. Souvisí s nastavenou vizí společnosti, tedy směrem, který plánuje vedení organizace jako určující pro nejbližší období. Strategie vzdělávání by tak měla být v souladu a celkovou vizí podporovat, ideálně rovnou ukazovat kroky, jaké bude možno k naplnění strategie a vize podniknout.

Doplnění konceptu od trendů ke strategiím vzdělávání v organizaci nabízí Barták. „*Aby organizace ve změnách obstály, musejí stavět na cíleném rozvoji znalostí a dovedností svých lidí.*“⁵¹

2.1 Strategie ve vzdělávání

Jednou ze strategií ve vzdělávání je Učíci se organizace. V tomto pojetí se ukazuje, že i cesta může být cíl a tím je právě naplňování podstaty učící se společnosti. Popis strategie nabízí Barták. Tato strategie vychází ze zaměření na očekávané a předpokládané ekonomické výsledky plynoucí z prosperity firmy.

Lze ji charakterizovat jako cílevědomé úsilí, jež směřuje minimálně k návratnosti, ideálně ke zhodnocení investic vynaložených do rozvoje a vzdělávání lidí. Tento rozvoj v sobě zahrnuje stanovení osobních plánů, individualizované plány osobního rozvoje, směřování k dlouhodobému rozvoji kariéry a také řízení výkonu a rozvoje požadovaných kompetencí.

Celkově tedy takovou strategii lze popsat jako vytrvalé úsilí ke zhodnocování lidského kapitálu a jeho dalšímu efektivnímu zdokonalování. Společným znakem je akceptace vize společnosti s prolnutím do vizí jednotlivých zaměstnanců s prvky týmového učení, angažovanosti a kreativity. Předpokladem pro její naplnění je vyžadovaná schopnost sebe řízení, sebereflexe a ochota samostatného a cíleného sebe rozvoje.⁵²

Doplnění a pochopení významu dokresluje popis, že učící se organizace stojí na pěti základních pilířích. Řízení a sebe řízení lidí s ohledem na celkový zájem organizace, kritické zkoumání předkládaných vzorů myšlení, chování a jednání, společné sdílení a přijetí představené střednědobé a dlouhodobé vize, funkční

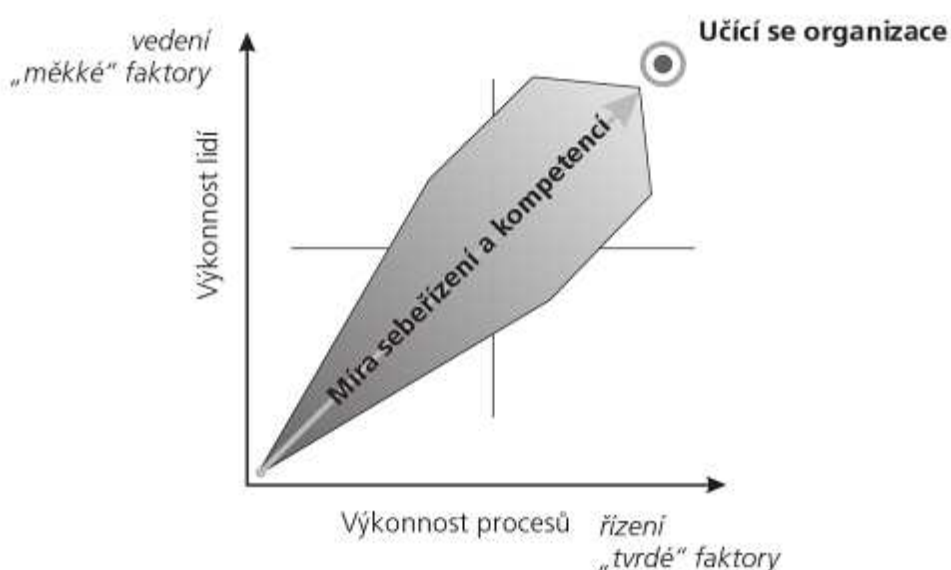
⁵¹ BARTÁK, Jan. *Od znalostí k inovacím: tvorba, rozvíjení a využívání znalostí v organizacích*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, s. 40. ISBN 978-80-87197-03-5.

⁵² BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*. Vydání 1. Praha: Alfa Publishing, s.r.o., 2007, s. 103 - 104. ISBN 978-80-86851-68-6.

kooperativní výměna individuálních i společných získaných zkušeností a na závěr i myšlení v systémech. Nelze za učící se organizaci označit takovou, která uplatňuje množství formalizovaného vzdělávání, ale spíše takovou, kde je jedním z hlavních smyslů podpora rozvoje lidí a jejich zapojování do řízení a rozvoje podniku.⁵³

Téma učící se organizace shrnuje grafické vyjádření Hroníka. Ve kterém naznačuje nevyhnutelnost zapojení osobní odpovědnosti a angažovanosti každého zaměstnance, je-li očekávaný a vyžadovaný růst a prosperita firmy.

Obrázek 1: Řízení výkonnosti firmy



Zdroj⁵⁴

Tvorba dalších strategií ve vzdělávání se obdobně jako podniková strategie celé organizace vytváří na dobu tří až pěti let. Je potřebné rozlišovat, zda vytvářená strategie je pro organizaci pouze k jednorázovému použití, tedy do té doby než bude dosaženo určitého cíle. Nebo zda je pro společnost s plánem dlouhodobě udržitelným.

V prvním případě se společnost nebude orientovat na dlouhodobý rozvoj a práci s talenty. Místo toho investuje prostředky do nábory a zaškolení nově nastupujících zaměstnanců. Tento názor doplňuje Folwarczná svým komentářem, že strategie

⁵³ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s.280. ISBN 978-80-247-4748-4.

⁵⁴ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 13. ISBN 978-80-247-1457-8.

rozvoje a vzdělávání bude v takové organizaci jednoduchá a nenáročná na existenci a fungování týmu specialistů, kteří by se věnovali především vzdělávání.⁵⁵

V druhém případě bude strategie organizace opačná a tedy i její plánované investice do rozvoje lidských zdrojů. Bude pravděpodobně preferovat dlouhodobý rozvoj a podporu.⁵⁶ V souladu se zvolenou strategií pak také organizace vybírá vhodné formy a metody vzdělávání. Takovému výběru se pak přizpůsobují i dodavatelé jednotlivých vzdělávacích aktivit.

Nejrozšířenější strategií organizací v dnešní době je budovat a podporovat podnikové vzdělávání. Jak uvádí Tureckiová, již samotná firemní strategie se stává východiskem pro strategii a další přístup k vzdělávání a rozvoji zaměstnanců⁵⁷.

2.2 Funkce a oblasti vzdělávání

Systematickým přístupem ke vzdělávání v organizacích je možné zaměřit pozornost také na funkce a oblasti vzdělávání. Jejich zvědoměním a pojmenováním se lze přiblížit pochopení uplatňování jednotlivých forem a metod. Jejich volba je přímo ovlivněna nejen strategií, ale také právě funkcí, kterou mají v dané oblasti podpořit.

V tom nejširším pojetí se funkce vzdělávání dospělých však nutně dotýká také dalších dílčích funkcí, jako je komunikace, zájmy, smysl pro estetiku a krásno nebo i jen aktualizace. Důraz funkce vzdělávání je kladený především na souhru potřeb a zájmů jednotlivců s potřebami celé společnosti. Proto mezi základní funkce vzdělávání v 21. století patří funkce kvalifikační, humanizační a integrační. Ty přesně reflektují potřeby jedince ve společnosti a těmi je humanizace, socializace a kvalifikované uplatnění. Funkce vzdělávání jsou proměnné v souvislosti s aktuálním historickým a kulturním vývojem společnosti. Neleze je tak brát za trvale neměnné.⁵⁸

Ve firemním vzdělávání je důležité, aby spolu s inovativními a moderními produkty, kterými se prezentují navenek, měli také kvalifikované a angažované zaměstnance, kteří budou ochotni a schopni pracovat na svém rozvoji. Proto funkce vzdělávání v tomto ohledu naplňuje i oblast motivační. Zaměstnavatel, který investuje

⁵⁵ FOLWARCZNÁ, Ivana, *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010, s. 35. ISBN: 978-80-247-3067-7.

⁵⁶ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 19. ISBN 978-80-247-1457-8.

⁵⁷ TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvojlidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004, s. 90. ISBN: 80-247-0405-6.

⁵⁸ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník, 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s. 280. ISBN 978-80-247-4748-4.

do rozvoje svých pracovníků, jim vysílá jednoznačnou zprávu, že s nimi počítá. Podnikové vzdělávání významnou měrou naplňuje koncepci celoživotního učení.⁵⁹ Skrz organizace se takto posiluje růst a směřování společnosti jako celku.

Základní funkcí, resp. také cílem, vzdělávání v organizaci je rozvoj způsobilostí a kompetencí všeho druhu a také, jak vyplývá i z trendů ve vzdělávání, zvýšení ideálně dlouhodobé (v praxi však dostačující i krátkodobé) výkonnosti.⁶⁰ Tak jako jsou proměnné funkce vzdělávání v obecné rovině, tak se proměňují i v průběhu podnikového vzdělávání.

Je zřejmé, že v průběhu adaptace bude funkce vzdělávání jiná než u pracovníka, který je již pět a více let na stejné pozici. Totožný princip platí v případě vzdělávání pracovníka s průměrnou dostačující výkonností a pracovníka s podprůměrnou a nedostačující výkonností.

Proměnlivost funkcí vzdělávání je i v případě životního cyklu dospělého. Vždy odráží aktuální životní situaci, kterou právě prochází. Pro jejíž zvládnutí se právě vzdělává a připravuje. Tento fakt odráží i motivaci s jakou ke vzdělávání přistupuje.

V neformálním vzdělávání je v dnešní době běžná aplikace rozvoje a vzdělávání podle kompetenčního přístupu. Veteška v tomto kontextu připomíná známou trojici vzájemně propojených pojmů „moci – umět – chtít“. Vzdělávání v organizacích by vždy mělo směřovat k podpoře a formování právě těchto tří oblastí. Neboť každá z nich úzce souvisí s konečným faktickým výkonem pracovníka. Rozvíjené kompetence se odráží v tom, zda pracovník má a využívá potřebnou odbornost a zda je ochotný a schopný ji využívat pro potřeby své organizace. Pokud však nemá vhodné podmínky, nebo pokud lze hovořit o podmínkách značně ztížených, klesá zcela přirozeně i motivace a osobní potřeba poskytnout nebo i případně rozvíjet své kompetence. Což bohužel vede ke stagnaci na rozdíl od požadovaného rozvoje, nejen samotného pracovníka, ale také celé organizace.⁶¹

Oblasti vzdělávání lze systematizovat podle obsahu. Základní rozdělení, které bývá nejčastěji uplatňované i v katalogových přehledech vzdělávacích aktivit je rozdělení na soft skills a hard skills. Což jsou termíny, které jsou v andragogice

⁵⁹ VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžbeta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců: 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 70 a 80. ISBN 978-80-247-3651-8.

⁶⁰ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 127. ISBN 978-80-247-1457-8.

⁶¹ VETEŠKA, J., *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: EDUCA Service, 2011, s. 114. ISBN 978-80-87306-09-3.

používané zejména v posledních letech a to v souvislosti s rozvojem kompetencí.⁶² Lze jim rozumět jako soubor měkkých a tvrdých kompetencí.

Ve zjednodušeném podání jsou za tvrdé považovány především znalosti (tvrdá data), jež jde změřit, zvážit, vyjádřit jednotkou, jsou prokazatelně ověřitelné.

Měkkými kompetencemi rozumíme ty obtížněji měřitelné, jejichž přítomnost spíše nějak cítíme a hůř se nám pro ně hledá měřitelné vyjádření. Je to například komunikace, empatie, schopnost improvizace. Měkké kompetence jsou charakteristickou složkou osobnosti každého člověka. Zejména v posledních letech se ukazuje jejich rozvoj jako klíčový. Čím více se z naší společnosti stává technická, využívající moderní technologie, tím více hledá člověk člověka.

Hroník uvádí další možnost dělení oblastí vzdělávání podle obsahů, které postihují.⁶³

- **Funkční vzdělávání** je charakteristické výsledkem, kterým je odborná příprava. Vyplyvá z popisu práce a zajišťuje, aby ji mohl zaměstnanec úspěšně vykonávat.
- **Doplňkové funkční vzdělávání** již svým pojmenováním vyjadřuje svou doplňkovou funkci. Kombinuje doplnění měkkých i tvrdých znalostí a dovedností.
- **Manažerské vzdělávání**
- **Jazykové vzdělávání**
- **IT školení**
- **Účelové vzdělávání**, které má za cíl rozvíjet především měkké dovednosti a mnohdy se aplikuje při aktuální prokázané potřebě
- **Školení ze zákona** je povinné pro všechny a je dané zákony

⁶² PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník, 2.aktualizované a rozšířené vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s.254. ISBN 978-80-247-4748-4.

⁶³ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 128 - 129. ISBN 978-80-247-1457-8.

2.3 Formy

„Forma je tělem, do kterého se vzdělávací aktivita nalije, než se podá účastníkům“. Výběr vhodné formy má do značné míry vliv na úspěšnost celé vzdělávací akce. Výběr vhodné formy by měl reflektovat záměr a také koncepci učení. Vzdělávání je proces řízený a plánovaný, je možné se na něj předem připravit a zvážit možná rizika i přínosy. Plamínek popisuje šest základních forem, ve kterých může probíhat vzdělávání dospělých. Výčtem i jejich vzájemnou kategorizací vyjadřuje celistvost pojetí a vnáší do něj svým přístupem řád.⁶⁴

Základním měřítkem je pro něj skutečnost, zda se účastník učí sám z vlastní zkušenosti nebo ze zkušenosti a působení vzdělavatele. Druhým měřítkem je pak vztah, jaký je zaujímaný k realitě. Zda jsou pro učení typické situace čistě teoretické, modelové, nebo zda jej s realitou pojí skutečné případové studie, anebo zda přímo řeší konkrétní situaci pro praxi a z praxe.

Tabulka 1: Definice základních forem vzdělávání dospělých

Cíl smysl učení	Věcný substrát učení		
	Převážně modelové situace	Převážně reálné situace	
		Teoretické řešení	Praktické řešení
Předat znalosti, dodat konkrétní řešení nebo poskytnout vzor	Školení	Konzultace	Učení z výkonu učitele
Předat dovednosti, posílit řešitelské schopnosti nebo poskytnout zpětnou vazbu	Trénink	Koučování	Učení z vlastního výkonu

Zdroj⁶⁵

Další popis jednotlivých forem v sobě zahrnuje jejich vzájemný vztah v utvořené kombinaci podle toho, zda se jedná o formu pracující s vlastní aktivitou vzdělávajícího se nebo zda je aktivita spíše na straně vzdělavatele. Tento vzájemný vztah je důležitý s ohledem na přenášení odpovědnosti. Někdy se bohužel vzdělavatel rozhoduje spíše podle vlastního užitku a přínosu než podle skutečných potřeb účastníka.

⁶⁴ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 41. ISBN 978-80-247-3235-0.

⁶⁵ Tamtéž, s.41

Školení a tréninky

Forma vzdělávání založená především na přenosu teoretických informací. Účastníci vzdělávání jsou vzděláváni mimo své běžné pracoviště. Forma je vhodná pro skupinové předávání nových informací, znalostí, nebo trénování dovedností v relativně bezpečném prostředí. Časová náročnost bývá minimálně jeden den. Při intenzivním tréninku nebo školení i dva a více dnů. Forma je využívána především při vzdělávání pro situaci, která zatím ještě nenastala, ale vzhledem k efektivitě vzdělávání by měla nastat v blízké době. Svou podstatou je vhodná zejména pro účastníky, kteří jsou schopní sami aplikovat osvojené poznatky do praxe. V podnikovém vzdělávání bývá nejrozšířenější, avšak ne vždy nejúčinnější.⁶⁶

Konzultace a koučování

Forma vzdělávání, která využívá teorii i praxi. Její realizace není nevyhnutelně nutná mimo místo běžného výkonu práce. Naopak bývá výhodou, když vzdělavatel při této formě je společně s pracovníkem v jeho přirozeném prostředí. Svým zaměřením je individuální s mírou přizpůsobení se vzdělávajícímu se. Aplikace konzultace a koučovacího přístupu je vhodná v situaci, kdy již nastala situace, pro kterou se účastník potřebuje připravit. Neprobíhá tedy trénink nanečisto, ale účastník může rovnou v praxi využívat nově osvojené znalosti a dovednosti.⁶⁷

Učení z výkonu

Forma, která může dobře navazovat na předchozí konzultaci a koučování. I zde probíhá praktické řešení reálné situace. Podstatně rozdílná je míra zapojení vzdělavatele. Pokud probíhá forma učení z výkonu učitele, je účastník vtažen do procesu vzdělávání stínováním. Probíhá-li forma učení z vlastního výkonu, pak vzdělavatel poskytuje vyváženou zpětnou vazbu. Také tato forma primárně vychází z potřeby co nejreálnějšího prostředí, z kterého je možné těžit. Proto probíhá ideálně přímo na pracovišti účastníka.⁶⁸

V jistém směru zjednodušující pohled na formy vzdělávání poskytuje princip 70:20:10. Ten v číselném vyjádření popisuje objem časových jednotek, které by měl vzdělávající se věnovat jednotlivým formám. Přesněji vyjádřeno, v jakém poměru by si

⁶⁶ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 41. ISBN 978-80-247-3235-0.

⁶⁷ Tamtéž, s. 42.

⁶⁸ Tamtéž, s. 42

měl zaměstnanec jaké vzdělávací aktivity volit, protože v takovém poměru je i míra efektivity osvojovaných znalostí a dovedností. Pedretti o principu hovoří jako o zaklínadlu, které by všichni chtěli, ale málokdo tomu rozumí.⁶⁹

70% svých znalostí a dovedností si člověk osvojí praxí tedy činností on the job. Tím, že je vystavený skutečnosti sám konat. V principu jde tedy o učení z vlastního výkonu

20% znalostí a dovedností si člověk osvojí od druhých lidí Pozorováním, stínováním, koučováním, konzultací, vzájemnou výměnou zkušeností, ale také samostudiem odborných textů a vlastním vyhledáváním informací.

10% osvojovaných znalostí a dovedností pochází z formálního prezenčního vzdělávání, které lze popsat jako školení nebo trénink.

Autorství popsaného principu není zcela jednoznačné. Ve zdroji se uvádí dva možné původy. První jako výstupy manažerského průzkumu Centra kreativního leadershipu (Center for Creative Leadership), druhým pak statistiky americké kanceláře pro pracovní právní statistiky (US Bureau of Labor Statistics).

Na první pohled snadný princip, který však v málokteré firmě skutečně funguje. Příčinou nefunkčnosti je skutečnost, že většina rozpočtů a plánů (ekonomických i těch časových) počítá s alokací prostředků především na formální vzdělávání. Realita je potom taková, že se především vzdělává prezenční formou a na ostatní formy již se nedostává.

Zároveň je však podstatný přínos konceptu v tom, že se snaží dostat vzdělávání a rozvoj mimo prostředí učeben. Příjemné je také aktivní zapojení vzdělávajícího se do celého procesu. V tomto konceptu není a nemůže být jen pasivním čekatelem, kam a kdy jej někdo z oddělení vzdělávání pošle. Doporučení je využitelné i pro řídicí pracovníky, aby vždy po každé ověřovali zpětnou vazbou přínosnost vzdělávací aktivity a vyžadovali její okamžité využití v praxi.⁷⁰

⁶⁹ PEDRETTI, A. 70:20:10 versus paradigma firemního vzdělávání. . [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/70-20-10-versus-paradigma-firemniho-vzdelavani/#.VoI0zINidO0>

⁷⁰ PEDRETTI, A. 70:20:10 versus paradigma firemního vzdělávání. . [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/70-20-10-versus-paradigma-firemniho-vzdelavani/#.VoI0zINidO0>

Forma vzdělávání je vnější organizací a uspořádáním vzdělávací akce. Obecně ji lze charakterizovat podle délky trvání, podle prostředí, podle počtu vzdělávajících se, nebo podle zaměření a koncepce vzdělávacího procesu.

V andragogice je využíván označení pojmem *androdidaktické formy*. To v sobě nese organizační rámec vzdělávání ve formě prezenční, kombinované, distanční a sebevzdělávání.⁷¹

2.4 Metody

Metodami rozumíme soubor postupů, které využívají vzdělavatelé pro dosažení vzdělávacích cílů. Volba metody by tak vždy měla korespondovat s vyzálostí a připraveností účastníka vzdělávání. Mezi ustálené metody lze zahrnout vysvětlování, vyprávění, práci s textem, didaktické hry, případové studie a další. Specifické metody se využívají pro distanční vzdělávání.⁷²

Na vhodný výběr metod neexistuje jeden platný klíč. Vždy záleží na citu vzdělavatele, kterou metodu vybere jako nejvhodnější.

Ve vzdělávání dospělých mají své místo pro svou variabilitu, díky níž je možné účelně pracovat s pozorností účastníka. Pro vzdělavatele platí pravidlo střídání metod v průběhu vzdělávací aktivity. Vhodná volba metody také může pomoci vzdělavatelovi při zvládnutí obtížných situací ve vzdělávání. Zároveň však také platí, že nevhodně zvolená metoda naopak může znehodnotit celou vzdělávací akci.

Faktory ovlivňující volbu metod popsala ve své publikaci Kucharčíková s rozdělením do pěti oblastí, které pokrývají.⁷³

Oblast zahrnující **Cíle učení** pracuje s jejich nadefinováním. Je rozdíl, je-li cílem, účastníková znalost nebo dovednost, nebo zda je cílem změna postoje a hodnot. Pro tuto oblast může vzdělavatel metody vybrat předem a může se na jejich použití dobře připravit.

Pro druhou oblast jsou sjednocujícím jmenovatelem **Lidské faktory**. Do nich lze zahrnout lektory, účastníky a prostředí. V tomto případě by měl vzdělavatel být připravený měnit metody podle potřeb vyplývajících z aktuální situace.

⁷¹ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník, 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s. 115 a 40. ISBN 978-80-247-4748-4.

⁷² Tamtéž, s. 183.

⁷³ VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 112. ISBN 978-80-247-3651-8.

Další oblast zohledňuje především **Předmět a obsah**. Vychází z předpokladu specifických požadavků podniku a povahy obsahu. Ačkoli je možné se na tuto oblast připravit předem, bývá někdy obtížné nalézt jedno správné řešení nebo několik alternativ.

Čtvrtá oblast je determinovaná přes **Časové a materiální faktory**. Čas, místo a finanční prostředky. To jsou limitující faktory i pro běžný život, proto se objevují i v tomto výčtu. Zejména u tohoto bodu se pozná kreativní myšlení vzdělavatele a jeho originální přístup k řešení i běžných situací.

Posledním faktorem je skupina činitelů pod názvem **Principy učení**. Do této oblasti patří motivace, aktivní zapojení, individuální přístup, zpětná vazba i přenos poznatků.⁷⁴

Schopnost vybrat vhodnou formu a metodu a využít ji efektivně pro vystavění vzdělávací aktivity je jedna z oceňovaných kompetencí vzdělavatelů. Tato disciplína předpokládá jeho dobré metodické a didaktické znalosti. Zároveň je nezbytné připomenout také předpoklady osobnostní, které vzdělavatelům umožní překročit rámec vlastního komfortu, pokud je to ve prospěch účastníků a není to příliš ohrožující pro vzdělavatele. Zejména u výběru a aplikace některých metod ze systému, jak jej popisuje ve své publikaci Kucharčíková a Vodák⁷⁵, se ukazuje potřebná zralost osobnosti vzdělavatele.

⁷⁴ VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 112. ISBN 978-80-247-3651-8.

⁷⁵ Tamtéž, s. 12

3 PRACOVNÍ ALIANCE VZDĚLAVATELE A KLIENTA

Vzděláváním se rozumí proces, který je řízený a jako takový by měl být i plánovaný. Předem známá struktura vzdělávacího procesu umožňuje stanovit relativně bezpečné pole působnosti pro vzdělavatele a pro vzdělávajícího. Bezpečné v tom smyslu, že v rámci procesu mají oba stanovené své role, o kterých vzájemně ví a respektují je. V důsledku toho jsou oba schopni očekávat naplňování těchto rolí konkrétními činy. Čím jasnější a srozumitelnější komunikace obou je, tím snazší je pak vzájemná spolupráce. De Vito popisuje pět společných cílů komunikace pro většinu jejích forem: Učit se, pomáhat, spojovat, ovlivňovat a hrát si.⁷⁶ Je zřejmé, že v průběhu vzdělávání, jako jedné z forem komunikace, je možné o dosažení všech uvedených cílů zároveň. V různých formách vzdělávání mohou být jednotlivé cíle naplňovány s různou intenzitou. Všechny však podporují rámec didaktické (jinak také pedagogické) komunikace, která je nedílnou součástí každého edukačního procesu a jejímž primárním cílem je učení.⁷⁷ Vzdělavatel, který se snaží o naplnění i dalších cílů než je jen primárně učení, tak může dosahovat výsledků efektivněji, protože při vhodně zvolených formách a metodách vzdělávání se komunikační cíle vzájemně podporují. Naopak nevhodný výběr forem a metod a jejich následná kombinace nebo i jejich nepochopení může vnést do celého procesu mnohem více zmatku než užitku.

Součástí komunikace vzdělavatele a vzdělávajícího by proto mělo být i vyjasnění určitých pravidel a postupů závazných pro oba. Taková komunikace dohody a vyjasnění by měla proběhnout vždy, bez ohledu na to jakou formu vzdělávání vzdělavatel realizuje. S ohledem předchozí vymezení v této práci, i nyní dobře poslouží rozdělení školení nebo trénink, učení z výkonu a konzultace nebo koučování. V jednotlivých případech pak vzdělavatel vystupuje v roli lektora, trenéra nebo kouče případně konzultanta.

Na první pohled může vypadat jako nejproblematičtější vymezení pravidel, vzájemné dohody u poslední jmenované formy vzdělávání, tedy konzultace a koučování. Praxe ukazuje, že navzdory prvotnímu dojmu je taková dohoda přínosná u všech typů vzdělávacích aktivit. V případě dojednávání s externím partnerem je to proces zcela přirozený a nezbytný. V podmínkách podnikového vzdělávání je však bohužel mnohdy podceňovaným a opomíjeným.

⁷⁶ DE VITO, Joseph, A., *Základy mezilidské komunikace*, 6.vydání, Praha: Grada, 2008, s. 51. ISBN 978-80-247-2018-0.

⁷⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*: 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 52. ISBN 978-80-7367-647-6.

Podstatnou ne však jedinou inspirací pro zpracování této části práce se stala odborná publikace Ivana Úlehly *Umění pomáhat*.⁷⁸ Z velké části se stala zdrojem informací a také předmětem konfrontací s dalšími autory promlouvající k dané oblasti a nevyhnutelně i samotnou praxí realizovanou v podnikovém vzdělávání.

3.1 Příprava

Pojem, který již sám o sobě odkazuje na činnost a aktivity, které se mají svůj průběh v době, než se začne hlavní téma. Lidové rčení říká: „Kdo je připraven, není překvapen.“ To lze s jistotou říci i o přípravě na vzdělávání.

Z pohledu klienta se aktivit v oblasti přípravy z jeho strany moc neodehrává. Klient pravděpodobně zjistil potřebu vyhledat pomoc a podporu a ověřuje jaké možnosti má k dispozici. Kdo se může stát jeho partnerem v oblasti vzdělávání, od koho službu pořídí.

Pro vzdělavatele má fáze přípravy význam vyjasnění otázek jaká je jeho role, jakou má kvalifikační průpravu, co by ještě potřeboval znát a umět, jaké má zdroje a možnosti, jaké jsou jeho motivy. Jeho hlavním úkolem v této fázi je uvědomění kdo je a co a jak může dělat.⁷⁹

Lektor by měl být připravený po stránce znalostní i dovednostní. Jeho aktivní rolí může být i metodická příprava podkladů ke vzdělávací akci. Samozřejmostí je nastudování a znalost lektorovaného tématu. A nezbytná znalost a dovednost použití zvolených forem a metod.⁸⁰ Hroník téma přípravy lektora rozděluje na dvě základní oblasti 1) profesní přípravu lektora a 2) přípravu na konkrétní akci. Zároveň také doplňuje, že „*Na každý typ programu je třeba se úplně jinak připravovat a možná mít i jiného lektora.*“⁸¹ Což se ukazuje jako problematické splnit v podmínkách podnikového vzdělávání s interními specialisty v rolích vzdělavatelů. Skupina takových specialistů není nevyčerpatelná a témata k rozvoji a vzdělávání se v průběhu času obměňují. Snadno tak může nastat situace, kdy profesionálně vybraný a připravený

⁷⁸ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, ISBN 80-8642936-9.

⁷⁹ Tamtéž, s. 15

⁸⁰ PALÁN, Z a LANGER, T. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. s. 121. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁸¹ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 162. ISBN 978-80-247-1457-8.

tým lektorů v nových podmínkách není schopný podávat očekávané kvalitní výkony. Taková situace může nastat například při změně strategie organizace.

Příprava trenéra je v mnoha ohledech shodná s přípravou lektora. Jejich role se v praxi běžně překrývají a doplňují. Ostatně bývá obvyklé zaměření lektor – trenér. Je pro něj však důležité, stejně jako pro lektora i kouče, konzultanta, uvědomění silných stránek osobnosti a jejich využití a uvědomění slabých stránek s cílem jejich eliminace.

Pro kouče, konzultanta čas přípravy znamená čas věnovaný vlastnímu vnímání světa a sebe sama. Bobek a Peniška tuto fázi vystihují: „*Dříve než se pustíme do pomáhání druhým, potřebujeme si být jisti, že nám samotným bylo pomoheno a že jsme pokud možno zralou a vyváženou osobností. Pokud si budeme na klientech léčit naše vlastní pocity méněcennosti, asi jim nebudeme příliš k užitku, nehledě na neetičnost takového počínání.*“⁸²

Úlehla v části věnované přípravě věnuje pozornost především otázce převzetí odpovědností prostřednictvím tématu **pomoc** a **kontrola**. Kontrolou rozumí takovou situaci, kdy je nezbytné, aby pracovník převzal odpovědnost i za klienta. Pro kontrolu je typické, že jejím hlavním znakem je postavení na zájmech jiných osob než samotného klienta. I přes to nebo právě proto je kontrola v některých situacích nanejvýš účelná a potřebná. Naproti tomu pomoc je chování pracovníka na základě vyjádřené objednávky klienta.⁸³ Uvědomění tohoto rozhraní je důležité pro všechny role vzdělavatele. Pomoc a podpora je možná na vyžádání klienta. Pokud vyžádání ze strany klienta chybí, pak se zásadně mění rozložení sil, motivace, aktivity, i odpovědnosti.

3.2 Navázání

Duhou fází průběhu pracovního vztahu vzdělavatele a klienta je skutečné navázání spolupráce. Úlehla tuto fázi pojmenovává jako *Otevření*. Otevírá se společná práce s klientem. První kontakt již byl navázán a nyní se dojednává první schůzka, realizuje se první schůzka a uskutečňuje se první společný kontakt. Je zde prostor pro získání i zanechání prvního dojmu. Pracovník by měl dbát na vytváření vztahu a budování důvěry, která se u klienta projeví pocitem bezpečí.⁸⁴

⁸² BOBEK, Milan, PENIŠKA, Petr, *Práce s lidmi. Učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese*. Vydání první, Brno: NC Publishing, a.s., 2008, s. 145. ISBN 978-80-903858-2-5.

⁸³ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 20 – 24. ISBN 80-8642936-9.

⁸⁴ Tamtéž, s. 15

Na straně klienta došlo k prvnímu kontaktu se vzdělavatelem. Pravděpodobně jej oslovil na základě doporučení, reklamy, osobní znalosti, prostřednictvím volného trhu. Anebo, jak je praxí v podnikovém vzdělávání, je to specialista a má volnou časovou kapacitu.

V praxi lektora a trenéra probíhá ideálně první kontakt oslovením ze strany klienta, který má představu, co a proč by potřeboval. Úkolem lektora, trenéra je pomocí dalším rozhovorem v následující fázi klientovi specifikovat svou zakázku. V této části spolupráce je potřeba v této roli vymezení možného okruhu činnosti. Jako když by před klientem otevíral katalog a listoval možnostmi, jaké pro něj má k možné realizaci. Užitečné jsou otázky ověřující klientovu motivaci, pohnutky, které jej vedou k vyhledání pomoci, podpory. *Proč volí právě takové konkrétní téma rozvoje; Kde očekává zlepšení; Co má být výsledkem; Kdo změnu pozná a kdo ze změny bude mít užitek.* Volba otázek a odpovědí je zde užitečným nástrojem pro klienta i vzdělavatele.

Kouč, konzultant má situaci otevírání a navazování spolupráce velmi podobnou. V obou pozicích a více v roli kouče je především hlavním cílem naučit lidi přemýšlet.⁸⁵ Proto je užitečné, aby měl pracovník v této roli připravené silné otázky a již od počátku vedl rozhovor s klientem strukturovaně. Daňková k tématu uvádí: *„Začátek rozhovoru je důležitý. „Nepovedený začátek může narušit celý rozhovor. Naopak, když se nám povede vytvořit dobrá vstupní atmosféra, další průběh plyne přirozeně a nenuceně, jakoby sám od sebe. V začátku je nejdůležitější se plně soustředit na druhého. Všimnout si, jak se tváří a co říká. ... Vytváříme podmínky pro rozhovor.“*⁸⁶

Lze tak shrnout, že základním kamenem úspěchu při navazování pracovního vztahu s klientem je podstatná dovednost koncentrace na klienta a zbytečně nespěchat. Ukázat klientovi, že vzdělavatel je zde pro klienta a že věří, že i on sám může vědět, co je pro něj vhodné a že má možnost to říct. Vzdělavatel v tomto ohledu mimo jiné pracuje na odstranění komunikačních bariér a utlumení vlastních předsudků.⁸⁷

⁸⁵ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 43. ISBN 978-80-247-3235-0.

⁸⁶ DAŇKOVÁ, Michaela, Koučování. Kdy, jak a proč. Vydání 1., Praha: Grada 2008, s. 60. ISBN 978-80-247-2047-0.

⁸⁷ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 45 - 62. ISBN 80-8642936-9.

3.3 Dohoda spolupráce

Třetí navazující částí vztahu vzdělavatele s klientem je domluvení vlastní spolupráce. Vztah je v ideálním případě navázaný, dveře k další vzájemné komunikaci otevřené. Fáze označovaná také jako kontrakt, dojednávání nebo i jen prostě dohoda. Všechny uvedené pojmy naznačují, že by mělo jít o domluvení se dvou partnerů. Klient i vzdělavatel by měli vědět, co od sebe vzájemně mohou očekávat a co si vzájemně mohou nabídnout.⁸⁸

Klient by nejpozději v této fázi měl mít možnost transparentně a srozumitelně vyjádřit svá očekávání, potřeby. K tomu by měl dostat podporu ze strany vzdělavatele. Předmětem očekávání klienta kromě již diskutovaných cílů a záměrů bývají obvykle i ryze praktické cíle, které lze zjednodušeně popsat jako: Co a Kdy dostane a co jej to bude stát. Pokud takové otázky ze strany klienty nezazní, nemusí to nevyhnutelně znamenat, že je nemá.

Lektor, trenér by ve své dohodě měl získat odpovědi na otázky *Koho, Jak, Kdy, Kde, Proč, Za kolik, Co*, bude vzdělávat. Z uvedených pojmů je zřejmé, že součástí dohody by rozhodně měly být i specifické požadavky na preferované formy, metody vzdělávání. Z praxe se potvrzuje, že je praktické předem domluvit také rozsah podkladů, které účastník vzdělávání má dostat. Obsáhlost dohody je nezbytná pro následné vyhodnocování úspěšnosti a přínosnosti vzdělávací aktivity. Zároveň účelně pomáhá v rozdělení odpovědností. Klient strukturovanou dohodou získává přehled o domluveném a právem může získat dojem profesionálního přístupu vzdělavatele včetně pocitu, že má průběh pod kontrolou. V podnikovém vzdělávání bývá v praxi tato část rutinně podceňovaná a opomíjená.

Kouč, konzultant kromě podobné dohody odpovídající na výše uvedené otázky domlouvá explicitně také svou roli, v jaké bude s klientem spolupracovat. Kouč zcela přirozeně využívá ke své práci polohy od konzultace, přes mentorství, zpětnou vazbu až po samotné koučování. Je etické domluvit s klientem předem, jaké metody bude uplatňovat v rámci spolupráce a co od nich může čekat.

Ve všech rolích vzdělavatele probíhá formulace cílů vzdělávání. Pro aktivitu je vhodné využít techniku SMARTER. Cíl by měl být Specifický, Měřitelný, Akční, Realizovatelný, Termínovaný, Energizující, Zaznamenaný (recorded)⁸⁹ Pro didaktické

⁸⁸ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 15. ISBN 80-8642936-9.

⁸⁹ SVOBODOVÁ, Dagmar. *Profesní poradenství*. Vydání 1. Praha: Grada publishing, a.s. 2015, s. 99. ISBN 978-80-247-5092-7.

potřeby se formulují cíle vzdělávání vyjádřené prostřednictvím Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Ty vždy musí splňovat podmínku jednoznačnosti, konkrétnosti a kontrolovatelnosti. Pro jejich vyjádření se využívají aktivní slovesa a formulace v přítomném čase.⁹⁰

Také Úlehla ve své odborné publikaci uvádí, že fáze dojednávání bývá v praxi bohužel mnohdy opomenutá. Přesto, že schopnost dohodnout podmínky společné spolupráce patří mezi znaky profesionálního pracovníka. Nedojednání nebo nedbalé dojednání bohužel vede ke konfliktům a nesrovnalostem v průběhu spolupráce. To, co obvykle pracovník řeší, je míra pomoci a kontroly a vyvažování vlastního pocitu bezpečí a bezpečí klienta⁹¹. Často toto nevyjasnění může vést k nechtěné improvizaci vzdělavatele způsobené jeho vlastními neověřenými domněnkami.

3.4 Realizace

Realizace naplňuje čtvrtou fázi vzájemné spolupráce. Pokračuje zde navázaný partnerský vztah, prohlubují se společné interakce. V případě jednorázové vzdělávací aktivity je to vyvrcholení zakázky. Cílem je dosažení společného definovaného cíle a úspěšné vyřešení problému.⁹²

Klient se v této části stává uživatelem a odběratelem domluvené služby. Stává se účastníkem vzdělávání. Podle dojednané zakázky projevuje míru aktivity.

Lektor, trenér je realizátorem vzdělávací aktivity podle předem domluvených podmínek. Podle nich je realizovanou aktivitou školení nebo trénink, případně v domluveném poměru kombinace obojího. Pro každý z těchto typů využívá jiné specifické metody, které odpovídají konceptu, který směřuje k očekávaným cílům. V rámci snahy o jejich naplnění je přípustná míra improvizace a případné změny plánů, pokud tyto korekce stále vedou k naplnění cílů. Způsob, jakým lektor, trenér pracuje, je zcela v rámci jeho osobní profesní připravenosti a znalosti tématu.

Kouč, konzultant pracuje podle předem domluvených podmínek a k tomu využívá adekvátně metody. V případě, že mění svou roli, metodu než na jaké byl s klientem domluvený, mělo by se tak stát vždy vědomě a klient by o tom měl být

⁹⁰ ZLÁMALOVÁ, Helena, *Distanční vzdělávání a elearning*, Vydání 1., Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 95 -97. ISBN 978-80-86723-56-3

⁹¹ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 63 - 81. ISBN 80-8642936-9.

⁹² Tamtéž, s. 15

informovaný. Bobek a Peniška k tomu výslovně uvádí: „...je dovoleno dělat cokoliv... Jedinou podmínkou je, že tyto terapeutovy vstupy jsou s klientem předem dohodnuty a jím odsouhlaseny, že je to skutečně to, o co stojí, a že jsou použity až po vyčerpání klientových vlastních zdrojů, nápadů, možností.“⁹³

Tato část se může zdát problematická. Přestože jsou popsány způsoby práce lektora, trenéra, kouče, jak by to mělo vypadat a probíhat správně. V případě, že se situace odchýlí od původního záměru, je vzdělavatel odpovědný udělat vše, podle svého nejlepšího vědomí a svědomí, aby situaci změnil. V prostředí podnikového vzdělávání stále existuje provazba mezi osobními cíli jednotlivce a strategickými zájmy celé organizace.

Úlehlá doplňuje, že ve fázi průběhu se neodehrává nic neznámého. Pracovník vede aktivitu s klientem metodou kontroly, která je vnímána jako profesionální práce, nebo formou pomoci, která může být příjemnější a efektivnější.

Zmiňované rozhraní pomoci nebo kontroly je možné podle způsobu, jakým vzdělavatel v průběhu realizace vzdělávací aktivity s klientem hovoří. Popis čtyř typů používaných intervencí v rozhovoru popisuje Kopřiva.⁹⁴

- **Instrukce** = je znakem direktivní komunikace; může se pohybovat v intencích od doporučení, rady až k příkazu nebo zákazu. Ve své podstatě je vždy přesným návodem
- **Komentář** = vyjadřuje vlastní stanovisko vzdělavatele. Může klienta ovlivňovat v tom, jak se má na komentovanou situaci dívat v novém světle. Měl by mít vyvažující povahu.
- **Otázky** = nejde o otázky sugestivní, tedy takové, které navozují tendenci k možné odpovědi. Mají povahu svým položením přimět klienta k novému pohledu.
- **Rezonance** = zrcadlení toho, co klient říká. Specifičnost této intervence spočívá v naprostém soustředění vzdělavatele na klienta. Silný účinek je díky skutečnosti, že v běžném životě se běžně lidem opravdového naslouchání nedostává.

⁹³ BOBEK, Milan, PENIŠKA, Petr, *Práce s lidmi. Učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese*. Vydání první, Brno: NC Publishing, a.s., 2008, s. 176. ISBN 978-80-903858-2-5.

⁹⁴ KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání 7. v Portálu 6., Praha: Portál, 2013, s. 49 - 50 ISBN 978-80262-0528-9.

3.5 Uzavření a vyhodnocení

Poslední fází spolupráce vzdělavatele s klientem je uzavření a vyhodnocení. „Všechno, co má svůj počátek, má i svůj konec.“ Hlavním cílem je ověření úspěchu a dosažení splnění společného cíle.⁹⁵

Klient by měl mít prostor a čas pro uvědomění si zažití úspěchu z dosaženého cíle a završeného společného úsilí. Čas vhodný pro ocenění, poděkování za spolupráci v naplnění očekáváníí.

Lektor, trenér i kouč konzultant ověřují spokojenost klienta. Kontrolují naplnění cílů a očekáváníí, sbírají zpětnou vazbu. Zpětná vazby v tomto případě má částečně i hodnotící charakter. Přesto je užitečné využít tento nástroj ke sběru názorů a postřehů účastníka vzděláváníí.

Evaluace by vždy měla být součástí každého vzdělávacího záměru. V praxi probíhá ve dvou rozměrech.⁹⁶

- **Evaluace účastníkem** = zaměřená na hodnocení vzdělávací akce, hodnotí se obsah, lektor, užitá metodika, studijní podklady a další materiály, prostředí a celkové hodnocení
- **Evaluace účastníka** = hodnocení posunu znalostí, dovedností. K měření jsou využívány testy, zkoušky, bodové škály a stupnice, rozhovory

Známým a využívaným modelem hodnocení vzdělávacích aktivit je přístup podle Kirkpatricka, který zmiňuje také Hroník.⁹⁷ Ten je založený na dosažení úrovní vzdělávací aktivitou a míry jejich naplnění. Jednotlivé úrovně jsou popsány:

- **Reakce** = bezprostředně po vzdělávací interakci, pocitové hodnocení účastníků
- **Učení** = testování, ověřování znalostí
- **Chování** = hodnoceno s mírným odstupem, ale může být hodnoceno již bezprostředně po interakci. Hodnocení na úrovni dovedností.
- **Výsledky** = měření skutečného dopadu do praxe promítnutím ve výkonnosti. Měření probíhá až s časovým odstupem.
- **Postoje** = změna hodnocená s časovým odstupem a obvykle zadavatelem.

⁹⁵ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 15. ISBN 80-8642936-9.

⁹⁶ ⁹⁶ PALÁN, Z a LANGER, T. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 166. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁹⁷ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 178. ISBN 978-80-247-1457-8.

Čím zřetelnější je zadání a cíl, na kterém mají spolu vzdělavatel a klient pracovat, tím zřejmější je, kdy mají spolu skončit. Z toho důvodu jsou potřebné rozsáhlé rozhovory kolem začátku spolupráce a definování společné dohody. Při následných supervizích se ukazuje klíčem k mnohým nečekaným potížím právě nevyjasněnost zakázky, nesrozumitelnost cílů.⁹⁸

Vodák s Kucharčíkovou v souvislosti s problematikou vyhodnocování připomínají, že: „*Lidé mají tendenci vyhodnocování vzdělávacích aktivit odkládat, neboť vnímají těžkosti s oddělováním toho, které ovlivnění výkonnosti je vzhledem k vzdělávání a které je způsobeno jinými faktory (jiné iniciativy, nové technologie, styl managementu, apod.)*“⁹⁹ Což jen podtrhuje myšlenku ochoty a schopnosti přijmout a nést přiměřenou míru odpovědnosti.

⁹⁸ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 97 - 105. ISBN 80-8642936-9.

⁹⁹VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 112. ISBN 978-80-247-3651-8.

4 VYUŽITÍ ETICKÝCH PRINCIPŮ V PRAXI VZDĚLAVATELE

Pro vzdělavatele se ukazuje jako klíčová schopnost kromě samotného vzdělávání, také cit pro umění vedení profesionálního vztahu s klientem. V principu by každý vzdělavatel měl umět vztah s klientem navázat a také by ho měl umět ukončit. K tomu, aby byl tento průběh hladký a oboustranně akceptovatelný, v mnohém přispívá dodržování principů, které ve svém důsledku vedou k naplňování etických norem a zásad jaké jsou od vzdělavatele očekávané.

Úlehla nastiňuje téma etiky a etického přístupu v rovině vztahu vzdělavatele k sobě samému. Ten pak dále rozvíjí ve dvou směrech.¹⁰⁰

1. Vztah k sobě samému ukazuje, jaký vztah mívá ke klientovi
2. Vztah vzdělavatelů mezi sebou se promítá do vztahu ke klientům.

Zároveň poukazuje na skutečnost, že vzdělavatel by si měl být vědom toho, že ve vztahu s klientem může uspokojovat také celou řadu svých osobních potřeb. A bylo by nebezpečné si takovou skutečnost nepřipouštět a tvrdit, že žádná z uvedených potřeb se jej netýká.¹⁰¹

- Potřeba být dobrý (ve srovnání s neúspěšnými klienty vyhledávajícími pomoc)
- Potřeba sounáležitosti s většinovým názorem
- Potřeba ekonomického zisku jako prostředku k živobytí
- Potřeba osobního poslání vést druhé k lepšímu životu
- Potřeba moci nad jiným člověkem
- Potřeba vlastní užitečnosti
- Potřeba být profesionálem
- Potřeba uspokojení legalizace vlivu na druhé
- Potřeba mít práci
- Potřeba relativně málo kontrolovatelné a prokazatelné činnosti
- A další podobné...

Nepřipouštění vlastních zájmů a potřeb vzdělavatele vede vždy k ohrožení vztahu s klientem, na který má negativní dopad. Proto je nezbytnou úlohou etiky zabývat se osobními potřebami vzdělavatelů. Doslova uvádí, že: „*Nepřístupím na*

¹⁰⁰ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 115. ISBN 80-8642936-9.

¹⁰¹ Tamtéž s. 117.

*žádný seznam jedině správných potřeb, protože lidé jsou různí. Budu ale vždy žádat, aby pracovník uvažoval s pomocí učitelů, kolegů a supervizorů znovu a znovu procházel otázkou, proč svou práci dělá a proč ji dělá právě tak, a ne jinak.*¹⁰²

4.1 Osobnostní předpoklady vzdělavatele

Příprava vzdělavatele a jeho cesta k profesionalizaci může být různá. Od náhodného setkání s výkonem andragogice praxe, kdy si pak spíše z nutnosti doplňuje potřebné kvalifikace. Přes volbu podobného vzdělání, jež má k andragogice blízko a může být tak pro andragogickou praxi dostačující. Až po cílenou volbu studia andragogiky.

Formální vzdělání je dostupné na vysokých školách a jeho obsahem je zaměření na základy věd o výchově a andragogice, znalosti společenských a individuálních trendech vzdělávání, metody získávání a práce s daty, právní souvislosti, personální a organizační rozvoj, vzdělávací a personální marketing, management související se vzděláváním a v neposlední řadě také didaktiku a rozvoj kurikula.¹⁰³ Beneš dále upřesňuje, že nutné kompetence k výkonu andragogice praxe lze klasifikovat do čtyř skupin.¹⁰⁴

- Získatelné při studiu oboru
- Získatelné v krátkodobých kurzech
- Dále rozvíjené na základě kontaktu s praxí a výcvikem
- Ovlivnitelné jen do určité míry.

Vodák s Kuchaříkovou zmiňují důležitost osobnostních předpokladů, které se pak stávají stavebním kamenem úspěšného vzdělávání. Popisují vzdělavatele jako vnitřně integrovanou a zralou osobnost, která si dokáže zajistit respekt a důvěru klientů. Díky své zralosti si pak dokáže zachovat odstup i v komplikovaných situacích. Dalším faktorem je vyspělá úroveň sociální inteligence.¹⁰⁵ Nakonečný o sociální inteligenci hovoří jako o souboru specifických verbálních, behaviorálních a percepčních

¹⁰² ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 115. ISBN 80-8642936-9.

¹⁰³ BENEŠ, M., *Andragogika*, Vydání 2., Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s. 119 -122. ISBN 978-80-247-4824-5.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 122

¹⁰⁵ VODÁK, Jozef a KUCHARČIKOVÁ Alžběta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 117 – 118. ISBN 978-80-247-3651-8.

schopností. Tedy především schopnost psychologicky přiměřeného posuzování druhých lidí a na základě takového posouzení přiměřeně jednat.¹⁰⁶

Zralost osobnosti lze specifikovat jako rovnováhu mezi odvahou prosazování vlastního přesvědčení a ohledem na druhé lidi. Tento ukazatel je často hodnoceným kritériem při výběru vhodných kandidátů na obsazovanou pracovní pozici. Mívá různá označení jako poměr ega a empatie, nebo sebedůvěra a respekt nebo zaměření na vztahy a úkoly. Přesto měří stále stejný princip. Princip ohledu na druhé a osobní odvalu prosazení sebe sama.¹⁰⁷ Někdy také bývá tento princip označován jako výhra - výhra, nebo já jsem ok, ty jsi ok.

Základní rysy každé osobnosti lze vyjádřit v několika skupinách. Oblast charakterových vlastností, oblast schopnosti a dovednosti, oblast charakterizovaná temperamentem, oblast způsobů myšlení a chování a oblast řečového a komunikačního chování.¹⁰⁸ Pro vzdělavatele je nezbytná vyváženost. Je zřejmé, že některé oblasti a rysy je možné v průběhu přípravy na andragogickou praxi ovlivňovat a formovat, jiné jsou vrozené a tedy nezbytvá, než o nich alespoň vědět a akceptovat je.

Hladílek popsal charakteristiku úspěšného učitele ve své odborné publikaci zaměřené na didaktiku vzdělávání dospělých. Úspěšný učitel by měl být tvořivý, schopný hledat nové cesty, metody a postupy. Měl by být zásadový a morální v duchu humanismu, demokracie a vlastenectví. Měl by být neutuchající podporou pro své žáky a v tomto principu být pedagogickým optimistou. Měl by také být spravedlivý a objektivní.¹⁰⁹ S jistotou lze říci, že tato vyjádření mohou být platná i pro vzdělavatele dospělých.

¹⁰⁶ NAKONEČNÝ, Milan, *Psychologie osobnosti. Rozšířené a přepracované vydání*, Vydání druhé, Praha: Academia, 2009, s. 212. ISBN 978-80-200-1680-5.

¹⁰⁷ COVEY, Stephen R, *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. V nakl. Management Press vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, s. 210. ISBN 80-7261-156-9.

¹⁰⁸ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník, 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, s.201. ISBN 978-80-247-4748-4.

¹⁰⁹ HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, s. 122. ISBN 978-80-86723-75-4.

4.2 Sebepoznání, sebevýchova

Sebepoznání je užitečné v každé vykonávané profesi. V praxi vzdělavatele je nevyhnutelné. Princip sebepoznání a sebehodnocení je jedním ze stavebních kamenů strategie učící se společnosti. Nabízí se tvrzení, že kdo jiný, než vzdělavatel, by měl být v tomto ohledu mistrem.

V průběhu procesu vlastního sebeobjevování a sebepoznání si člověk uvědomuje, kým je, jakou zastává roli a jaká jsou na něj kladená očekávání. V následujícím procesu sebehodnocení pak validuje své přednosti a nedostatky. Proces seberozvoje je cestou, kterou si člověk vybral k dalšímu svému profesnímu růstu a na které pracuje se svými osobnostními předpoklady k dalšímu sebezdokonalování. Tím nabývá pocit odpovědnosti za rozvoj sebe sama i rozvoj druhých.¹¹⁰

Jedním z užitečných nástrojů sebepoznání vzdělavatele může být, který je využitelný kdykoli v průběhu pracovního dne i mimo něj, je meditace. Meditace pro člověka znamená zklidnění, zvolnění, zastavení se v nekonečném úprku a přemítání nad ztišeným „já“. Ztišit sebe znamená dovolit událostem, aby dobehly a dovolit vlastním myšlenkám, aby uzrály.¹¹¹ Tím dává člověk prostor svému vědomí pracovat aktivně na zpracovávání všech podnětů, které mohou být v důsledku rutiny přehlíženy.

Sebepoznání je součástí sebevýchovy. Vzdělavatel by měl umět věnovat potřebnou pozornost svým pocitům, případně afektům. Když dochází k vidění a uvědomování, může to být cestou k postupnému zmírnění dopadů nežádoucích pocitových reakcí. Účinnou metodou k tomu může být v jistém směru sebezpozorování. Prosté cílené zaměření pozornosti na sebe sama. Pro začátek je dobré pozorovat vlastní dech v určitých situacích a koncentrovat se na něj. Dál je možné zaměřit se i na své působení ve světě ostatních lidí. Třeba jaké má člověk přátele a kdo jej vyhledává. Problémy se sebepoznáváním jsou typické pro lidi s psychickým onemocněním.¹¹²

Reflexe a **sebereflexe** je specifickým druhem sebepoznání. Reflexí lze rozumět schopnost kritického uvědomění sebe sama v kontextu fungování okolního

¹¹⁰ BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Vydání 1. Praha: Alfa Publishing, s.r.o., 2007, s. 55.

ISBN 978-80-86851-68-6.

¹¹¹ BÍLÝ, J., SIČÁK, A., *Základy humanitních věd*. Vydání první, Banská Bystrica, 2014, s. 162.

ISBN 978-8089371-10-5.

¹¹² JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profese*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, s. 66.

ISBN 80-7254-329-6.

světa. Je to uvědomění rolí, postavení, vlastního místa ve společnosti. Sebereflexe se pak stává formou konfrontace takového vidění a ideálních představ sebe sama. To, do jaké míry se to člověku daří je označováno jako **sebevědomí**. V běžném jazyce se bohužel význam tohoto slova zúžil na vyjádření důvěry v sebe sama. Původně v sobě nese význam vědomí sebe sama, tedy schopnost uvědomování si svých silných a slabých stránek. V důsledku jde konfrontací mezi pozorujícím a pozorovaným já o formu sebehodnocení. Nízké sebehodnocení může být pro vzdělavatele ve výkonu své profese ohrožující stejně jako vysoké.¹¹³

4.3 Možnosti výcviku sebereflexe

Z předchozí části je patrné, jak je schopnost sebereflexe pro vzdělavatele klíčová. Měla by jej provázet v průběhu celé jeho andragogice praxe. Práce člověka na sobě samém je nikdy nekončící. Stejně jako v mnoha jiných profesích i v případě andragogice praxe platí, že v průběhu výkonu běžné pracovní činnosti mnoho dobře zamýšlených procesů a postupu sklouzne k formálnosti. Úlehlá říká, že pro vzdělavatele je důležité, aby po celou dobu výkonu své profese myslel na svou odpovědnost za vlastní rozvoj a v duchu tohoto principu také aktivně jednal. Měl by mít k dispozici tři cenné průvodce, zdroje, z nichž může čerpat.¹¹⁴

- **Učitele** = osobu, která ví a od které je možné se učit
- **Kolegu** = osobu, s níž jej pojí pocit sounáležitosti a může s ním sdílet
- **Supervizora** = osobu, která bude k dispozici na konzultace a také podporu, když sám zakolísá ve vlastním přesvědčení

Od všech uvedených pramenů lze prakticky opakovaně čerpat a doplňovat potřebnou energii a vůli, aby bylo možné eliminovat případné problémy spojené s výkonem profese. Z nichž jedním z možných je syndrom vyhoření.¹¹⁵ Zároveň jsou také užitečným nástrojem pro vytváření a ochranu hranic, což úzce souvisí s asertivitou.

Asertivita je typ chování, které svým provedením vede k situaci spokojenosti obou stran, tedy podle principu výhra – výhra. Být asertivní znamená vyjadřovat

¹¹³ JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profese*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, s. 66. ISBN 80-7254-329-6.

¹¹⁴ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 117. ISBN 80-8642936-9.

¹¹⁵ JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profese*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, s. 157. ISBN 80-7254-329-6.

a prosazovat své zájmy a potřeby s respektem a úctou k druhým lidem. Podstatnou složkou asertivního chování je schopnost vyjádření emocí, práce s fakty, prokázání pozitivního přístupu a přidané hodnoty. Samozřejmostí je prokazování úcty a respektu k sobě samým a také k druhým.

Asertivní chování lze poznat podle toho, že člověk si stojí za svými právy způsobem, který nevede ke snížení práv druhých. Zároveň otevřeně a přímo komunikuje, nemanipuluje s vědomím druhých. A také se snaží pochopit druhé, jejich požadavky a hledá cesty jejich uspokojení k vzájemné spokojenosti.¹¹⁶ Kopřiva k tématu asertivity přistupuje ve své publikaci řešící téma vztahu v kontextu profese. „*V kurzech asertivity nejde o nácvik sobectví a bezohlednosti, nýbrž o vyjadřování vlastních práv, při respektování práv druhých, tedy vlastně o nácvik demokratického dialogu.*“¹¹⁷

Supervize je metoda, která sebou nese obavy z nechtěného hodnocení. Ve své podstatě je však založená na podpoře a pomoci. Původ slova přešel z anglického jazyka, z kterého je překládaný jako dozor, dohled, řízení, inspekce. V tomto původním významu je naštěstí používán málo a běžnější použití je právě v souvislosti s pomáhajícími profesemi.¹¹⁸ Lze ji tak dobře jako nástroj využít i k učení dospělých. Může být účinným nástrojem pro výuku profesní etiky. Za předpokladu, že bude jejím cílem práce na faktickém uvědomování procesů a vztahů pomáhajícího pracovníka a klienta.

Příklady, kdy je supervize nanejvýš vhodná popisuje Úlehla.¹¹⁹

- Když má vzdělavatel pocit, že už udělal naprosto všechno, co bylo možné.
- Když má vzdělavatel pocit, že pracuje víc než jeho klient.
- Když si vzdělavatel přeje, aby raději skončila spolupráce se stávajícím klientem.
- Když se vzdělavatel snaží předat celou zakázku jiným

Nadhled je pro vzdělavatele potřebný. K získání nadhledu pak obvykle potřebuje někoho dalšího třeba právě formou supervize. Samotné supervizní setkání

¹¹⁶ POTTS, Conrad a Suzanne. *Asertivita, umění být silný v každé situaci*. Vydání první. Praha: Grada publishing, a.s. 2014, s. 15 – 29 ISBN 978-80-247-5197-9.

¹¹⁷ KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání 7. v Portálu 6., Praha: Portál, 2013, s. 135. ISBN 978-80262-0528-9.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 135.

¹¹⁹ ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005. s. 117. ISBN 80-8642936-9.

pak může mít mnoho podob. Jeden z požívaných modelů popisuje Svobodová je kruhový model supervize.¹²⁰

1. Kontrakt (dohoda supervizora a supervidovaného)
2. Zaměření setkání (s objasněním proč právě toto téma)
3. Prostor jako moment (řešení tématu a co tím vlastně supervidovaný říká?)
4. Most návratu (zklidnění, zpevnění, ukotvení silných momentů)
5. Shrnutí

Hlavní cíle takto realizované supervize jsou studijní a seberozvojové. Celý průběh je supervizorem písemně zaznamenán a supervidovanému k dispozici.

Bálintovská skupina je zvláštní metodou supervize. Pro svou užitečnost je doporučovaná také jako kreativní metoda při facilitaci. Původně určená pro lékaře a psychoterapeuty. Díky své mnohostranné využitelnosti však již běžně rozšířená i v ostatních pomáhajících profesích, včetně těch pedagogických. Metoda popsána anglickým psychoanalytikem M. Bálintem v 50. letech 20. Století. Jejím cílem je odhalit bloky, které si v sobě vzdělavatel nese a pomoci v nalezení dalších možných řešení.¹²¹

Metoda je založená na setkávání skupiny, která je vedená facilitátorem. Má svůj řád a danou strukturu provedeného setkání. Jeden z účastníků předkládá svůj problém k řešení.

1. Představení předloženého problému účastníkem
2. Pokládání doplňujících otázek ostatními účastníky
3. Fantazie ostatních účastníků o problému a jeho možných příčinách
4. Návrhy a doporučení ostatních účastníků, jak by problém řešili
5. Ten, který problém představoval, vybírá řešení, která jej oslovila
6. Poděkování všem účastníkům

Při realizaci skupiny je nezbytné dodržení posloupnosti jednotlivých kroků a nepřeskakování z jedné fáze do druhé, pokud předchozí nebyla řádně ukončena. Toto je právě rolí moderátora.

¹²⁰ SVOBODOVÁ, Dagmar. *Profesní poradenství*. Vydání 1. Praha: Grada publishing, a.s. 2015, s.118-122. ISBN 978-80-247-5092-7.

¹²¹ KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání 7. v Portálu 6., Praha: Portál, 2013, s. 137. ISBN 978-80262-0528-9.

4.4 Etický kodex

V praxi běžně rozšířenou možností dodržování principů etiky je vytvoření etického kodexu a přihlášení se k jeho akceptaci a dodržování. Etický kodex zakládají různé profesní spolky, sdružení a zrovna tak organizace. Cílem etického kodexu je veřejná proklamace závazných postojů a názorů. Má úlohu především komunikační ve směru vyjasnění očekávání. K jeho vytváření se přiklání především takové organizace, které cítí míru odpovědnosti směrem ke svým klientům a považují za nezbytné vyjádření uvědomění své moci a zároveň respektu.

Je dokumentem, ve kterém jsou shrnuté základní požadavky na jednání a chování členů skupiny hlásící se ke konkrétnímu etickému kodexu. Stává se morálním závazkem, deklarujícím mravní postoje, jednání a chování směrem ke klientům, sobě samým i veřejnosti.

Není obecně závazným předpisem, ale je souhrnem pravidel, které doplňují zákonné právní normy. Význam etického kodexu tkví v jeho transparentním poukazování na základní hodnoty, na kterých stojí fungování skupiny a jejích členů nyní i do budoucna.¹²²

Příkladem může být etický kodex člena Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s.¹²³ Rozdělený do několika tematicky oddělených částí reflektuje základní ustanovení pojímající význam kodexu a jeho vymezení. Další částí jsou body týkající se definování vztahu se zákazníkem. Poslední dvě oblasti popisují kalkulaci cen za poskytované služby a základní pravidla pro členy asociace.

Dalším příkladem použití etického kodexu ve vzdělávání dospělých lze nalézt na internetových stránkách EPPOK. Etická platforma profesních organizací koučů, která vznikla v roce 2011 jako spolek tří českých organizací zastupující odborníky v koučování v České republice. Prvním v seznamu dokumentů je k nahlédnutí kodex zásad jednání pro kouče a mentory.¹²⁴ Struktura dokumentu je rozložena do tří, na sebe navazujících, částí. Cíle status a hlavní definice, dále Profesionální jedná a poslední oblast Monitorování a sankce. I u toho dokumentu je zřejmá potřeba otevřené deklarace hodnot a postupů, které lze očekávat.

¹²² NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Etický kodex*. [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/eticky-kodex?highlightWords=eticky+kodex>

¹²³ AIVD. *Etický kodex člena Asociací vzdělávání dospělých*. [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: http://www.aivd.cz/sites/default/files/aivd_kodex.pdf

¹²⁴ EPPOK. *Kodex zásad jednání pro kouče a mentory*. [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://www.eppok.cz/upload/soubor/original/kodex-zasad-jednani.pdf>

PRAKTICKÁ ČÁST

5 PŘEDPOKLADY A METODY VLASTNÍHO ŠETŘENÍ

Inspirací a východiskem pro celou práci je osobní zkušenost autorky v roli interního vzdělavatele ve velké organizaci, která má přes devět tisíc zaměstnanců a sedmdesát vlastních interních vzdělavatelů. V průběhu několika posledních let prošla náplň role vzdělavatele změnami definování a nastavování očekávání ze strany vedení organizace a personálního řízení. Ačkoli se měnily názvy pozice, v povědomí interních klientů vždy zůstával fixovaný obraz člověka poskytujícího pomoc a podporu v oblasti vzdělávání a osobního rozvoje. Někdy na základě opatření navrženého přímým nadřízeným, v dalších případech pak z čisté vlastní potřeby klienta. V obou popsáných případech vzdělavatel využívá dostupné formy a metody vzdělávání dle přání klienta a také dle přání organizace i dle svého vlastního uvážení. Organizací bývá zpravidla určena přímá forma rozvoje a vzdělávání. Zda se má jednat o formu prezenčního kurzu nebo individuální konzultace. Na dohodě vzdělavatele a klienta je domluvení konkrétních podmínek realizace a také samotná volba metod, která by měla korespondovat s potřebami klienta a možnostmi vzdělavatele. Je však na každém vzdělavateli a jeho míře osobní zralosti a odpovědnosti, případně jeho ochotě a schopnosti, na kolik a zda vůbec vtáhne svého klienta do tvorby zakázky, respektive dohody ke konkrétní vzdělávací aktivitě.

Úroveň poskytované služby se spolu s touto proměnnou dostává do mnohem širší škály. Ta dává prostor pro korekce pravidly, nařízeními a také samo sebou také potřebu řízení kvality. Celý proces řízení vede ke snaze nastavit bezpečné prostředí pro klienty, ve kterém by měli jistotu, že ačkoli se setkávají s pracovníkem, s nímž do té chvíle nemají osobní zkušenost, tak mohou očekávat pomoc a podporu v určité kvalitě, kterou lze do jisté míry zaručit a garantovat. Z toho důvodu také vznikají opakující se interní procesy nastavování certifikací a development center pro vzdělavatele. V neposlední řadě také sběr zpětné vazby mezi klienty formou dotazníku, jehož primárním cílem je ověřovat a zjišťovat aktuální míru spokojenosti s poskytovanými službami a identifikováním prostoru pro změnu a rozvoj vzdělavatelů samotných.

Klient tak získává možnost alespoň předběžné orientace a částečné volby možnosti s kým a za jakých podmínek naváže nebo nenaváže spolupráci. V některých výjimečných a zvláště odůvodněných případech pak dochází ke vstupu externího

poskytovatele služeb. V tomto smyslu se spolupracujícím externistou může stát i vzdělavatel, který je sice zaměstnancem organizace a je v takzvaném poolu interních trenérů, lektorů, koučů ale s ohledem na nastavená pravidla by neměl s daným klientem spolupracovat. Pravidla jsou nastavovaná s ohledem na regionální i odbornou působnost jednotlivých vzdělavatelů.

5.1 Cíle výzkumu a hypotézy

Rozdílný způsob dodávání služeb klientům s rozdílně vnímanou kvalitou vedl autorku k inspiraci pro sepsání této práce. Nabízí se otázka, zda podobná situace nastává i na otevřeném trhu. Stejně tak vznikla potřeba zjistit a ověřit, jak takové prostředí vnímají samotní klienti. S odvoláním na tento cíl je každý rok prováděné dotazníkové šetření, jehož primárním záměrem je sběr zpětné vazby a zjišťování míry spokojenosti. Z vybraných otázek lze pak odvodit hypotézy, jejichž potvrzení nebo vyvrácení je záměrem sociologicko andragogického výzkumu provedeného autorkou.

Hypotézy:

- 1.** Klienti jsou spokojeni s poskytovanými službami v oblasti vzdělávání, které využívají od týmu interních vzdělavatelů, neboť odráží jejich skutečné potřeby ve vzdělávání a jsou v čase aktuální.
- 2.** Existuje souvislost v klientově vnímání schopností vzdělavatele, neboť vzdělavatel nepřebírá odpovědnost za klienta ve vzdělávacím procesu a tím vzdělavatel vytváří pocit důvěryhodnosti a prostor pro individuální odpovědnost klienta za své vzdělávání se.
- 3.** V prostředí podnikového vzdělávání je využití vzdělavatelů pro školení (myšleno i trénink) a konzultace (myšleno i koučování) srovnatelné, neboť klienti takové formy vzdělávání a osobního rozvoje vyžadují.

Cíle výzkumu odrážejí potřebu zjištění současného stavu úrovně spokojenosti s poskytovanými službami ze strany vzdělavatelů. Spokojenost klientů je tak vnímána v úzkém kontextu s úrovní kvality, která má korelaci také s úrovní schopností a dovedností samotných vzdělavatelů. Sociologicko andragogice výzkum má zároveň ambici pomoci k definování kroků vedoucích k aplikaci principů podporujících etický

přístup vzdělavatelů v běžné praxi. Neboť normou a pravidly lze nastavit množství, četnost, rozsah a měřitelnost přínosu činnosti vzdělavatele. Nelze však takto snadno definovat povinnost etického přístupu a jednání, když chybí popsany postup, jak takového vyžadovaného stavu dosáhnout. Dalším cílem se tak přirozeně stává rovněž snaha o následné zobecnění zjištěných poznatků k dalšímu možnému využití nejen v této konkrétní organizaci, ale také v jakékoli jiné instituci poskytující služby v oblasti vzdělávání a osobního rozvoje, která působí na otevřeném trhu.

Autorka sama si v tomto kontextu dala za cíl pojmenovat souvislosti vyplývající z provedeného dotazníkového šetření, které mohou mít hlubší vypovídající hodnotu než je původní primární záměr nastavení finančního ohodnocení týmu vzdělavatelů.

5.2 Výběr a použití výzkumných metod

Pro realizaci sociologicko andragogického výzkumu zvolila autorka metodu dotazníkového šetření. Které bylo v praxi realizované prostřednictvím formuláře google apps. Svým zaměřením jde o výzkum kvantitativní. Jeho hlavním principem bylo oslovit co nejširší množství respondentů z řad klientů vzdělavatelů. Dalším aspektem pro jeho volbu byla skutečnost efektivního zpracování získaných odpovědí a zároveň minimální časová náročnost a další zátěž pro respondenty.

Zvolená metoda umožňuje při následném zpracování výsledků zachovat anonymitu respondentů. Úskalím v takovém případě je zobecnění výsledků a jejich interpretace s ohledem na celý tým vzdělavatelů než jen konkrétního pracovníka. Z tohoto důvodu mají ke kompletní matici odpovědí přístup jen jeden předem vybraný a pověřený zpracovatel a regionální manažeři vzdělavatelů. Ti mají možnost využít konkrétní výsledky k adresné zpětné vazbě, případně i vyžádání si doplňujících informací a komentářů ze strany klienta nebo i samotného vzdělavatele.

Tento princip byl zachován i v případě zpracování tohoto konkrétního výzkumu. Zpracované výstupy jsou anonymní. Ve vybraných případech jsou doplněné o komentáře a vyjádření pracovníků. Ty mají za účel dokreslit a popsat situaci, jež odpovídá hodnocení v dotazníkovém šetření.

Otázky v dotazníku byly zvoleny dvojího druhu. S možností výběru odpovědi z předem definovaných možností. Tyto otázky měly za cíl kategorizovat skupiny odpovídající respondentů. Druhý typ otázek přímo zjišťoval míru spokojenosti respondentů a míru jejich souhlasu s uvedeným tvrzením. Pro vyhodnocování tohoto

typu otázek byla zvolena škála s bodovým hodnocením v rozsahu 1 až 10. Kde 1 znamenala nejnížší možnou úroveň spokojenosti a souhlasu. 10 byla maximálním možným vyjádřením souhlasu a spokojenosti s nabízeným tvrzením. U všech těchto otázek také byla uvedena možnost vlastního slovního vyjádření, proč respondent dává právě takové hodnocení. Využití bodové škály s hodnotami 1 až 10 je v této organizaci rozšířené a zaměstnanci dobře známé. Vychází z principů měření podle metodiky NPS (Net Promoter Scores).

V této metodě se pracuje se zjišťováním poměru takzvaných promotérů (příznivců) a detraktorů (odpůrců). Za promotéra, tedy spokojeného klienta, lze označit toho, kdo na otázku spokojenosti odpovídá na bodové škále v hodnotách 9 a 10. Detraktorem je považován ten, kdo na bodové škále odpovídá v hodnotách 0 až 6. Od množství resp. procentuálního zastoupení detektorů se odečítá množství, resp. procentuální zastoupení detektorů. Výsledná hodnota má vypovídající hodnotu o tom, jaká je míra loajality klientů odebírajících služby. Z takového měření lze získat výsledky v hodnotách – 100 až + 100. Za velmi dobré a výborné výsledky lze přitom považovat již hodnoty kolem + 50.¹²⁵

V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 500 respondentů z řad zaměstnanců vybrané organizace. Do výběru byli zahrnuti zaměstnanci působící na manažerské pozici. Tedy takoví zaměstnanci, kteří vedou tým svých podřízených a kteří v uplynulém roce využívali spolupráce s jednotlivci nebo s celým týmem vzdělavatelů v některé z možných nabízených forem. A také zaměstnanci na nemanžerské pozici, kteří v uplynulém roce využívali služeb jednotlivců nebo celého týmu vzdělavatelů.

¹²⁵ KOZEL, R., MYNÁŘOVÁ, L., SVOBODOVÁ, H., *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. První vydání. Praha: Grada, 2011, s. 247, ISBN 978-80-247-3527-6.

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Na základě podkladů z dotazníkového šetření se autorce podařilo získat data k porovnání a další práci se stanovenými hypotézami. K jejich vyvrácení nebo potvrzení jsou východiskem kromě dotazníkového šetření také zpracované vstupy z teoretické části práce, kde jsou využity komparace vybraných autorů vyjadřujících se k problematice vzdělávání a osobního rozvoje. Použitý dotazník byl součástí každoročního průzkumu spokojenosti a sběru zpětné vazby s týmem interních vzdělavatelů v organizaci.

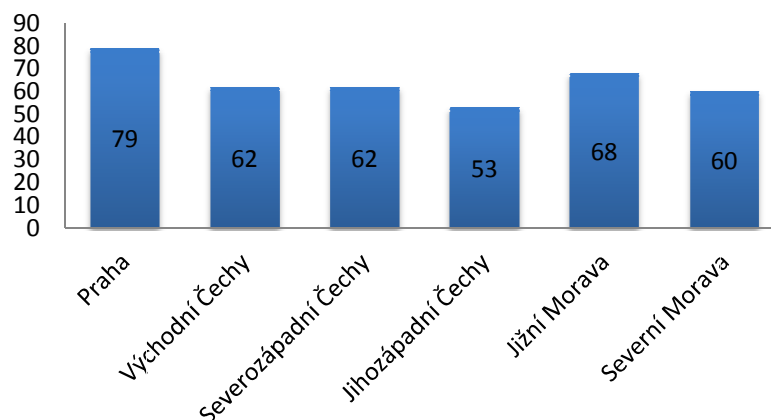
6.1 Vlastní sociologicko andragogické šetření

Dotazník byl sestavený z patnácti otázek. Z nichž první dvě měly statisticko sociologickou povahu k určení kategorizace respondenta. Další dvě byly uzavřené s možností volby jedné nebo více položek z uvedeného výběru. Ty svou povahou přispívaly také ke kategorizaci výsledků respondentů a jejich následné rozřazení do skupin podle podobnosti. U zbývajících jedenácti otázek byla využita škála s bodovým hodnocením nabývajících hodnot od jedné do deseti k zjištění výpovědi respondentů.

Bylo osloveno celkem 500 respondentů prostřednictvím formuláře elektronickou cestou přes Google Apps. V rámci tohoto zpracovávaného šetření se podařilo zajistit odpověď 384 respondentů. Dotazníkové šetření proběhlo v organizaci v období ledna a února 2015. Výsledky byly interpretovány s cílem nastavení bonusového finančního ohodnocení týmu interních vzdělavatelů. Hlubší analýza a vyvození závěrů a následujících doporučení jsou interpretací autorky a obsahem této práce.

S ohledem na odlišnost a specifickou potřebou obou šetřených skupin (manažerské i nemanžerské) je toto rozdělení zohledněno a dodrženo také v interpretaci výsledků šetření. Nabízí tak ucelený pohled na vnímání klientů, jak se dívají na služby poskytované týmem vzdělavatelů. Odlišnosti potřeb jsou pak patrné zejména v četnosti interakcí se vzdělavateli a také ve zvolených formách.

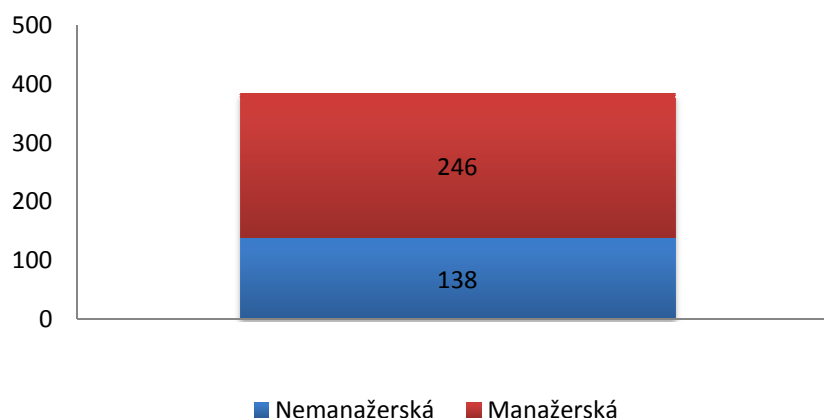
Graf 1: Z jakého regionu jste?



Zdroj¹²⁶

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 384 respondentů. První otázka nutně směřovala k jejich zařazení do regionu. Organizace, ve které probíhalo dotazníkové šetření, má působnost po celé České republice. Rozmístění klientů stejně jako rozmístění vzdělavatelů tyto propozice plně respektuje. Nejvyšší koncentrace klientů a stejně tak i vzdělavatelů je v regionu Praha. Nicméně s ohledem na skutečnost, že v běžné praxi je na jednoho vzdělavatele v průměru až 130 možných klientů, je toto rozložení respondentů vzorkem odpovídajícím reálné skutečnosti.

Graf 2: Na jaké pozici pracujete?



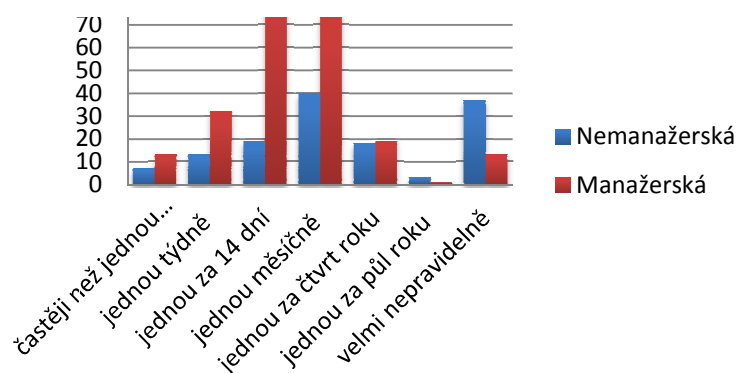
Zdroj¹²⁷

¹²⁶ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

¹²⁷ Tamtéž

Primární cílovou skupinou vzdělavatelů v šetřené organizaci jsou pracovníci na manažerských pozicích. Ti mají přímou odpovědnost za vzdělávání a rozvoj členů svého týmu. Objednávají tak vzdělávací aktivity pro sebe i pro své podřízené. Pro srovnání naplňování potřeb je pravidelně sledována také spolupráce s koncovými odběrateli vzdělávacích aktivit. V tomto dotazníkovém šetření tak poměr respondentů na nemanžerské pozici posloužil jako kontrolní vzorek. Zároveň se jednoznačně prokázaly rozdílné potřeby a očekávání jednotlivých pracovních pozic od spolupráce se vzdělavateli.

Graf 3. Jak často jste v kontaktu s trenéry / kouči z našeho týmu?



Zdroj¹²⁸

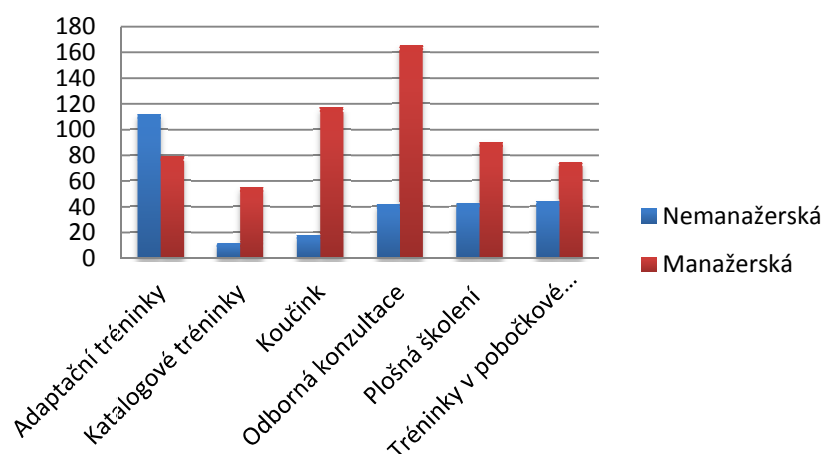
S ohledem na průměrný počet možných klientů na jednoho vzdělavatele je zřejmé, že není v lidských silách, aby věnoval všem stejný čas. Kvantita spolupráce a její rozdělení v čase se odvíjí od aktuálních potřeb vzdělávaného. Stejně jako od časových možností vzdělavatele samotného. Je zcela přirozené, že v tomto ohledu graf četnosti spolupráce v čase kopíruje do jisté míry gaučovou křivku. Vrchol této křivky, a tedy pole s nejvyšší četností spolupráce, je v intervalu dvou až čtyř týdnů. To v praxi odpovídá intenzivní spolupráci s patnácti klienty.

Vyšší četnost spolupráce je poptávána zejména podle aktuálních potřeb manažera směrem ke svému týmu, kde jde zpravidla o podporu směrem ke zvýšení výkonnosti. V případě nemanžerských pozic je zvýšená poptávka v kontextu osobního rozvoje souvisejícím s adaptací nebo zvýšenými přímými nároky na výkon a rozvoj kompetencí.

¹²⁸ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

Hodnocení frekvence spolupráce jako velmi nepravidelné vypovídá o neudržovaném a nepěstovaném vztahu vzdělavatele a jeho klienta. Toto vnímání ze strany klienta může být ovlivněno nepochopením a neakceptací vzájemné dohody o spolupráci, která by měla být součástí každého vztahu vzdělavatele a jeho klienta. Zároveň to také může být ukazatelem, že vzdělavatel sám v tomto ohledu nebyl dostatečně aktivní a téma frekvence spolupráce nenastavil, nekomunikoval. V každém případě tento faktor vede ke sníženému vnímání vzdělavatele jako partnera profesionála. Hodnocení frekvence spolupráce jako velmi nepravidelné může být v dlouhodobém vztahu vzdělavatele a klienta považováno za nežádoucí. Nabízí se zároveň otázka, kdo je v takovém případě iniciátorem spolupráce a kdo by jím fakticky měl být.

Graf 4: Jaký typ rozvojové aktivity jsme pro Vás osobně v minulém roce realizovali?



Zdroj¹²⁹

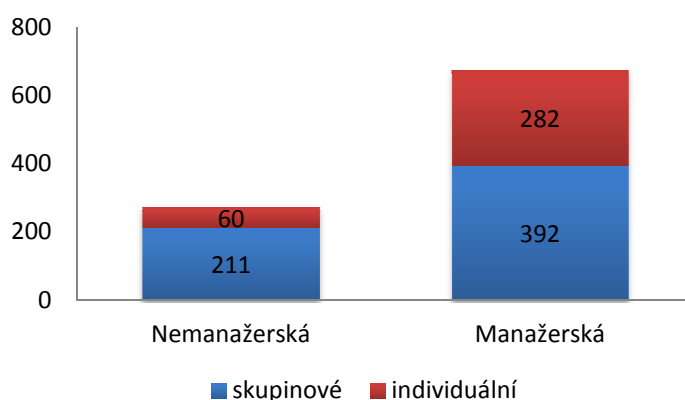
Otázka „Jaký typ rozvojové aktivity jsme pro Vás osobně v minulém roce zrealizovali?“ ukazuje na rozdílné vzdělávací potřeby manažerských pozic a pozic nemanžerských. Nemanžerské pozice jednoznačně více využívají spolupráci se vzdělavateli ve skupinových vzdělávacích aktivitách. Zatímco manažerské pozici využívají spolupráci na úrovni individuální. Formy vzdělávání pro cílové skupiny korespondují s kapacitami vzdělavatelů a s jejich primárním zaměřením na cílovou skupinu klientů manažerů.

¹²⁹ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

Do skupinových vzdělávacích forem lze zahrnout Adaptační tréninky, katalogové tréninky, plošná školení a Tréninky v pobočkové síti. Za individuální vzdělávací aktivity je pak možné považovat Koučink a Odborné konzultace.

Orientaci v jednotlivých formách vzdělávacích aktivit v mnohém nepřispívá nejednotné názvosloví. V praxi je možné se setkat s názvy jako kurz, školení, trénink, workshop, kemp a jiné podobné.

Graf 5: Jaký typ rozvojové aktivity jsme pro vás osobně v minulém roce realizovali?



Zdroj¹³⁰

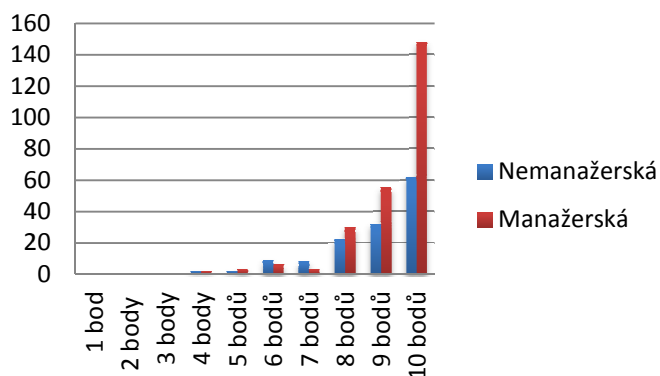
Pro doplnění součtový graf vyjadřující využití vzdělávacích aktivit v uplynulém roce v absolutním počtu manažerskou a nemanžerskou skupinou respondentů. Z výsledků je patrné, že zastoupení individuální formy vzdělávání je v případě manažerů četnější a rovnoměrnější než v případě pozice nemanžerské.

V následující části dotazníku byly odpovědi strukturovány podle bodové škály nabývající hodnot 1 až 10. Kde 1 je považována za odpověď vyjadřující nejmenší možnou spokojenost a souhlas s uvedeným tvrzením. Na opačném pólu 10 je vyjádřením maximální možné míry spokojenosti a souhlasu s uvedeným tvrzením.

U všech otázek byl ponechán prostor pro slovní komentář, kde mohl respondent vyjádřit své myšlenky, proč volí právě kterou odpověď, nebo případně jen doplnit o důvody a osobní vzkazy. Některé z nich jsou uvedené v textu pro dokreslení vypovídající hodnoty dotazníku.

¹³⁰ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

Graf 6: Naše komunikační dovednosti jsou na očekávané úrovni

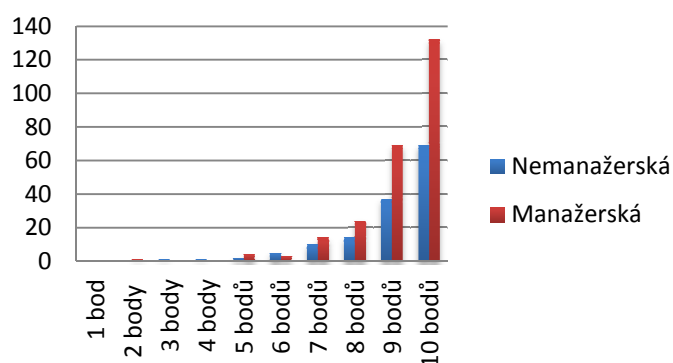


Zdroj¹³¹

Otázka, jejímž hlavním cílem bylo vysledovat komunikační zdatnost vzdělavatelů. Tato kompetence se projevuje již při úvodním navazování spolupráce a je následně klíčovou dovedností pro udržování kvalitního vztahu vzdělavatele a jeho klienta. Mezi komentáři doplňujícími nízké hodnocení této kompetence se odrážela vyvrálost vzdělavatelů. Podle doslovného vyjádření respondentů „příliš mnoho informací jednou za čas“, „malá zkušenost s reálným provozem“ a „různá úroveň různých vzdělavatelů“. Tyto komentáře jen potvrzují nevyhnutelnost pravidelné komunikace v dlouhodobém vztahu a také provázanost se znalostí prostředí klienta.

Celkem 24 respondentů vyjádřilo svou nespokojenost s komunikačními dovednostmi na úrovni bodového hodnocení 4 až 6 bodů. Větší nespokojenost je patrná především u klientů z nemanželských pozic.

Graf 7: Máme odbornost, jakou potřebujeme



Zdroj¹³²

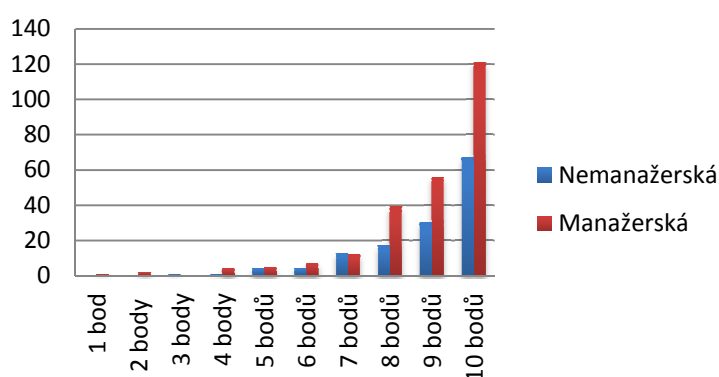
¹³¹ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

¹³² Tamtéž

Před dvěma lety proběhla v organizaci certifikace interních vzdělavatelů, která měla klientům zabezpečit a deklarovat odbornou připravenost partnerů pro vzdělávání a rozvoj. Proto tato otázka reflektující současný stav vnímání ze strany klientů.

Z komentářů klientů vyplývá, že postrádají především odbornost ve svém poli pracovní pozice. Nepotřebují odborníka n vzdělávání, potřebují odborníka mentora, který jim pomůže přímo v jejich pracovním procesu. Proto je také patrná mírně vyšší nespokojenost ze strany nemanželských pozic. V tomto ohledu vyjádřilo svou nespokojenost 16 respondentů, tedy necelých 5%.

Graf 8: Jsme proaktivní



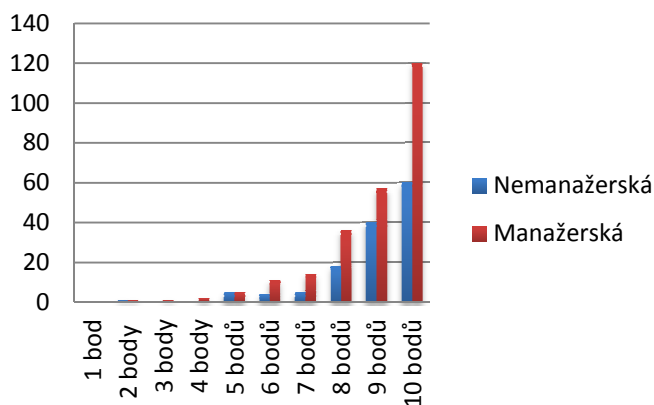
Zdroj¹³³

Často diskutovaným tématem mezi vzdělavateli v organizaci je téma odpovědnosti za vztah vzdělavatele a jeho klienta. Kdo by měl být tím, kdo s tématem pomoci přichází. Z principu pomoci a kontroly by měl být vzdělavatel tím, kdo vyčkává, až klient s potřebou pomoci přijde. V principu organizace by měl být vzdělavatel tím, kdo přichází s podporou a kontrolou dřív než se skutečná potřeba projeví ve výkonu klienta a ten sám začne shánět pomoc. Tento nevyrovnaný vztah má přímý dopad do motivace klientů ke vzdělávání. Právě v tomto ohledu je nevyhnutelné včas a správně vymezit pole a podmínky vzájemné spolupráce včetně náležející odpovědnosti. Jen tak lze s úspěchem předejít nenaplněným očekáváním a případným střetům.

Nespokojenost s mírou proaktivity vzdělavatelů vyjádřilo v dotazníkovém šetření 28 respondentů, což je téměř 8%. Míra nespokojenosti je v tomto ohledu shodná u manažerských i nemanželských pozic. Ve srovnání s ostatními odpověďmi je množství absolutně spokojených respondentů (těch co volili odpověď 10) průměrné a patří spíše k těm nižším absolutním hodnocením.

¹³³ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

Graf 9: Jsme rychlí v řešení potřeb



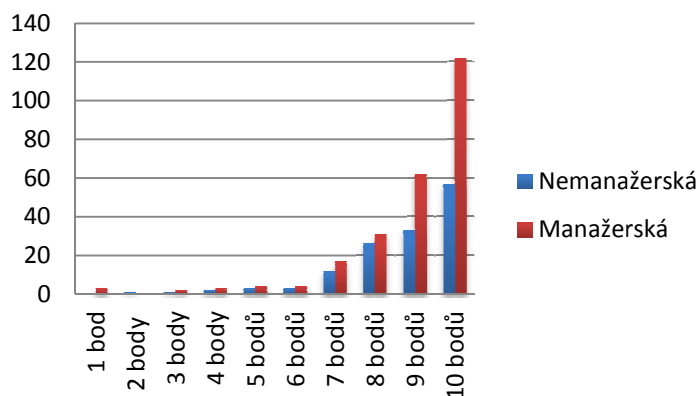
Zdroj:¹³⁴

Velmi podobné hodnocení respondenty je i v případě otázky zjišťující rychlost reakce vzdělavatelů na nastalou situaci. 30 respondentů vyjádřilo svou relativní nespokojenost hodnocením na škále 1 až 6 bodů. Z komentářů v dotazníku však bylo patrné pochopení a částečná akceptace tohoto stavu. Ve srovnání s předchozí otázkou vyjadřují respondenti komentáře popisující nestabilní personální situaci v týmu vzdělavatelů stejně jako pochopení nad realitou koordinace pracovního díáře vzdělavatele a klienta. Tuto otázku, jako když by byli klienti ochotni akceptovat i v jejich negativních dopadech. Což však neznamená, že rychlou reakci neočekávají a nevyžadují.

V běžné praxi se bohužel až příliš často stává, že definovaná poptávka po vzdělávací akci nejprve projde několikerým kolečkem schvalování a připomínkování než je skutečně realizovaná. Což samo o sobě prodlužuje reakční čas a klient pak zbytečně ztrácí motivaci, kterou již mohl využít k vlastnímu vzdělávání.

¹³⁴ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

Graf 10: Naše metody odpovídají Vaším potřebám



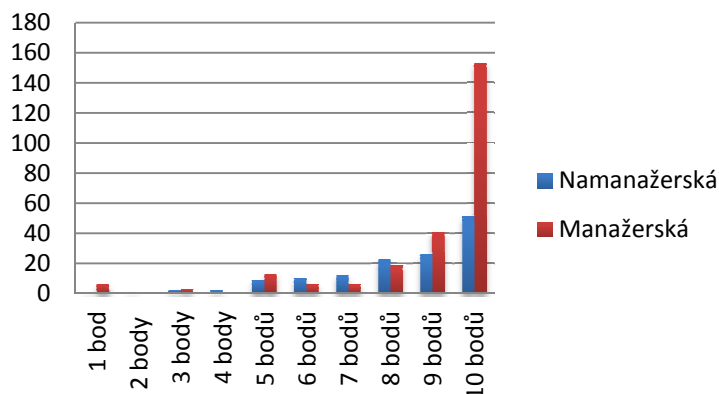
Zdroj¹³⁵

V organizaci je snaha o přístup ve vzdělávání vycházející z popsaného principu 70-20-10. A tento princip není vždy kladně akceptován ze strany klientů. Podle komentářů jim nevyhovuje převážně samostudium. Což může mít původ v nízké kvalitě materiálů a podkladů pro samostudium. Stejně jako chybějící vymezenou časovou dotaci pro sebevzdělávání a rozvoj. A v neposlední řadě také konflikt rolí. Kdy klient nepřijme roli vzdělavatele, když je vy výsledku nucený k vlastní aktivitě formou samostudia.

Z komentářů respondentů také vyplývá vzájemné nepochopení se vzdělavatelem, kdy zvolí metodu, která nevyhovuje individuálním potřebám klienta.

Nespokojenost respondentů na úrovni 7%.

Graf 11: Nepřebíráme zodpovědnost za rozvíjeného



Zdroj¹³⁶

¹³⁵ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

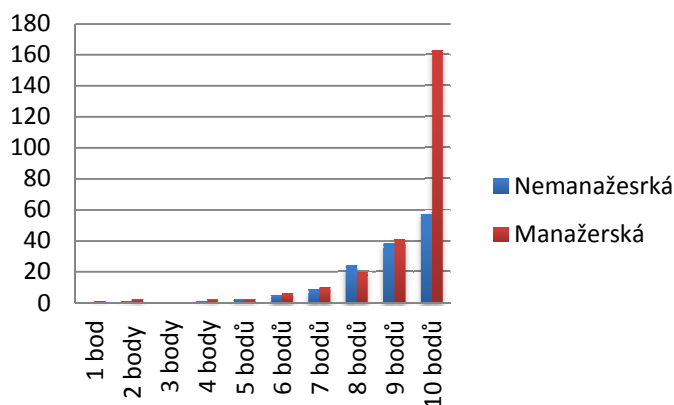
¹³⁶ Tamtéž

Téma odpovědnosti ve vzdělávání leží mezi vzdělavatelem, vzdělávajícím se a jeho přímým nadřízeným. Vzdělavatel by měl být zcela zodpovědný za proces. Za výsledek vzdělávání by měl být zodpovědný především sám vzdělávající se. Tato otázka patří k jedněm z nejožehavějších témat při prokazování přínosnosti vzdělavatele. Ten pak mnohdy ve snaze ukázat vlastní užitečnost může na sebe vědomě i nevědomě přebírat větší díl odpovědnosti než je nezbytně nutné. Na druhou stranu, pokud se ze vzdělávajícího se sejme odpovědnost a přenesse se na někoho jiného, pak již nelze hovořit o pomoci a podpoře ale o kontrole, která sebou přirozeně ve svém důsledku nese i sníženou motivaci.

Tato otázka je jednou z klíčových pro vymezení etického přístupu vzdělavatele. Minimálně v tom ohledu, aby sám vzdělavatel věděl, kde jsou jeho hranice odpovědnosti a kde již začíná hranice jeho klienta, případně spolupracujícího manažera. V tomto smyslu, kdy je vzdělavatel odpovědný za proces, je odpovědný také za vymezení a držení těchto hranic, případně jejich vědomého posunutí.

Celkem 53 respondentů vyjádřilo svou nespokojenost. A v jejich komentářích mimo jiné zaznívá také skutečnost, že nerozumí otázce. Což může být způsobeno jejich neinformovaností, anebo také tím, že téma odpovědnosti je pro ně natolik samozřejmé, že nerozumí tomu, proč je potřeba se na něj ptát.

Graf 12: Vyhodnocujeme aktivity



Zdroj¹³⁷

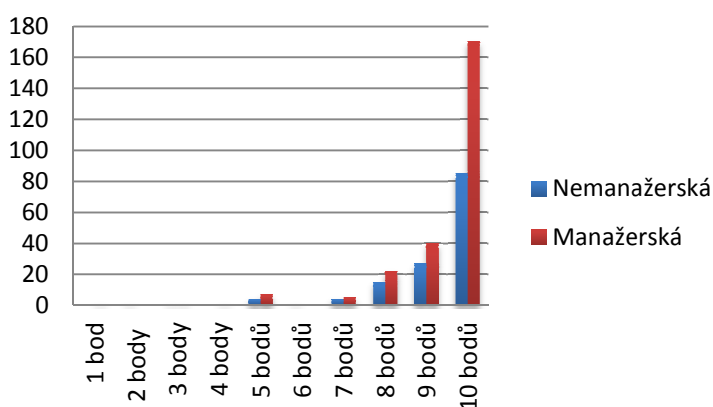
Vyhodnocování aktivit je další z klíčových činností vzdělavatele, kterou může podporovat vlastní etický přístup. 25 respondentů v dotazníkovém šetření uvedlo, že jsou v tomto ohledu nespokojeni. V komentářích bohužel chybí konkrétnější vyjádření.

¹³⁷ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

Obecné tvrzení, že aktivity vyhodnocuje přímý nadřízený, může svědčit o tom, že chybí uzavření ze strany vzdělavatele. I v tomto případě by stačilo vyjádření, že aktivita nebo celá spolupráce končí a co se bude dít dál.

Na straně manažerských respondentů jde o jednu z nejvyšších absolutních hodnot vyjádřenou 10 možnými body. V tomto ohledu lze usuzovat, že vzdělávací aktivity se buď vyhodnocují anebo jejich vyhodnocení chybí. Může být předmětem další diskuse proč tomu tak je. Zda je to již od počátku domluvené vzdělávací aktivity, kde není zcela zřejmé, kdo je odpovědným držitelem procesu nebo zda je to schopnostech a ochotě některých vzdělavatelů k některým klientům.

Graf 13: Jsme důvěryhodní



Zdroj¹³⁸

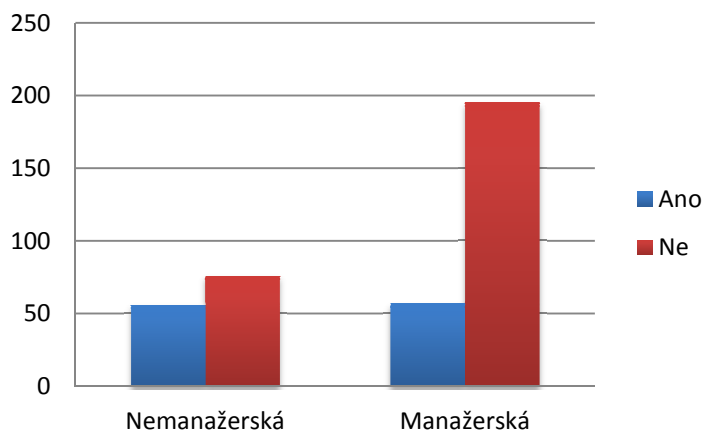
V závěru dotazníku již byly otázky přímo cílící na nejdůležitější témata. Otázka důvěryhodnosti je jednou z nich. Je potěšující vizitkou, že pouhých 17 respondentů vyjádřilo svou nedůvěru. Toto množství odpovídá 4% z respondentů. Zároveň také u této otázky bylo nejméně doplňujících komentářů. Jedním z nich je „*mám-li odpovědět upřímně, tak ne*“. V těch pozitivních naopak vyznívá „*souhlasím s koučem skoro ve všem*“; „*vždy řeší jen s tím, koho se to týká*“ nebo „*Co slíbí, udělá. Věřím mu.*“

Toto je otázky přímo sledujíc vizitku vzdělavatele, to jaké svým jedním a chováním buduje jméno.

V organizaci, kde je množství interních vzdělavatelů a kde uplatňují mimo jiné rozvojové aktivity také koučování, je důvěryhodnost jedním ze základních principů nezbytných pro dlouhodobou kvalitní spolupráci.

¹³⁸ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

Graf 14: Jsou nějaké další aktivity, které byste potřeboval/a pro svůj osobní nebo pracovní rozvoj a nejsou vám nabízeny?



Zdroj¹³⁹

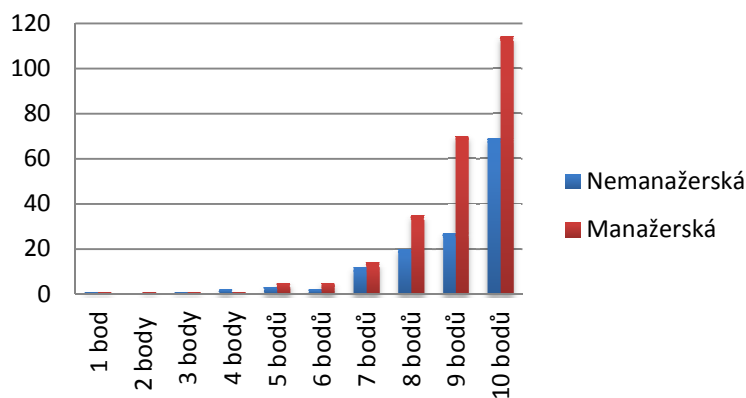
Z rozvržení odpovědí vyplývá částečná nespokojenost v manažerských i nemanážerských pozicích. 29% respondentů takto vyjádřilo svou nespokojenost se vzdělávacími aktivitami, které využívají od týmu interních vzdělavatelů.

V komentářích byla znát rozdílnost potřeb obou skupin. Respondenti na manažerských pozicích poptávali především více individuálních vzdělávacích forem zaměřených na osobní rozvoj a péči sebe sama. Osobní odborné konzultace, supervize a koučink. Respondenti z nemanážerských pozic ve svých komentářích preferovali vzdělávání v neformálním prostředí a prakticky zaměřené na běžné každodenní aspekty jejich práce.

V některých případech se také objevil komentář „Nevím něco“. Což může být signálem přesycenosti vzdělávacími aktivitami, které se již míjejí účinkem a je nasnadě nechat klienta „odpočinout“, aby si sám mohl zvolit podle dalších potřeb pro sebe přiměřený rozvoj a vzdělávání.

¹³⁹ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

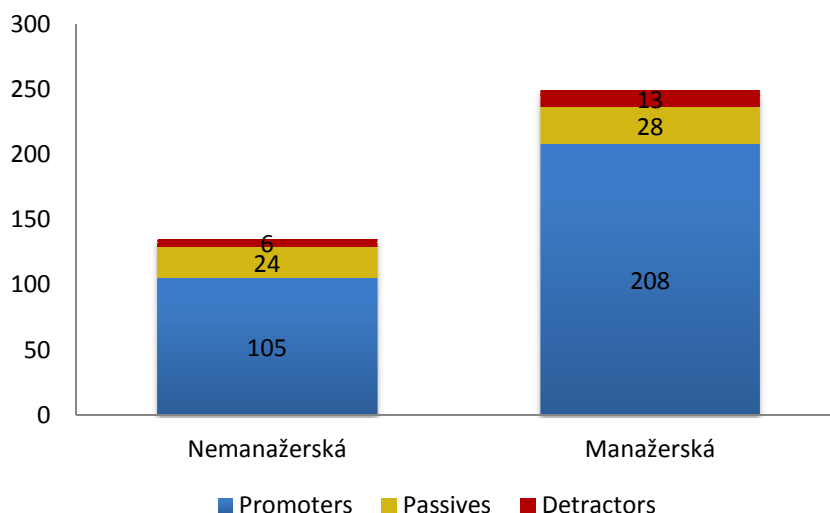
Graf 15: Jaká je Vaše celková spokojenost se spoluprací s týmem vzdělávání pobočkové sítě?



Zdroj¹⁴⁰

Celková spokojenost byla v dotazníku zjišťovaná prostřednictvím posledních dvou otázek. 23 respondentů vyjádřilo svou nespokojenost na úrovni bodového hodnocení v hodnotách 1 až 6. Což je na úrovni 6 % odpovídajících respondentů a nelze to považovat za úplně špatný výsledek. Přesto absolutní hodnoty 10 bodů bylo zvoleno méně respondenty. Zejména klienti z řad manažerských pozic volili mírnější hodnoty vyjádřené 9 a 10 body. V součtu však šlo stále o velmi pěkné hodnocení dosavadní spolupráce s týmem vzdělavatelů.

Graf 16: Doporučil/a byste spolupráci s naším týmem trenérů / koučů svým kolegům a známým, kteří by vyjádřili potřebu se v některé oblasti rozvíjet?



Zdroj¹⁴¹

¹⁴⁰ Autorka práce, 2016 (vlastní interpretace dotazníkového šetření)

¹⁴¹ Tamtéž

Poslední měřenou otázkou byl dotaz na loajalitu a spokojenost klientů s týmem vzdělavatelů. Vyjádřeno metodikou měření NPS Net Promoter Scores dosáhl tým hodnocení 76%. Zástupci z řad manažerských pozic vyjádřili svou loajalitu 73%. Respondenti zastávající manažerskou pozici dali hodnocení ve výši 78%.

Hodnocení klientů bylo možné z dlouhodobého hlediska považovat za vyjádření spokojenosti.

6.2 Závěry a doporučení vyplývající z místního šetření

Lze konstatovat, že výsledky dotazníkového šetření korespondují se stávajícím stavem spolupráce a spokojenosti s týmem interních vzdělavatelů. Neformální a neoficiální vyjádření klientů z řad manažerských i nemanagerských pozic toto jen potvrzují. Bohužel jako i v jiných oblastech, i zde platí, že ti nespokojenější jsou slyšet víc. Stejně jako jsou hlasitěji komentovány dopady spolupráce, která nevedla ke kýženému výsledku než té, která naopak byla naplňující pro klienta i vzdělavatele.

V průběhu pracovní aliance vzdělavatele a klienta lze však udělat mnoho kroků ze strany vzdělavatele, které ve výsledku vedou k oboustranné spokojenosti. Lze tak konstatovat, že odpovědnost za průběh vztahu je na straně vzdělavatele. Toto potvrzuje i vysoké hodnocení respondentů ve dvou sledovaných otázkách, kde získal tým vzdělavatelů nejvyšší ohodnocení. Byla to otázka důvěryhodnosti a vyhodnocování aktivit. Oblast důvěryhodnosti hodnotili shodně uspokojivě manažerské i nemanagerské pozice. Druhá kladně hodnocená oblast vyhodnocování aktivit ukázala na vyšší spokojenost manažerské části respondentů. Což může ukazovat na primární zaměření týmu vzdělavatelů právě na tuto skupinu. V celkovém obrazu vnímání vzdělavatelů to pak může být jedním z rozhodujících prvků o celkové spokojenosti nebo nespokojenosti, které se projeví ve vnímání klientů.

Úskalím se ve výsledcích dotazníkového šetření ukázalo téma proaktivity a nepřebírání odpovědnosti. V případě obou odpovědí respondenti hodnotili nejméně kladně v absolutních hodnotách. Ve volných komentářích zaznívaly poznámky o nesrozumitelnosti a nepochopení. To právě může mít v konečném důsledku dopad na nízké hodnocení této otázky respondenty. Zároveň to však poukazuje na nesrozumitelnost procesu vzdělávání pro klienty samotné. V případě proaktivity nešlo ve vnímání klientů o nesrozumitelnost otázky, přesto i zde bylo hodnoceno spíše nižšími bodovými hodnotami. To opět může být odrazem nenaplněných očekávání

klientů, která nejsou vzdělavatelem vyjasněna a nastavena v úvodu dojednávání spolupráce a pracovní aliance.

Sledované pro hypotézy v dotazníkovém šetření:

- 1.** Klienti jsou spokojeni s poskytovanými službami v oblasti vzdělávání, které využívají od týmu interních vzdělavatelů, neboť odráží jejich skutečné potřeby ve vzdělávání a jsou v čase aktuální.
- 2.** Existuje souvislost v klientově vnímání schopností vzdělavatele, neboť vzdělavatel nepřebírá odpovědnost za klienta ve vzdělávacím procesu a tím vzdělavatel vytváří pocit důvěryhodnosti a prostor pro individuální odpovědnost klienta za své vzdělávání se.
- 3.** V prostředí podnikového vzdělávání je využití vzdělavatelů pro školení (myšleno i trénink) a konzultace (myšleno i koučování) srovnatelné, neboť klienti takové formy vzdělávání a osobního rozvoje vyžadují.

První hypotézu se podařilo dotazníkovým šetřením v sociologicko andragogickém výzkumu prokázat a potvrdit. Pro tuto skutečnost svědčí hodnocení respondentů v otázce směřující na důvěryhodnost, spokojenost a závěrečné doporučení celého týmu vzdělavatelů. Hodnocení NPS dosáhlo vysokých hodnot, které jsou odrazem fakticky fungující spolupráce.

Druhá hypotéza měla za cíl postihnout souvislost měřených oblastí nepřebírání odpovědnosti v kontextu vytváření prostředí důvěryhodnosti ze strany vzdělavatele. Tuto hypotézu se nepodařilo jednoznačně potvrdit ani vyvrátit. Otázka směřující na nepřebírání odpovědnosti se ukázala pro klienty jako nesrozumitelná a v odpovědích těžko uchopitelná. Přesto prokázala svou vypovídající hodnotu i v této souvislosti nepochopení. Naopak ukázala jednoznačný prostor pro další práci na procesu a pracovní alianci ze strany vzdělavatelů.

Třetí hypotéza měla za cíl ověřit potřebu klientů využívat rozdílné formy vzdělávání podle svých potřeb. Tlak zaměstnavatele poskytujícího interní vzdělávání je spíše zaměřený na využívání skupinových vzdělávacích aktivit, které jsou z hlediska nákladů na vzdělavatele efektivnější. Tuto hypotézu se podařilo potvrdit prostřednictvím dvou otázek.

První otázka přímo směřovala na využívané formy vzdělávání. Tam se potvrdila převaha skupinových vzdělávacích aktivit u obou skupin respondentů. V případě manažerské skupiny šlo o hodnotu 211 a u manažerské skupiny to byla hodnota 392 skupinových vzdělávacích aktivit. K tomu je nutné doplnit, že manažeři takto označovali

i aktivity, které byly vzdělavateli realizované pro jimi vedené týmy, například adaptační tréninky. Individuální vzdělávací aktivity mají jednoznačnou převahu v manažerské skupině respondentů. Z nemanžerských pozic jen 42 respondentů uvedlo odbornou konzultaci a 18 koučink jako formu vzdělávání a rozvoje, kterou využilo v uplynulém roce. Naproti tomu skupina manažerů označila individuální rozvoj formou koučinku nebo odborné konzultace v 282 případech.

Druhá otázka potvrzující tuto hypotézu sledovala potřebu dalších vzdělávacích aktivit, které nejsou nabízené. Zde se potvrdilo, že manažerské pozice takovou potřebu nemají nebo nemají konkrétní představu o jejím naplnění. Avšak nemanžerské pozice mají potřebu také jiných forem vzdělávání než jen skupinovou formou a zároveň dle komentářů mají i jasnou představu o jejím naplnění. Ta je právě v individuálním rozvoji a vzdělávání.

Úskalím celého dotazníkového šetření je jistá míra formálnosti a vědomí respondentů o provazbě hodnocení formou zpětné vazby na bonusové ohodnocení týmu vzdělavatelů i jednotlivců. Je možná jistá míra zkreslení výsledků ve snaze neuškodit. Přesto, jsou-li vztahy a pracovní vazby mezi vzdělavatelem a klientem hrubě narušené, neváhali respondenti toto vyjádřit i ve svých komentářích. V celkovém součtu tato negativní hodnocení však nepřekročila hranici 7% respondentů. Dalším úskalím může být hodnocení celého týmu. Takový přístup je zárukou anonymity výsledků a samotných respondentů. Zároveň však osobní komentář a vysvětlení s konkrétním vzdělavatelem, kterého se hodnocení týká, může pomoci celou situaci a případný konflikt pomoci řešit.

Doporučením autorky je sledování kroků podporujících etický přístup vzdělavatelů. Lze také navrhnout obdobné dotazníkové šetření mezi vzdělavateli, které by bylo zaměřené na reflexi jejich přístupů a postupů směrem ke klientům. Takové šetření by pak bylo prospěšné využít ke komparaci s výsledky šetření mezi klienty.

Výhodou tohoto konkrétního sociologicko andragogického průzkumu bylo množství respondentů. Tento vzorek bylo možné považovat vzhledem k jeho složení za reprezentativní. Zahrnoval v sobě dostatečné regionální zastoupení a také poměr manažerských a nemanžerských pozic. Kladně lze hodnotit i možnost slovních komentářů pro respondenty u jednotlivých otázek zjišťujících jejich spokojenost. Tyto komentáře v mnohém pomohly ujasnit význam odpovědí a jejich následnou interpretaci.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo nahlédnout na praxi lektora, trenéra a kouče v kontextu etiky a etických přístupů, které mají přímý vliv na pracovní alianci klienta a vzdělavatele. Z této části lze konstatovat, že se záměr podařilo naplnit. Teoretická část práce poskytuje východiska popisující práci vzdělavatele v kontextu jeho rolí a s tím souvisejících odpovědností. Srovnáním práce vzdělavatele v roli lektora trenéra a kouče s pracovníkem věnujícím se primárně pomoci a podpoře v poradenství se nabízejí postupy, které je možné aplikovat i do běžné praxe a tím zvýšit vnímání vzdělavatelů tématu etiky a etického přístupu. Jedním ze základních principů etiky je transparentnost a srozumitelnost pro klienta, který vstupuje do vztahu s pracovníkem v nerovnovážné pozici. Přesto by mělo být snahou pracovníka tuto nerovnováhu eliminovat. K tomu mu může dobře posloužit cílená práce na procesu vzdělávání a především jeho komunikace s klientem. K tomu je také potřeba odborná znalost, osobní vyzrálost a schopnost sebereflexe vzdělavatele.

V praktické části se autorka zaměřila na fungující tým vzdělavatelů ve velké organizaci, který si vybrala za reprezentativní vzorek pro sociologicko andragogický výzkum. Hlavním cílem bylo ověřit nebo vyvrátit hypotézy vycházející z teoretického zmapování problematiky etiky a vzdělávání. Na kolik a jak se etický přístup odráží v celkové spokojenosti klientů a zda vůbec něco takového má vliv na průběh a kvalitu pracovní aliance klienta a vzdělavatele. I z tohoto pohledu se do jisté míry podařilo záměr naplnit.

Hypotézy byly podrobeny kritické analýze v kontextu výstupů z dotazníkového šetření, kterým tým vzdělavatelů ověřuje spokojenost se službami, které poskytuje svým klientům. Podařilo se potvrdit dvě hypotézy. Třetí nepotvrzená, ale také nevyvrácená ukázala další prostor, kterým je možné sledovat vývoj oblasti. Respektive, kterým je možné ovlivňovat budoucí vývoj. Výstupy z dotazníkového šetření prokázaly, že souvislost mezi aktivitou a přístupem vzdělavatele existuje, ale aby bylo možné ji měřitelně prokázat nebo vyvrátit, je nezbytné zapojení klienta minimálně v rovině porozumění procesu vzdělávání. Pak ovšem vyvstává otázka, zda je toto další ověřování důležitější a přínosnější pro klienta nebo pro vzdělavatele.

Závěrem lze konstatovat, že klienti týmu vzdělavatelů v šetřené organizaci jsou spokojeni s poskytovanými službami v oblasti vzdělávání a jsou ochotní vyjádřit otevřeně svou zpětnou vazbu. Další možností směřování pokračující práce by mohlo být srovnání otevřeného a interního trhu vzdělavatelů, zda jsou výstupy srovnatelné.

Téma etiky a etického přístupu stále zůstává tématem dalšího uvažování autorky. Jakým způsobem nastavit a vyžadovat principy podporující etický přístup a jakým způsobem a v jaké míře se tento přístup promítne ve spokojenosti klienta.

Etika a její aplikace v praxi zůstává jednou z kultivačních složek vyvrálé osobnosti a je tak přirozeným předpokladem pro činnost pomáhající profese, kterou i vzdělavatel dospělých je.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BARTÁK, Jan. *Od znalostí k inovacím*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Management studium. ISBN 978-80-87197-03-5.
- BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2007. Management studium. ISBN 978-80-86851-68-6.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BÍLÝ, J, SIČÁK, A., *Základy humanitních věd*. Vydání první, Banská Bystrica, 2014, ISBN 978-8089371-10-5.
- COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změni váš život*. vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, ISBN 80-7261-156-9.
- DeVITO, Joseph, A., *Základy mezilidské komunikace*, Vydání 6. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2018-0.
- FOLWARCZNÁ, Ivana, *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010, ISBN: 978-80-247-3067-7.
- GAARDER, Jostein, *Sofiin svět*. Vydání 5., 2. v Albatrosu, Praha: Albatros, 2006, ISBN 80-00-01748-2.
- HLADÍLEK, Miroslav. Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, ISBN 978-80-86723-75-4.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1457-8.
- JANKOVSKÝ, Jiří, *Etika pro pomáhající profese*. Vydání 1. Praha: TRITON, 2003, ISBN 80-7254-329-6.
- KOZEL, R., MYNÁŘOVÁ, L., SVOBODOVÁ, H., *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. První vydání. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3527-6.
- NAKONEČNÝ, Milan, *Psychologie osobnosti*. Rozšířené a přepracované vydání, Vydání druhé, Praha: Academia, 2009, ISBN 978-80-200-1680-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, ISBN 978-80-200-1679-9.
- POTTS, Conrad a Suzanne. *Asertivita, umění být silný v každé situaci*. Vydání první. Praha: Grada publishing, a.s. 2014, ISBN 978-80-247-5197-9.
- PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, ISBN 978-80-86723-58-7.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, ISBN 978-80-247-3235-0.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., *Andragogický slovník, 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, ISBN 978-80-247-4748-4.

PRÚCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6.

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

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*, Vydání třetí, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, ISBN 80-8642936-9.

VETEŠKA, J., *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: EDUCA Service, 2011, ISBN 978-80-87306-09-3.

VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžbeta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3651-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

PEDRETTI, A. *70:20:10 versus paradigma firemního vzdělávání*. [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/70-20-10-versus-paradigma-firemniho-vzdelavani/#.Vol0zINidOO>

BARTON, M., *Co je heutagogika?* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/co-je-heutagogika/#.VojbeFNidOO>

KENYON, CH. *Posun od andragogiky k heutagogice v odborném školství* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf

ICF. *Kompetence ICF kouče*. [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/kompetence-icf-kouce.html>

MATICE ČESKÁ. *Historie Matice české* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z http://www.nm.cz/snm/matice/matice_historie.html

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Etický kodex*. [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/eticky-kodex?highlightWords=etický+kodex>

AIVD. *Etický kodex člena Asociací vzdělávání dospělých*. [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: http://www.aivd.cz/sites/default/files/aivd_kodex.pdf

EPPOK. *Kodex zásad jednání pro kouče a mentory*. [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://www.eppok.cz/upload/soubor/original/kodex-zasad-jednani.pdf>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Řízení výkonnosti firmy.....	31
-----------------------------------------	----

Seznam grafů

Graf 1: Z jakého regionu jste?.....	62
Graf 2: Na jaké pozici pracujete?.....	62
Graf 3: Jak často jste v kontaktu s trenéry / kouči z našeho týmu.....	63
Graf 4: Jaký typ rozvojové aktivity jsme pro Vás osobně v minulém roce realizovali?..	64
Graf 5: Jaký typ rozvojové aktivity jsme pro vás osobně v minulém roce realizovali?..	65
Graf 6: Naše komunikační dovednosti jsou na očekávané úrovni.....	66
Graf 7: Máme odbornost, jakou potřebujeme.....	66
Graf 8: Jsme proaktivní.....	67
Graf 9: Jsme rychlí v řešení potřeb.....	68
Graf 10: Naše metody odpovídají Vaším potřebám.....	69
Graf 11: Nepřebíráme zodpovědnost za rozvíjeného.....	69
Graf 12: Vyhodnocujeme aktivity.....	70
Graf 13: Jsme důvěryhodní.....	71
Graf 14: Jsou nějaké další aktivity, které byste potřeboval/a pro svůj osobní nebo pracovní rozvoj a nejsou vám nabízeny?.....	72
Graf 15: Jaká je Vaše celková spokojenost se spoluprací s týmem vzdělávání pobočkové sítě?.....	73
Graf 16: Doporučil/a byste spolupráci s naším týmem trenérů / koučů svým kolegům a známým, kteří by vyjádřili potřebu se v některé oblasti rozvíjet?.....	73

Seznam tabulek

Tabulka 1: Definice základních forem vzdělávání dospělých.....	35
----------------------------------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník.....	I
---------------------------	---

PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK

1. Z jakého regionu jste?

- Jihozápadní Čechy
- Jižní Morava
- Praha
- Severní Morava
- Severozápadní Čechy
- Východní Čechy

2. Na jaké pozici pracujete?

- Manažerská
- Nemanážerská

3. Jak často jste v kontaktu s trenéry, kouči z našeho týmu?

- častěji než jednou týdně
- jednou týdně
- jednou za 14 dní
- jednou měsíčně
- jednou za čtvrt roku
- jednou za půl roku
- jednou za rok
- velmi nepravidelně

4. Jaký typ rozvojové aktivity jsme pro Vás osobně v minulém roce zrealizovali?

- Adaptační tréninky
- Katalogové tréninky
- Tréninky v pobočkové síti
- Plošná školení
- Náslechy a odborná konzultace
- Koučink

Ohodnoťte nás, jak jste spokojen/a v následujících oblastech na škále 1 -10

(1 - nejméně spokojen/a, 10 - nejvíce spokojen/a)

5. Naše komunikační dovednosti jsou na očekávané úrovni

- 10,0

- 9,0
- 8,0
- 7,0
- 6,0
- 5,0
- 4,0
- 3,0
- 2,0
- 1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

6. Máme odbornost, jakou potřebujeme

- 10,0
- 9,0
- 8,0
- 7,0
- 6,0
- 5,0
- 4,0
- 3,0
- 2,0
- 1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

7. Jsme proaktivní

- 10,0
- 9,0
- 8,0
- 7,0
- 6,0
- 5,0
- 4,0
- 3,0
- 2,0
- 1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

8. Jsme rychlí v řešení potřeb

- 10,0
- 9,0
- 8,0
- 7,0
- 6,0
- 5,0
- 4,0
- 3,0
- 2,0
- 1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

9. Naše metody odpovídají Vaším potřebám

- 10,0
- 9,0
- 8,0
- 7,0
- 6,0
- 5,0
- 4,0
- 3,0
- 2,0
- 1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

10. Nepřebíráme zodpovědnost za rozvíjeného

- 10,0
- 9,0
- 8,0
- 7,0
- 6,0
- 5,0
- 4,0
- 3,0
- 2,0

1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

11. Vyhodnocujeme aktivity

10,0

9,0

8,0

7,0

6,0

5,0

4,0

3,0

2,0

1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

12. Jsme důvěryhodní

10,0

9,0

8,0

7,0

6,0

5,0

4,0

3,0

2,0

1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

13. Jsou nějaké další aktivity, které byste potřeboval/a pro svůj osobní nebo pracovní rozvoj a nejsou Vám nabízeny?

Ano

Ne

Uveďte, které aktivity byste potřeboval/a pro svůj osobní nebo pracovní rozvoj a nejsou Vám nabízeny?

14. Jaká je Vaše celková spokojenost se spoluprací s týmem vzdělávání pobočkové sítě?

10,0

9,0

- 8,0
- 7,0
- 6,0
- 5,0
- 4,0
- 3,0
- 2,0
- 1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

15. Doporučil/a byste spolupráci s naším týmem trenérů/koučů, svým kolegům a známým, kteří vyjádří potřebu se v některé oblasti rozvíjet?*_NPS - Net Promoter Score

- 10,0
- 9,0
- 8,0
- 7,0
- 6,0
- 5,0
- 4,0
- 3,0
- 2,0
- 1,0

Prosím, napište nám, proč hodnotíte právě takto:

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Václava Šermauerová

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Etika v praxi lektora, trenéra a kouče

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 71

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 23

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: PhDr. Miloš Chlad, CSc.