

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

TRÉMA U LEKTORA
Bakalářská diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

TRÉMA U LEKTORA
Bakalářská diplomová práce

Sociologie-Andragogika

Autor: Nina Stránská

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Tréma u lektora*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 26. března 2020

Podpis

Ráda bych poděkovala všem, kteří mě po celou dobu psaní mé bakalářské práce podporovali, největší díky patří mé vedoucí bakalářské práce PhDr. Mgr. Naděždě Špatenkové, Ph.D. za velkou dávku trpělivosti a užitečné rady. Také bych ráda poděkovala všem lektorům, kteří se zúčastnili rozhovorů za projevenou důvěru a otevřenost ohledně tématu a za jejich drahocenný čas. A v neposlední řadě své rodině a svým kamarádkám za neskutečnou podporu, trpělivé naslouchání a cenné rady.

Anotace

Jméno a příjmení:	Nina Stránská
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Sociologie – Andragogika
Obor obhajoby práce:	andragogika
Vedoucí práce:	PhDr. Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Tréma u lektora
Anotace práce:	Tato bakalářská diplomová práce se věnuje tématu trémy u lektora. Cílem práce je identifikovat subjektivní přítomnost trémy u lektorů vzdělávání dospělých a následně vypracovat vzdělávací akci pro konkrétní vzdělávací organizaci. Výzkumná otázka byla formulována takto: Jakými způsoby trému redukuje lektori konkrétní vzdělávací organizace ve vzdělávání dospělých? Teoretická část se zabývá charakterizováním klíčových pojmů bakalářské práce. Empirická část popisuje sběr a analýzu dat pomocí kvalitativního výzkumného designu, konkrétně pomocí polo-strukturovaných rozhovorů s lektory té konkrétní vzdělávací organizace.
Klíčová slova:	tréma u lektora, tréma, lektor, vzdělávání dospělých, vzdělávací akce,
Title of Thesis:	Jitters of lector
Annotation:	Theme of this bachelor thesis is focused on jitters of lector. Purpose this bachelor thesis is to identify subjective presence of this jitters among lectors of adult education, followed up by set up educational event especially for these lectors from one concrete organisation of adult education. Research question is: What ways lectors of this concrete organisation of adult education use to reduce jitters in adult education? Theoretical part explains bachelor thesis

	key points. Whereas empirical part describes data collection and its subsequent analytics by qualitative research method. Concretely semi-structured interview with lectors of the concrete organisation of adult education.
Keywords:	jitters of lector, jitters, lector, adult education, educational events,
Názvy příloh vázaných v práci:	
Počet literatury a zdrojů:	38
Rozsah práce:	53 s. (77 907 znaků s mezerami)

Obsah

Anotace	4
Úvod	7
1 Teoretická část	9
1.1 Tréma	9
1.1.1 Vymezení pojmu	9
1.1.2 Projevy trémy	11
1.1.3 Příčiny trémy	13
1.1.4 Výskyt trémy	15
1.1.5 Redukce trémy	16
1.2 Lektor	19
1.2.1 Vymezení pojmu	19
1.2.2 Kompetence lektora	20
1.2.3 Tréma u lektora	21
2 Empirická část.....	24
2.1 Výzkumný problém	24
2.2 Cíl výzkumu, výzkumná otázka, dílčí otázky.....	24
2.3 Metody analýzy a interpretace dat	25
2.4 Průběh a organizace výzkumu	28
2.5 Výzkumný soubor	29
2.6 Prezentace výstupu analýzy výzkumu	30
2.7 Vzdělávací akce.....	38
3 Diskuse	47
Závěr	48
Seznam použité literatury a zdroje	50
Seznam grafů, schémat, tabulek a příloh	53

Úvod

Tématem této bakalářské práce je Tréma u lektora. Coates a Thoresen zmiňují Smitha, který již v roce 1968 tvrdil, že je velmi důležité, jakým způsobem se osobnost a psychické zdraví lektora odráží ve vzdělávání účastníků vzdělávání. Občas je to podle něj i důležitější než vzdělavatelovi znalosti (Coates, T. J., & Thoresen, 1976, s.159). Lektor tedy působí jako velmi důležitý činitel ve vzdělávání dospělého člověka, doprovází ho a je schopen ho i nevědomky velice ovlivnit svým momentální psychickým naladěním. Jeden z hlavních disharmonických stavů u lektora při přednášení či vysvětlování látky účastníkům vzděláváním může být právě tréma. Plamínek (2014, s.316) si myslí, že tréma vyloženě svazuje lektorovi ruce. Pro úspěšné zvládnutí lektorování, je proto nezbytné, aby lektor uměl účinně trému redukovat a případně s ní uměl i pracovat ve svůj prospěch. Beneš (2003, s.13) popisuje andragogiku jako: *„doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa.“*. I já bych ráda jako andragog doprovázela právě začínající lektory a pomáhala jim se zbavit trémy již na počátku jejich kariéry, aby nemuseli řešit tyto nepříjemné stavy v pozdější fázi jejich lektorování a aby účastníci daných vzdělávacích akcí zažili kvalitní průběh vzdělávací akce, a to bylo mou motivací pro výběr tématu.

Cílem této bakalářské práce je identifikovat subjektivní přítomnost trémy u lektorů vzdělávání dospělých a následně vypracovat vzdělávací akci pro konkrétní vzdělávací organizaci. Výzkumná otázka byla formulována takto: Jakými způsoby trému redukují lektori konkrétní vzdělávací organizace ve vzdělávání dospělých?

Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části je nejprve vymezen pojem tréma, následně popsány projevy trémy, nastíněny příčiny trémy. uvedeno pár výzkumů ohledně výskytu trémy a výpis základních způsobu, jak redukovat trému. Poté je zde vymezen pojem lektora, uvedeny lektorské

kompetence a nastíněna problematika trémy u lektora. V empirické části bakalářské práce je vysvětlen realizovaný kvalitativní výzkum pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Tento výzkum byl zaměřen na lektory ve vzdělávání dospělých, přesněji na lektory z jedné konkrétní organizace vzdělávání dospělých, zabývající se vzděláváním cizích jazyků. Následně je zde také popsán cíl výzkumu a výzkumná otázka. Dále seznámení s metodikou sběru a analýzy dat. Poté je představen výzkumný soubor, také organizace a průběh sběru dat. Poté jsou demonstrovány výsledky kvalitativního výzkumu. Součástí výstupu práce je návrh projektu vzdělávací akce, který se opírá o výsledky z polo-strukturovaných rozhovorů s danými lektory konkrétní vzdělávací organizace.

V závěrečné části bakalářské práce jsou výsledky empirické části výzkumu bakalářské práce vztaženy k teoretické části bakalářské práce.

1 Teoretická část

Teoretická část je rozdělena do dvou částí. První část se věnuje trémě, vymezení pojmu, projevům trémy, příčin vzniku trémy, výskytu trémy a doporučením na redukci trémy. Druhá část je již čistě andragogicky zaměřena na lektora ve vzdělávání dospělých, vymezení pojmu, nastínění lektorských kompetencí, a problematikou trémy u lektora.

1.1 Tréma

Tréma se pojí s vystupováním před ostatními lidmi, což je takový každodenní chléb lektora při vzdělávání dospělých. Aby bylo možné zjistit, zda lektor trémou trpí, případně z jakého důvodu, a jak jí následně odbourat, je nutné si nejprve trému definovat. Tato kapitola o trémě přibližuje téma samotné, nabízí různé definice trémy, popisuje projevy trémy, vysvětluje příčiny vzniku trémy a výskyt trémy.

1.1.1 Vymezení pojmu

Slovo tréma vzniklo z latinského „tremo“, také „tremere“, což znamená chvěti se či třást se. Výraz „tremor“ se překládá jako hrůza nebo strach (Kondáš, 1979, s.9).

Průcha, Walterová a Mareš definují trému jako: *„Nepříjemný psychický stav před výkonem nebo během něho. Jde o výkon, který daný jedinec hodnotí jako obtížný, rizikový nebo sociálně ohrožující. Například tréma z veřejného vystoupení, tréma před zkoušením, tréma z činnosti, která je pro jedince nezvyklá nebo ji zatím nemá dostatečně zvládnutou“* (2009, s 316).

Podobné vymezení trémy můžeme najít i u Hartla a Hartlové: *„...nepříjemný pocit napětí před veřejným vystoupením nebo podáním výkonu, např. zkoušky; jde o přípravu a mobilizaci organismu, nepříjemné pocity mizí se zahájením činnosti, výkonu...“* (2015, s. 626).

Gola (1995, s.5) přidává vysvětlení trémy, jako „*spontánní demonstrace souhrnu negativních prožitků, které se často datují od dětských let*“.

Novák (2014, s.15-18) trému definoval tak, že ji popsal příbuznými prožitky a to úzkostí, strachem, obavou, a fobií. Obavy jsou vysvětleny jako pochybnosti či méně intenzivní strach. Mohou být nereálné i reálné a dají se snadno překonat. Strach je negativní emoce, která se týká určitého jednání, situace nebo předmětu, ohrožující dotyčného uvnitř či vně organismu. Novák mluví o strachu z předpokládaného neúspěchu v určité činnosti, která se strachem souvisí. Důsledkem strachu je potřeba uniknout nepříjemné situaci za každou cenu. Honzák doplňuje, že u strachu existuje konkrétní viditelná příčina. Strach je tedy víceméně srozumitelný a racionální (1996, s.9-12). Strach je jistě jednou z částí trémy, ne však částí nejdůležitější. Tréma totiž souvisí především s touhou zvládnout dobře danou situaci, neutéct a ukázat se v dobrém světle, v tomhle ji však strach svým pokusem o útěk dosti brání. Zde je myšlen především strach z podia, který přesně popisuje strach ze situace, kdy je člověk nucen vystoupit na pomyslné podium. Nezáleží na tom, jestli člověk cítí strach z vystupování před jedním člověkem či před větší skupinou lidí, tréma může mít v obou případech stejnou intenzitu. Úzkost je na rozdíl od strachu neurčitá, nevztahuje se na určitý objekt. Projevuje se při příchodu nepředvídatelné události (Novák, 2014, s.15-18). Honzák charakterizuje úzkost jako většinou nepříjemně prožívaný psychosomatický stav. Podobně jako smutek, agresivita, lítost, bolest a hlad je úzkost důležitá jako signál nežádoucího stavu, určitého nebezpečí či nekontrolovatelné změny (1996, s.9-12). Úzkost, spojovaná s trémou se nazývá sociální úzkost, což je stav na pomezí sociální fobie a klasické úzkosti. Jsou to pocity trémy spojené z vlastní angažovanosti v určité sociální situaci ve společnosti. Tréma se také vyskytuje ve spojitosti s fobií, což je úzkost vyvolaná jen určitými dobře definovatelnými objekty nebo situacemi (Novák, 2014, s.15-18).

Novák (2014, s.15-18) se inspiroval Garibalem, který trému vysvětluje jako příbuzné prožitky úzkost a strach, které pocítujeme ve chvíli před zkouškou či veřejným výstupem (Garibal, 2013, s.1-22).

Trému u lektora, kterou se zabývá tato bakalářská práce a také tak, jak si jí subjektivně definují lektori, účastníci se výzkumu této bakalářské práce, nejvíce přibližuje popis podle Kondáše (1979, s.11), který nerozporuje již zmíněné definice. Tréma je podle něho jeden z duševních stavů, který je charakterizován specifickým zážitkem z minulosti související s negativním očekáváním vlastního výkonu.

1.1.2 Projevy trémy

Tréma, stejně jako jiné emoční stavy má své typické projevy. Intenzita a trvání těchto stavů závisí na individuální situaci a osobnostních charakteristikách jedince (Havasová, 1990, s.19-20).

Při trémě se soustava žláz s vnitřní sekrecí ihned uvede do pozoru, za přítomnosti pokynů z „emočního centra“ se probudí a vyrazí do akce. Je to tím, že nadledvinky jsou stimulované hypothalamem a vyměšují do krve dva hormony, nor-adrenalin a adrenalin, občas v menším, občas ve větším množství, podle míry citlivosti daného jedince (Garibal, 2013, s.21).

Projevy trémy se dělí na tělesné a psychologické (Honzák, 1995, s. 21). Adrenalin způsobí tělesné projevy, jakými jsou rychlejší úder srdce, stoupající krevní tlak a hladiny cukru v krvi (Garibal, 2013, s.21). Havasová (1990, s.19-20) doplňuje třes rukou, nevolnost, bušení srdce, sucho v ústech, zvýšenou potřebou vyměšování a nechutenství. Další tělesné projevy trémy bývají červenání a slabost (Daníček, 2015, s.26). Ale také zblednutí a zvýšený tep (Novák, 2014, s.17). Rovněž zvýšené svalové napětí a bolest na hrudi (Honzák, 1995, s.24.) Mezi psychologické patří napětí a vzrušení (Kondáš, 1979, s.11). Člověk se cítí svázaný nebo ztuhlý. S psychologickými projevy souvisí také Anticipační úzkost neboli strach, že řečník bude mít strach,

nervozita (Honzák, 1995, s.24). Patří zde také pocity hrůzy, strachu, pocítění ostychu, zakoktání se, emoční napětí (Garibal, 2013, s 15-30). Esposito nastínil pár kognitivních deformací, které se vyskytují pod vlivem trémy v rámci psychologických projevů:

- Černobílé vidění ohledně vystoupení před ostatními. Stačí jedna mala chyba a pro člověka to znamená, že je vše ztraceno.
- Zaměření se jen na jeden negativní faktor či událost a podle toho očekávat i průběh situace v budoucnu
- Negativní výklad situace založen na nulových důkazech
- Popření úspěchu, kdy si člověk nepřipustí, že by s emu mohlo něco povést (Esposito, 2011, s. 79)

Honzák (1995, s.21) tvrdí, že úzkost přestává být adaptivní reakci a začíná být chorobná v případě, kdy:

- intenzita přesahuje potřeby odpovídající vyvolávajícím podnětům;
- přetrvává příliš dlouhou dobu po podnětu;
- je převažujícím naladěním po většinu času;
- vyvolávající podněty jsou zcela neutrální a většina lidí z nich úzkost nepociťuje;
- přichází v záchvatech neovladatelné paniky;
- celkově výrazně negativně ovlivňuje kvalitu života.

Novák vysvětluje, že mírná tréma je v pořádku. Tato tréma psychiku nijak neohroží a pomáhá zvyšovat jedinci výkon. Považuje se za běžné napětí neboli eustres. Problém nastává při distresu, tedy velkém stresu, který souvisí s nezvladatelnou situací. Tréma v tomto případě výkon blokuje. (Novák, 2014, s. 50-52). Jeden z klíčových rozdílů mezi distresem a eustresem je ten, že distres je vyvolán negativními událostmi a eustres těmi pozitivními (Mareš. 2013, s.499-500).

Projevy jsou tedy různé a každý jedinec je může prožívat jinak. Je však důležité, aby si lektor subjektivně ujasnil, zda mu tréma znepríjemňuje život, anebo se se svou trémou tak sžil, že si již naopak nedokáže představit výkon bez malé trémy.

1.1.3 Příčiny trémy

Ke vzniku trémy přispívá mnoho faktorů, jeden z nich je náhodný neúspěch, jež posiluje negativní očekávání v budoucnu, tedy zvyšuje pravděpodobnost trémy. Obavy z výskytu trémy převzou pozornost člověka a tím se sníží soustředění na výkon. Neúspěch z minulosti plodí další neúspěch v budoucnosti (Novák, 2014, s.25). Toman (2017, s.44) to vysvětluje na s tzv. začarovaném kruhu, kdy prožije řečník neúspěch v interakci s druhými lidmi. Tato situace ho vede k uzavření se do samoty, která podporuje depresivní stavy. Tyto stavy ovlivní další sociální interakci a způsobí další negativní situaci a znova následné depresivní stavy. Pro člověka je velmi důležité, co si o něm ostatní myslí, protože jeho sebehodnocení vyplývá ze hodnocení nejen jeho samotného, ale také z hodnocení ostatních, a zároveň z jeho subjektivní interpretace tohoto hodnocení, která nemusí být vždy správná (Výrost, Slaměník, 2008, s.99). Je nutno aby zmíněná negativní zpětná vazba byla napravena novým úspěchem. Plamínek zmiňuje krom jiných již zmíněných a známých příčin, možnost opakování stále té samé chyby (Plamínek, 2014, s.316-318). Příčinou trémy je koncepce stresu jako stimulu, která předpokládá, že stres místo zevnitř člověka, přichází z vnějška, stejně jak ukazuje předchozí teorie. Přichází vnější podnět. U vzdělavatele to může být nějaká životní událost, která na něj působí a ovlivňuje jeho chování. Zranitelnost vzdělavatele se zvyšuje s přibývajícím počtem životních změn a krizových situacích v krátkém čase (Mareš, 2018, s.500). Krizových situací v životě dospělého člověka je celá řada. Záleží však na pohlaví, věku, konkrétní životní situaci, existenci a průběhu předchozí nevyřešené krize. Také na sekundární

krizi, což je spolupůsobící krize, která může stav ještě zhoršit a pak ještě strategii zvládání obtížných situací. Tyto všechny faktory ovlivňují a působí na proces zvládání dané krize (Špatenková, Petřková, s.80-81). A následně také na zvládání trémy.

Lidé, kteří trpí zvýšenou trémou bývají také velmi úzkostní. Novák mluví o vrozeném sklonu k úzkosti, ne o úzkosti pociťované pod vlivem stresu. To, jestli člověk trému může trpět souvisí také s mírou neuroticismu. (Novák, 2014, s.38). Nakonečný uvádí, že Eysenck definoval na základě svých výzkumu faktory osobnosti. Jsou to extroverze a introverze, poté emoční labilita neboli již zmíněný neuroticismus a emoční stabilita, inteligence a náchylnost k psychotickému onemocnění. Podle Eysencka jsou jen první dvě charakterologické (Nakonečný, 1995, s.164-170).

Introverti jsou uzavření, nesmělí, vyhýbají se společnosti, jsou nedůvěřiví a nemají rádi vzrušení. Zároveň jsou spolehliví a trpěliví. Vyskytují se u nich tendence sebepozorování (Nakonečný, 1995, s.164-170). Nesmělost je zde chápána jako povahový rys. K nesmělosti totiž patří pár doprovodných symptomů jako jsou úzkosti, pocit viny, strach z agresivity a strach ze zesměšnění, který je navázán na trému samotnou (Garibal, 2013, s.39-42). Extroverty Novák na druhou stranu popsal jako osoby, které mají rádi společnost, jsou družní a rádi jsou středem pozornosti a jsou také velmi sociálně angažovaní, bezstarostní (Novák, 2014, s.28-29). A mají malé sociální zábrany. (Nakonečný, 1995, s.164-170). Extroverti jsou tedy většinou odolní vůči trémě, jelikož pozornost mají rádi a jsou aktivní a otevření vůči okolí. Neznamena to však, že se u nich tréma nemůže objevit (Novák, 2014, s.28-29).

Emoční labilita neboli neuroticismus představuje lehce vyvolatelné, nestálé nepřiměřené emoční reakce. Je to neklid, fluktuace nálad, zesílená senzitivita či přecitlivělost. Emoční stabilita naopak je vyrovnaná, stabilní přiměřená reakce doprovázená rozvahou a klidem (Nakonečný, 1995, s.164-173).

Z emočně stabilních lidí vyzařuje nezdolnost a optimismus. Bývají odolní vůči rozpakům, trapnosti a úzkosti (Novák, 2014, s.28-29).

Příčin trémy může být tedy mnoho. I přesto je přínosné si tuto příčinu u lektora dohledat. Pomůže mu to osvětlit a lépe pochopit důvod jeho trémy.

1.1.4 Výskyt trémy

Tréma se objevuje nejčastěji na začátku lektorské praxe, může se však nepředvídaně vrátit i později. Normální je, když lektor pociťuje trému při první, druhé či třetí vzdělávací akci. Pokud ji lektor však cítí i po patnácté v té samé situaci při vzdělávací akci už je něco s jeho lektorováním v nepořádku a je nutné s trémou začít pracovat (Plamínek, 2014, s.316-318).

Ze Kondášova výzkumu ohledně trémy u školáků a vysokoškoláků, tedy například budoucích lektorů, vyplývá, že tréma se vyskytuje u 40 % respondentů při situaci zkoušení a 31,8 % při veřejném vystupování. Dalšími zmíněnými situacemi, při kterých respondenti cítí trému jsou náročné, nové či subjektivně důležité situace, sportovní závody, vystoupení a komunikace s cizími lidmi. Zároveň ve srovnání pocitu trémy mezi muži a ženami není nějaký velký rozdíl. U chlapců lze určit dvě doby poklesu trémy, a to ve věku 15 let a poté ve věku 22 let. U dívek je vymizení trémy pozvolné (Kondáš, 1979, s.24-30).

Problematika úzkosti, stresu a trémy byla velmi významná i v minulosti. Výzkumy se touto problematikou zabývají již od třicátých let dvacátého století. Již v roce 1951 můžeme vyčíst z výzkumu, který zahrnoval 2 200 učitelů 43 % vzdělavatelů uvedlo, že pracují pod značným stresem (Coates, Thoresen, 1976, s.159–184).

Gardner a Leak dokázali, že existuje spojitost mezi pocítením trémy a daným obdobím ve škole. Vysokoškolští učitelé pociťovali trému nejčastěji na začátku semestru (40 %) nebo pár dní předem (22 %). Uprostřed školního semestru se

tréma téměř neobjevovala (2 %) a na konci jen lehce stoupla (8 %). Jako konkrétní příklad příčiny trémy u vystupování před ostatními lidmi uvádí samotný výstup před studenty, komentáře studentů na vzdělavatelovu osobu, příprava na hodinu a poskytnutí subjektivně neadekvátních odpovědí na otázky z řad studentů (Gardner, Leak, 1994, 28-32).

Existuje plno výzkumů na téma trémy, ovšem výzkumů, které by se zabývali specificky trémou jen u lektora je minimum. Přitom lektor je vystaven potencionální trémě denně, tím, že předstupuje před nějaké publikum.

1.1.5 Redukce trémy

Pokud lektor trému pocítí, má několik možností, jak s ní pracovat. Rozhodně je dobré začít u svépomocných opatření, poté požádat o radu dalšího lektora, který s trémou zkušenost již má a až v neposlední řadě by měl zvolit terapii. V této kapitole je zmíněno pár obecných doporučení pro redukci trémy.

Svépomocná opatření

Není nutné trému zcela odstranit. Při trémě se vyplavuje adrenalin, který může lektor použít k povzbuzení publika, k použití účelových pohybů a gest. Je však nutné vědět, jak s ní pracovat (Mareš, s.454). Hájková (2011, s.169) tvrdí, že pro lektora je důležité si zdroj trémy pojmenovat, přesně určit téma svého vystupování. Lektor by si měl zjistit komunikační záměr, to, čeho chce dosáhnout pomocí přednesu. Během tohoto postupu se jeho organismus adaptuje a přijme skutečnost, že bude veřejně vystupovat. A připraví se na to. I když mají projevy trémy emocionální charakter, je možné se jim bránit racionální úvahou. Je však nutné, aby se lektor držel již zmíněného schématu pojmenovávat. Nejprve je však žádoucí, aby si vypsál své konkrétní projevy trémy a následně posoudil, který projev ho nejvíce stresuje, který ho nejvíce zatěžuje a který by nejvíc mohl vadit účastníkům vzdělávání. Tento proces se opírá o rozumové zhodnocení jednotlivých složek trémy a tím k jejich

objektivizaci a zdůvodnění jejich příčin a tím pádem i k stanovení obrany proti nim.

Práce se sebevědomím

Sebevědomí je velmi důležité pro práci s trémou. Jednou z metod je metoda zvětšování sebedůvěry. Lektor si nahlas řekne své klady a metody všestranné přípravy na veřejné vystoupení. Sám sebe přesvědčí, že přece o tématu ví více než účastníci a že je perfektně připraven na všechno, co ho může během vystupování potkat. Tato metoda je známá jako placebo z lékařství. (Hájková, 2011, s.169-175). Autoregulace pracuje s předpokladem, že každý lektor se srovnává s kolegy, porovnává své úspěchy a neúspěchy, průběžně se informuje o svých možnostech a mezích a rozhoduje se v čem a jak by se mohl zlepšit. Problém je, že jsou lektori, kteří se výrazně podceňují nebo přeceňují. Lektor má zde na výběr šáhnout po autodiagnostických nástrojích. Jako jsou například různé dotazníky týkající se profesionální zdatnosti. Může se touto cestou dozvědět v čem je průměrný, ve smyslu podobenství s ostatními lektory a v čem je naopak nekonvenční. To mu může pomoci racionálně ukázat jaký doopravdy je a zvýšit mu sebevědomí.

Další cesta obsahuje vnější intervence. Je složitější, protože zasahuje do lektorovi identity. Jak lektora správně informovat o jeho kvalitách a pomoci mu růst? Nejméně efektivní je poučování lektorů. Účinnější formou bývají workshopy, na kterých se analyzují videozáznamy ze vzdělávacích akcí a společně se hledá řešení nedostatků. Nejúčinnější je však zapojení lektora do akčního výzkumu. Spolupracuje v rámci tohoto výzkumu s odborníky na vzdělávání a ti mu pomohou najít různé varianty inovací a zjišťují, co nového by lektor byl schopen zvládnout. Lektor pak většinou změní svůj názor, který mělo svých možnostech a kvalitách (Mareš, 2008, s.453-454). Při zvyšování sebevědomí Harley radí si představit ve stresu situaci, ve které se dotyčný cítil sebevědomě a komfortně (Harley, 2003, s.93).

Terapie

Pokud lektorovi nepomohlo žádné ze svépomocných opatření ani rada od člověka, který byl ve stejné situaci, je možné, že se lektor rozhodne vyhledat pomoc u terapeuta. Může se setkat s metodami, které zmiňuje Kondáš. Metod k redukci trémy je samozřejmě mnoho, Kondáš nejčastěji zmiňoval například metodu sníženého napětí, která se velmi podobá zásadám paradoxní psychologie. Spočívá v tom, že klient je v relaxovaném stavu a představuje si tu nejhorší situaci, přitom cítí lehké brnění způsobené působením elektrickým proudem. Terapeut by měl uklidnit pacienta různými slovy „stop“ a „klid“, galvanizace přestává a relaxace by se měla prohloubit. Další metodou je vnitřní podmiňování, která spočívá v kombinaci představivosti a relaxace. Další je nazvaná vnitřní posilování. Je to časově náročná technika. Nejprve se terapeut klienta ptá, co přesně mu vadí a kdy klient pocítuje trému. Následně klient nacvičuje relaxační techniky, například autogenní techniky. Občas se využívá také hypnóza. Poté, když je klient zcela uvolněn přichází čas na představování vzorců či příznaků, které chceme odstranit. Ke konci si klient již představuje situaci, ve které trému nepotřebuje, všechno zvládá bez stresu a s klidem. Autor také udává metodu vnitřního modelování. Klient si představuje jiného člověka, který trpí stejným problémem jako on a snaží se mu poradit jak z toho ven (Kondáš, 1976, s. 133-139). Krajní možností může být farmakoterapie, tedy užívání předepsaných léků na úzkost a tím redukovat především projevy trémy. Problém však nastává po následném vysazení, tréma se může vracet (Honzák, 1995, s.64-65).

1.2 Lektor

Celá bakalářská práce se věnuje trémě u lektora. Tréma je již charakterizovaná v minulé kapitole. Tato kapitola definuje a charakterizuje lektora. Pro účely této bakalářské práce je pojem lektor chápán především andragogicky podle Průchy: *„Vzdělavatel dospělých působící v oblasti dalšího vzdělávání“* (Průcha, 2012, s.162). Dále jsou v této kapitole zmíněné kompetence lektora, jejich ovlivnění trémou a problematika trémy u lektora.

1.2.1 Vymezení pojmu

Vzdělavatel dospělých je andragog, kterého již specifikují Palán a Langer jako odborníka na výchovu a vzdělávání dospělých. (Palán, Langer, 2008, s.120-121).

Věda, která se zabývá vzděláváním dospělých se nazývá Andragogika, což je transdisciplinární věda, která má specifické postavení v kontextu humanitních věd (Bartoňková, Šimek, 2004, s.3).

Podle Knowlese (1980) vzdělávající v andragogice je lektor, který účastníky povzbuzuje a podporuje v dalším vzdělávání a sebeřízení. Účastníky chápe Knowless jako nezávislé dospělé, kteří mají vnitřní či vnější motivaci k dalšímu vzdělávání a jsou vzdělávání lektorem. Účastníci se učí to, co chtějí nebo potřebují vědět. Funguje zde subjekt-subjektový vztah (IN Špatenková, Smékalová, 2015, s.43-44).

Lektor bývá také chápán jako pracovník, který ovlivňuje přípravu, vývoj a důsledek vzdělávacího procesu. Podobně bývá ještě chápán vzdělávající, vychovatel, edukátor a učitel. *„Lektora můžeme nejjednodušeji charakterizovat jako vzdělavatele dospělých, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání.“* (Palán, Langer, 2008, s.120). Původně výraz lektor znamenal externí učitel. Pojem se vžil až v poválečném období na odlišení školního a mimoškolního vzdělání. U lektora se očekává přítomnost hluboké úrovně teoretických znalostí, praktické zkušenosti a lektorských dovedností. Lektorskými dovednostmi Palán a Langer

myslí znalost sociální psychologie, psychologie osobnosti, andragogické schopnosti, motivační schopnosti, organizační a rétorické schopnosti. Také schopnosti kreativní, didaktické a komunikativní. Lektor pomáhá konstruovat vzdělávací akci. Sestrojuje ji pomocí stanovení cílů, volbou a užitím metod a forem, výběrem didaktických nástrojů dle přijatých metod a forem vzdělávání, vytvořením a použitím hodnotících kritérií a nástrojů, a konečně vypracování plánu vzdělávací akce. Lektor by měl také spolupracovat s organizátorem vzdělávání (Palán, Langer, 2008, s.120-121).

1.2.2 Kompetence lektora

Kompetence mohou být chápány jako rozsah pravomocí či jako způsobilost k úkolu. (Plamínek, 2014, s.98) V této kapitole pracujeme s kompetencemi lektora v tom druhém slova smyslu, tedy jako se způsobilosti k úkolu. Plamínek zdůrazňuje, že lektor je schopen vzít v potaz vlastnosti účastníka vzdělávání a měnit či ovlivňovat jeho postoje a schopnosti. Tento proces je lektor schopen dělat i nevědomky (2014, s.98-100). Proto je důležité, aby měl lektor své chování pod kontrolou a neudělal více škody než užítku.

Odborné kompetence lektora se týkají oboru, který lektor přednáší. Těchto kompetencí je možné dosáhnout pomocí odborného, všeobecného, dalšího profesního vzdělávání a praxí. Lektor si tyto kompetence musí neustále aktualizovat. Je taky nezbytné, aby měl lektor mezioborový přesah, tedy také znalosti širšího kontextu (Langer, 2016 s.14-15). Průkazným důkazem dané kompetence je dobrý výkon lektora, který se projeví na úspěšném vzdělávání účastníků jeho vzdělávací akce. Až poté si může být lektor zcela jist, že dané kompetence má (Plamínek, 2014, s. 98).

Andragogickými, metodickými či didaktickými kompetencemi lektora myslíme celý soubor dovedností a znalostí, které mu pomáhají efektivně dosáhnout cíle vzdělávání. Langer zmiňuje také osobnostní kompetence. Tím myslí lektorovi osobnostní charakteristiky. Mezi důležité patří schopnost

empatie, pozitivní myšlení, rozhodnost, zájem o potřeby studentů, důslednost, schopnost kreativity, smysl pro humor a tolerance. U lektora je důležité, aby naplnil rovnoměrně všechny tři druhy kompetence. Když je lektor nejlepší odborník, ale nedokáže obsah srozumitelně předat či je velmi empatický, ale chybí mu odborné znalosti, vzdělávací akce dopadne většinou neúspěšně (Langer, 2016 s.14-15).

Podle Walterové (2001) můžeme rozdělit kompetence lektora na kompetence odborně předmětové, kompetence psychodidaktické, tedy schopnost motivovat posluchače, vytvářet příznivé pracovní klima, kompetence komunikativní, kompetence organizační a řídicí, kompetence diagnostická a intervenční, kompetence poradenská a konzultativní, kompetence reflexe vlastní činnosti. Tréma zasahuje především do psychodidaktických kompetencí lektora, také komunikativní kompetence, poradenské a konzultativní kompetence a reflexi vlastní činnosti (Walterová, 2001, s. 129).

Ze zmíněných informací je tedy jasné, že tréma ovlivňuje lektorské kompetence. Což je další důvod pro nutnou redukci trémy u lektora, pokud jí trpí.

1.2.3 Tréma u lektora

Důležitou součástí chování lektora je sebedůvěra. Problémové bývají krajní extrémy, kdy si lektor věří přespříliš, anebo příliš málo. Lektor může být expert na svůj obor, ovšem tréma ho může doprovázet také kvůli tomu, že má sice hluboké a rozsáhlé vědomosti v daném vzdělávaném oboru, ale velmi malé poznání v tzv. „měkkých dovednostech“, které jsou závislé na intenzitě vědomého lidského poznání a povaze lektora (Plamínek, 2014, s.316-318). Měkké dovednosti představují způsob, jak dobře dotyčný dokáže zvládnout lidi a jejich způsoby chování. A také jakým způsobem dokáže zvládnout své vlastní chování. Dříve se měkkým dovednostem říkalo sociální kompetence (Peters-Kühlinger, 2007, s.13).

Přirozené samozřejmě je pochybovat, ale lektor by měl být schopen se svými pochybnostmi umět pracovat. Aby lektorovy pochybnosti o sobě samém nepřerostly v malé sebevědomí, lektor by si měl uvědomit, že není vševědoucí či dokonalý a ani nemůže být. Lektor má být iniciátorem transformace, podněcovatelem změny a rozvoje, nemá znát všechny odpovědi. Lektor má hlavně pomáhat ostatním v seberozvoji (Plamínek, 2014, s.316-318). Podle Rogerse (1942) cesta k adekvátnímu sebevědomí je znát své limity a poslání. Je nutné své limity akceptovat a zároveň se je učit měnit a posouvat (IN Nykl, 2012, s. 101). Hájková také zmiňuje problematiku nízkého sebevědomí s návazností na pocity trémy. Lektorovi pomůže znát nejen své kladné stránky, ale taky ty záporné, aby si byl vědom, co konkrétně může zlepšit (Hájková, 2011, s. 173).

Dalším problémem u lektora ve spojitosti s trémou je velké sebevědomí, které může způsobovat špatný výkon určitou netečností příliš sebevědomého lektora. Není zaujatý tématem a ani ho netrápí, že by před ostatními chyboval. Proto je mnohdy lepší mírně ztrémovaný lektor, jehož téma zajímá a jež se snaží i přes svou trému podat nejlepší výkon (Plamínek, 2014, s.317). Lektor ovlivňuje svým neverbálním i verbálním přístupem ke vzdělávání ostatní posluchače. Lajk to sice tolik vědomě nevnímá, jelikož neví, co by mu mělo na projevu vadit. Nevědomě to však vnímá a také nevědomě zpracovává jeho výsledky intuitivní a citově laděné závěry. Účastníci vzdělávání vnímají lektora jako určitý vzor chování (Medlíková, 2010, s.26). Příliš velké sebevědomí může vytvořit propast mezi lektorem a účastníky. V takovém případě do popředí vstupují vztahy a ustupuje dané téma vzdělávání. To zapříčiňuje především lektorova přezíravost a direktivní přístup, který z ní vyplývá. Lektoři s velkým sebevědomím mohou také opakovaně selhávat v čtyřech základních krocích, jelikož si jsou jistí, že se na dané téma již nemusí připravovat a na důležitou přípravu se tedy nesoustředí. Těmito čtyřmi

základními kroky jsou kompletní koncentrace na vzdělávání, vědomí cíle a smyslu vzdělávací akce a promyšlení vstupní části programu (Plamínek, 2014, s.318).

2 Empirická část

2.1 Výzkumný problém

V předchozích kapitolách se tato bakalářská práce zabývala problematikou trémy u lektora. Teoretická práce má dvě části. První část se věnuje trémě, tréma je zde představena, nabídnuta je řada definic trémy, přiblíženy projevy trémy, vysvětleny příčiny trémy a konečně jsou specifikovány doporučení na redukci trémy. V druhé části je definován a charakterizován lektor ve vzdělávání dospělých. Zmíněny jsou také kompetence lektora, jejich ovlivnění trémou a následně přiblížena problematika trémy u lektora.

Empirická část této bakalářské práce se zaměřuje na kvalitativní analýzu polostrukturovaných rozhovorů s lektory cizích jazyků v konkrétní organizaci. Původní záměr byl kvantitativní výzkum, ovšem pro potřeby zhotovení vzdělávací akce na redukci trémy pro konkrétní vzdělávací organizaci bylo vhodnější zvolit kvalitativní výzkum, kdy bylo možné se ponořit více do hloubky způsobů, jakými lektoři se svou trémou pracují. Rozhovory jsou zaměřeny na subjektivní identifikaci trémy u lektora, také na příčiny a projevy trémy a následné zjištění způsobů redukce trémy, které pomohli k vytvoření vzdělávací akce pro danou vzdělávací organizaci.

2.2 Cíl výzkumu, výzkumná otázka, dílčí otázky

Cílem výzkumu bylo identifikovat přítomnost trémy u lektorů dané vzdělávací organizace a vypracovat návrh projektu vzdělávací akce, který by efektivně redukoval trému u lektorů této organizace. Stanovena byla tato výzkumná otázka: Jakými způsoby trému redukuje lektoři konkrétní vzdělávací organizace ve vzdělávání dospělých? Výzkumná otázka byla ještě rozdělena na dílčí výzkumné otázky (DVO).

DVO-1: Co pro vás znamená tréma?

DVO-2: Pocítil/a jste trému někdy během procesu vzdělávání dospělých?

DVO-3: Pokud jste někdy trému během procesu vzdělávání dospělých pocítil/a, jakým způsobem se to projevovalo?

DVO-4: Pokud jste někdy trému při vzdělávání dospělých pocítil/a, v jaké části přípravy vzdělávací akce to bylo?

DVO-5: Považujete se subjektivně spíše za introvertní nebo extrovertní povahy?

DVO-6: Pokud jste někdy trému během procesu vzdělávání dospělých pocítil/a, jakým způsobem trému redukuje, případně co byste doporučil/a ostatním lektorům pro boj s trémou?

Považujete se subjektivně spíše za introvertní nebo extrovertní povahy?

DVO-7: Setkal/a jste se někdy s vzdělávací akcí na podporu redukci trémy? Případně, zúčastnil/a byste se takové vzdělávací akce?

DVO-8: Pokud jste někdy trému během procesu vzdělávání dospělých pocítil/a, jaká je vaše motivace vzdělávat dospělé dál i přes pocítenou trému?

V procesu psaní bakalářské práce jsem také narazila na zajímavou informaci, která je zmíněná výše v teoretické části bakalářské práce, související s tím, že introvertní jedinci pocíťují trému častěji než extrovertní jedinci, proto jsem výzkum doplnila o otázku na subjektivní sebezřazení lektorů do té či oné kategorie. Mohla jsem si tak ověřit, jestli je tato tendence pravdivá minimálně v rámci této konkrétní vzdělávací organizace.

2.3 Metody analýzy a interpretace dat

V této kapitole se věnuji deskripci zrealizovaného výzkumného šetření. V prvním úseku vysvětluji použitou metodiku výzkumu, v druhém úseku nastiňuji průběh a organizaci daného výzkumu a v třetím úseku charakterizuji výzkumný soubor.

Metodika

Vzhledem k povaze a citlivosti tématu jsem zvolila kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturované rozhovory. Kvalitativní výzkum je výzkum, který poskytne mnoho informací o malém počtu respondentů (Giddens, 1984, s.333). Je zde aplikován celostní přístup, který hledá smysl věci a zkoumá prožitek (Disman, 2002, s.286). Podle Hendla a Remra účel kvalitativního výzkumného paradigmatu je podrobný popis primárních významů v kultuře a objasnění významů jednání (Hendl, Remr, 2017, s.27). Reichel doplňuje, že hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je upozornit na mimořádnost respondenta (Reichel, 2009, s.40-41). Výzkumným přístupem byla zvolena podle Smitha, Flowerse & Larkina (2009, s.1) v této bakalářské práci interpretativní fenomenologická analýza. Ve výzkumném přístupu interpretativní fenomenologické analýzy, jsou právě polostrukturované rozhovory jednou z nejčastějších metod (Smith, Flowers & Larkin, 2009, s.57). Interpretativní fenomenologická analýza má za úkol zjistit konkrétní individuální zkušenosti jedinců s danou problematikou. Tento způsob analýzy podporuje kreativní a inovativní použití základních sdružujících přístupů. Čerpá z hermeneutiky, fenomenologie a ideologie (Smith, Flowers & Larkin, 2009, s.11).

Polostrukturovaný rozhovor zahrnuje již předem připravené otázky, které směřují k důsledné identifikaci výzkumných problémů a témat pomocí následujících konkrétních odpovědí. Osnova rozhovoru se skládá z připravených témat, mohou být značně formalizované, ale také velmi volně uspořádané. Pro detailnější pochopení problematiky slouží doplňující otázky (Mioviský, 2009, s.160). S úrovní složitostí rozhovoru přichází potřeba užívat pomůcky různého druhu. Například osnova rozhovoru pomáhá výzkumníkovi se orientovat v posloupnosti rozhovoru a přináší to také

pozitivní psychologický dopad na respondenta, který je touto cestou přesvědčen, že se výzkumník důsledně připravil (Kubátová a kol., 2016, s.117).

Při analýze a interpretaci dat jsem se opřela o kroky v rámci Interpretativní fenomenologické analýzy od Koutné Kostínekové a Čermáka (2013, s.16-22).

0. Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu:

V této části bylo nutné uvědomit si vlastní vztah k tématu a také motivaci ke výzkumu. Použila jsem zde formu dialogu sama se sebou, při kterém jsem si uvědomila, z jakého důvodu se o téma zajímám a co je pro mě jako výstup bakalářské práce důležité. Touto aktivitou si má také výzkumník uvědomit interpretativní roli ve výzkumném procesu a zajistit validitu analýzy.

1. Opakovaný poslech či přepis nahrávek lektorů

První krok mi pomohl se vcítěním do role daného lektora. Výzkumník může objevit v rámci tohoto kroku schované narážky týkající se tématu a pochopit, jak je lektor myslel. Všechny tyto informace jsou přínosem pro správnou interpretaci dat.

2. Počáteční komentáře a poznámky

V rámci tohoto kroku jsem zaznamenávala počáteční nápady a komentáře k textům či nahrávkám. Začala jsem tedy s komentáři k častým odpovědím a také jsem přešla na základní rozřazení podle témat způsobů redukce trémy u těchto lektorů.

3. Rozvíjení vznikajících tematických celků v rámci redukce trémy u lektora

Zde jsem již formovala základní tematické celky a snažila se z nich vytvořit obsah vzdělávací akce pro danou vzdělávací organizaci.

4. Hledání souvislosti témat

Tento krok mi pomohl seskupit specifické způsoby redukce trémy v rámci vzdělávání dospělých a formulovat je do obsahu vzdělávací akce, tak jak k sobě patří.

5. Analýza dalšího případu (viz. fáze 1-4)

6. Hledání vzorců napříč případy

Zde jsem si kladla otázky, jakým způsobem spolu odpovědi na otázky mezi lektory souvisejí. Tento krok znamenal opakovaně přeskupení tématu a lepší zorganizování vzdělávacích celků v rámci projektu vzdělávací akce.

2.4 Průběh a organizace výzkumu

Sběr dat probíhal od ledna 2020 do února 2020. Kontaktovala jsem 5 jazykových vzdělávacích organizací, z toho 4 odmítli spolupracovat na mé bakalářské práci, z důvodu citlivosti tématu. Přes kontaktní osobu, která mi spolupráci s organizací potvrdila, jsem si domluvila schůzku s ředitelem dané organizace. Na schůzce jsem odprezentovala svou vizi bakalářské práce a výzkumu, týkající se trémy u lektora, předala jsem veškeré informace, domluvili jsme se na počtu respondentů, kteří byli ochotní se do výzkumu zapojit a na metodě polo-strukturovaných rozhovorů. Vzhledem k citlivosti tématu trvali na silné anonymitě. Abych tedy zachovala etiku výzkumu, nejsou ve výzkumu uvedena žádná osobní údaje týkající se lektorů. Publikuji tedy hlavní část detailních přepisů polo-strukturovaných rozhovorů a základní informace o lektorech. Všech pět rozhovorů proběhlo v místě dané vzdělávací organizace, konkrétně s každým lektorem v prostorách, ve kterých denně vzdělávají dospělé účastníky, aby se cítili komfortně, a zároveň se mohli vžít do situace, kdy trému pociťují. V místnosti jsem byla vždy jen já a zvolený/á lektor/ka. Od lektorů jsem získala informovaný souhlas s účastí ve výzkumu, který byl vytvořen pomocí příkladů Hendla a Remra (2017, s.350). Účastníci výzkumu měli kdykoliv možnost rozhovor pozastavit nebo úplně

ukončit. Pokud mi nějaká odpověď nebyla jasná, využila jsem doplňující otázky. Už během získávání informací od respondentů jsem data průběžně vyhodnocovala, ale hlavní kroky hodnocení dat jsem provedla až po ukončeném sběru dat, jak radí Hendl a Remr (2017, s.59). Všechny rozhovory jsem doslovně přepsala a následně provedla analýzu dat zaměřenou na zjištění způsobu redukci trémy a práce s trémou u lektorů ve vzdělání dospělých viz. výše.

Na začátek jsem zařadila ještě tzv. vstupní otázky typu, jak dlouho lektori vzdělávají dospělé, jestli vzdělávají také děti, případně koho vzdělávají raději. Tyto otázky jsem kladla lektorům, abych si mohla utvořit představu, jak dlouhou má lektor praxi a jestli je zaměřený jen na dospělé jedince. I když tyto otázky nesouvisí přímo s tématem bakalářské práce, dokreslují základní informace o lektorovi, jsou nápomocné k nastartování polo-strukturovaného rozhovoru a měla jsem prostor zjistit, jak lektori komunikují a tím si jejich důvěru, jak radí Kvale (1996, s.133-135).

2.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 5 lektorů. Z toho 2 ženy a 3 muži. Všichni účastníci se živí vzděláváním dospělých. Mají ukončené vysokoškolské vzdělání a mají trvalé bydliště na území České republiky. Výstupem mé bakalářské práce je právě vzdělávací akce na téma redukci trémy u lektorů konkrétní vzdělávací organizace, ve které tito lektori vzdělávají dospělé jedince. Tato organizace sídlí v Moravskoslezském kraji a vzdělává nejen dospělé, ale také děti, vzhledem k mému andragogickému zaměření bakalářské práce a také protože sama studuji andragogiku, jsem se rozhodla soustředit jen na lektory, kteří vzdělávají především dospělé.

Tabulka č.1 Přehled základních informací o lektorech účastnících se výzkumu

Lektoři	Pohlaví	Délka vzdělávání dospělých
L1	Ž	1 rok
L2	M	20 let
L3	M	13 let
L4	Ž	15 let
L5	M	14 let

Zdroj: autorka bakalářské práce

Jak již z tabulky vyplývá, ve výzkumu se objevily dvě ženy a tři muži. Nejkratší dobu ve vzdělávání dospělých působí L1, a to je pouhý jeden rok. Na pomyslném druhém místě je L3 s třinácti lety vzdělávání dospělých, další L5 s čtrnácti lety, L4 s patnácti a nejdéle vzdělává dospělé L2, a to celých dvacet let.

Všichni lektoři se identifikovali v chápání trémy s autory a jejich definicemi, jež jsem zmínila v rámci podkapitoly Tréma s názvem Vymezení pojmu. Všichni lektoři také již někdy subjektivně pocítili trému ve vzdělávání dospělých a každý z nich mi nastínil, jakým způsobem trému redukuje.

2.6 Prezentace výstupu analýzy výzkumu

V této podkapitole prezentuji výsledky mého výzkumu týkajícího se trémy u lektora. Podle doporučení Glasera (1978, s.70) jsem rozdělila přepisy rozhovorů podle otázek. Představila jsem, jakým způsobem lektoři chápou trému. Identifikovala jsem, ve které části své praxe ve vzdělávání dospělých lektoři trému pocíťují. Zajímalo mě, jakým způsobem s trémou pracují či ji redukují. Poukázala jsem na subjektivní zařazení lektora buď do skupiny introvertů nebo extrovertů. Ptala jsem se jaká je jejich motivace ke vzdělávání dospělých i přesto, že trému pocíťují. Zjišťovala jsem také zájem o možnou vzdělávací akci zaměřenou na pomoc s redukcí trémy.

V následujících podkapitolách jsem uvedla výsledná interpretovaná data podložena citacemi lektorů. Mým cílem bylo vytvořit srozumitelné zpracování

výsledků, nikoli podat všechny získané výpovědi. Při přípravě dat pro analýzu jsem pracovala především se selektivním protokolem. Selektivní protokol je podle Hendla (1997, s.130-132) jeden ze čtyř způsobů přípravy dat pro následnou analýzu dat. Pracuje hlavně s informacemi, které se tématu vyloženě týkají. Jelikož měli lektoři naprostou volnost mluvit o tématu i zabíhat mimo téma, pokud jim to přišlo podnětné, vyprávěli také o svých začátcích ve vzdělávání, o svém psychickém zdraví i o problémech s klienty. Tyto informace, které jsem získala navíc a jenž nesouvisely s mým tématem jsem nezahrnula do své bakalářské práce. Nesouvisející či nepodstatné části pro téma trémy u lektora jsou tedy vynechány. Tyto části byly nahrazeny třemi tečkami (...). Občas jsou do citace vloženy závorky s kurzívou, které informují o důležitých paraverbálních jevech.

Nejprve jsem interpretovala otázky a odpovědi polostrukturovaného rozhovoru a následně nabízím projekt vzdělávací akce pro konkrétní organizaci, který obsahuje spojené doporučení všech dotazovaných lektorů opřené o relevantní zdroje. Pro projekt jsem se rozhodla, protože studuji andragogiku, která se zabývá také projektováním vzdělávacích akcí (Laner, Palán, 2008, s.161) a ředitel konkrétní vzdělávací organizace byl velmi otevřený návrhu na specifickou vzdělávací akci, která by mohla budoucnu proběhnout v této organizaci.

DVO-1: „Co pro vás znamená tréma?“

Touto otázkou jsem se snažila zjistit, jakým způsobem si lektoři definují trému. Jestli ji chápou stejně, jako ji definují autoři, které jsem zmínila v mé teoretické části bakalářské práce nebo úplně jinak. Bylo nezbytné zjistit, zdali jsou s trémou vůbec seznámení.

L1: *„Já bych tu trému přirovnala k té nervozitě, že je člověk takový jako myslí na to často, na tu věc. Jo, přemýšlí, nemůže se jí zbavit v hlavě. Ted', i když je třikrát*

připravený, tak si třikrát ještě zkontroluje všechno, všechny věci a máš možná i takový svíravý pocit v žaludku. V břiše. Že nevíš, co tě čeká.“

L2: „Nervozita, úzkost před něčím.“

L3: „(...) hodně se setkávám s divadelníky a s herci jo, a to je teprve tréma, kterou si potřebují jakoby odbýt a já myslím, že to má něco společného s tím, prostě předstupováním před nové publikum a jako když se o tom bavíme s některými právě známými z divadla, tak oni to jsou podobné pocity jo nějaké svírání v břichu. Takové vlastně, ten pocit jako já tam nepůjdu, přece jako já se na to vykašlu a potom tam člověk jde a první moment jak on na tom jevišti, anebo já před třídou, tak jo jako ty první dvě minuty jsou třeba hrozné, jo.“

L4: „Jo, jakože jsem se necítila komfortně v té situaci, že stojím před lidma (...), že musím kontrolovat prostě všechno. Jako to, co se bude dít, že jsem zodpovědná za to všechno. A za to, co ti studenti budou říkat, jak se budou učit, co řeknou, jestli prostě. Co si budou myslet, o tom, co se tady děje, jestli jim to vyhovuje, jestli já jim vyhovuju. Spoustu prostě myšlenek, které do toho šly, které právě dělají to, že jsem se necítila dobře a jsem se bála. To je taky právě strach. Že jsem se bála, jak to všechno dopadne.“

L5: „(...) určitá tendence k tomu mít kontrolu nad tím. Takže kdybych se více dal takovou spontánní cestou, tak by to mohlo být jakoby bez. S menším stresem. Ale těžko říct, jako nedokážu úplně improvizovat, kdybych měl mít celou lekci bez přípravy, takže to ne.“

Všichni lektoři se vešli do definic, již zmíněných v první kapitole mé bakalářské práce. Definovali to jako nepříjemný stresující stav během přednášení či vzdělávání dospělých. Strach z určité své zodpovědnosti vůči účastníkům vzdělávací akce, a také jako úzkost či nervozitu. Nepříjemný pocit, že nemají věci pod kontrolou. Rozhodně všichni vyjádřili nelibost k trémě a bylo na nich subjektivně poznat, že o samotném tématu často

nemluví. Bylo také složité si u nich získat důvěru, aby o tématu vůbec začali mluvit.

DVO-2: „Pocítil/a jste trému někdy během procesu vzdělávání dospělých?“

Když už jsem věděla, že lektor/ka s kterým/kterou zrovna dělám polostrukturovaný rozhovor trému zná, a dokonce se v tom, jakým způsobem si pro sebe definuje trému setkává i se zmíněnými autory, následovala přirozeně otázka na přítomnost trémy u daného/é lektora/ky ve vzdělávání dospělých. Jelikož jsem počítala i s tím, že trému sice znají, ale mohli ji pocítit úplně v jiné situaci než ve vzdělávání dospělých.

L1: „(...) Člověk je v takové nejistotě, neví, co ho čeká. Samozřejmě dostaneme nějaké informace, jak je student starý, jakou má úroveň, to pomáhá, ale přeci jenom nějaká vzájemná tréma. Já si myslím, že je taky na straně toho studenta, že tam vlastně vzájemná očekávání hrají velkou roli, že vlastně on ode mě něco očekává, teď já něco očekávám od té hodiny, od něj, tak jakoby ta nervozita. Taky od sebe taky, to je důležitý, od sebe, pak člověk může být naštvaný sám na sebe. Třeba že se mu jeho hodina nelíbila, to znám taky, ale spíš u té první hodiny, a ještě to je asi víc, když musí učit někoho staršího.“

L2: „Jo“

L3: „(...) Trému mívám samozřejmě.“

L5: „Jo, no předtím, ono to záleží (...) jakoby v té depresivnější fázi, takže pro mě je jakby těžší vůbec se pustit do toho kontaktu s druhou osobou, jakože je pro mě i problém vylézt mezi lidi. Ne problém, jako obrovský problém ale vnímám v tom určitý blok vnitřní. Že se mi do toho špatně jde anebo, že se mi do toho nechce. No a vnímám prostě úzkost před tou lekcí pokaždé teďka.“

Všichni lektori trému pociťují, či pociťovali v nějaké situaci se vzděláváním dospělých. L4 již na začátku zmínila, že trému ve vzdělávání dospělých prožívá v minulé otázce. Již zde jsem si začala zaznamenávat jakým způsobem

by se s trémou u lektora ve vzdělávání dospělých dalo pracovat. Jak již L5 nastínil, pomohlo by kdyby lektor pracoval i s jinými svými psychickými těžkostmi. Pokud lektor trpí depresemi, tréma bude silnější a častější.

DVO-3: „Pokud jste někdy trému během procesu vzdělávání dospělých pocítil/a, jakým způsobem se to projevilo?“

L1 zmínila nervozitu a svíravý pocit v břiše, když odpovídala na otázku, jestli měla někdy trému. L1: *„(...) , že ho prostě můžeš něco naučit a naučíš, ale ta nervozita a tréma tam určitě je. (...) si třikrát ještě zkontroluješ všechno, všechny věci a máš možná i takový svíravý pocit v žaludku. V břiše. Že nevíš, co tě čeká“*

L2: *„Právě ta taková úzkost, člověk na to myslí a třeba mu je špatně.“*

L3: *„(...) že si přehráváte v hlavě různé ty scénáře, jak to může vypadat, (...). Tak já přesně tohle mám o těch lidech třeba, co jako neznám.“*

L4: *„Ta tréma? V břichu. Na začátku jsem měla hrozné problémy s trémou, že mě se i třepaly ruce a hlava hodně. Si pamatuju jednu výuku, kdy jsem musela dělat toto (drží si hlavu) (...) No já jsem měla na začátku velmi velmi obrovský problém s trémou. Že nemůžete říct to slovo. Koktání. Nedokážete to říct. Nebo připomenout si ty slova.“*

L5: *„Jsem celý takový ztuhlý, jako že mi ztuhne krk a pálení, ne pálení na hrudí, ale prostě že mám problém dýchat, že takové jakoby břemeno na hrudi. No jako bych nedokázal myslet. Nebo nedokázat myslet, to je blbost, prostě ztuhlá hlava, od toho krku, že to je prostě taková jakási křeč. (...)“*

Subjektivně lektori popsali projevy trémy každý jinak, každý po svém. Každopádně už i tady jsem identifikovala pár problémových bodů, s kterými by se dalo pracovat způsoby, které jsem již zmínila ve své teoretické práci v kapitole Redukce trémy. A pracovalo by se s nimi především v rámci té dané plánované vzdělávací akce na téma redukce trémy u lektora, která je výstupem mé bakalářské práce.

DVO-4: „Pokud jste někdy trému při vzdělávání dospělých pocítil/a, v jaké části přípravy vzdělávací akce to bylo?“

Z literatury, publikací a dalších zdrojů jsem se dozvěděla, že lektor nejčastěji trému prožívá na začátku své kariéry. Ovšem také je možné, že se tréma může vracet viz. kapitola o trémě u lektora. Zeptala jsem se tedy lektorů/lektorek kdy oni pocítili trému a jestli se někdy vrací.

L1: *„Já si myslím, ale že to souvisí s tím, když vlastně u mě je to vždy s první hodinou, když mám s tím studentem úplně začáteční hodinu.“*

Většina lektorů pociťovala trému hlavně na začátku své lektorské kariéry, tím potvrzujeme teorii, již zmíněnou v mé teoretické části bakalářské práce. Ale občas ji všichni pocítí i nyní, především před či na začátku vzdělávací akce.

DVO-5: Považujete se subjektivně spíše za introvertní nebo extrovertní povahy?

Všichni lektoři dané vzdělávací akce se považovali spíše za introverty, případně zmínili, že když jsou s žáky, tak se cítí, že se chovají extrovertněji.

DVO-6: „Jakým způsobem trému redukuje, případně co byste doporučil/a ostatním lektorům pro boj s trémou?“

L1: *„Příprava! Fakt vědět, co ten lektor bude dělat, když víš že máš výuku třeba hodinu, hodinu a půl, je důležité, aby sis byla třeba stoprocentně jistá, že budeš mít na tu hodinu a půl aktivity, lepší mít spoustu věcí navíc než pak být v situaci, kdy najednou nevíš, kdy nevíš, co dělat, anebo nemáš pro toho studenta připravený nějaký materiál nebo plán, co bys s ním chtěl dělat. V té chvíli tě ta nervozita, si myslím, úplně polkne no, takže je důležité se tomuhle vyhnout. A já bych jim poradila se nebát. To je důležité. Piju ještě rozpustnou kávu (...). O ten moment, teď si dám to kafíčko, klid, že ještě třeba něco dobrýho k tomu.“*

Důležitost přípravy zmiňovala již Hájková (2011), Plamínek (2014), Harley (2003), Garibal (2013) i Koegel (2009). Jak lektorka popisuje, lektor by si měl

být stoprocentně jistý, že má všechno připraveno. Také, že když účastník vzdělávání zvládne daný úkol za kratší čas, než lektor předpokládal, tak bude mít po ruce další aktivity. Lektor si bude jistý tím, že i kdyby se téma dostavila, bude mít vše připraveno. A téma danou vzdělávací akci tolik neohroží.

L2: „*V minulosti jsem kouřil, piju kafe předtím jakby. Důležité je rozhodně pracovat s dýcháním a rozdýchat to nebo já dělám už dlouho jógu (...). Co jsem začal dělat tak je příprava nahlas, vzít si tu přípravu a celé si to sám dovykládat, i když se u toho člověk může cítit směšně, tak to říct všechno nahlas. Pomáhá, když se obléknu, vezmu kravatu a jsem v takovém tom postavení, v té roli, ti lidi se pak taky cítí líp...No musíte i ty lidi pochopit, vcítit se do nich, abyste věděli, co od vás čekají, co chtějí od výuky“*

Další lektor přidává spoustu doporučení, jak bojovat s trémou. Stejně jako L1 doporučuje se uklidnit před vzdělávací akcí, zrelaxovat pomocí kávy, čaje, ale také přidává jógu. Mluví také o vžití se do dané sociální role. Když jde vzdělávat dospělé lidi, formálně se obleče, to mu dodá sebevědomí a pomůže mu se identifikovat s rolí lektora.

L3: „*(...) je potřeba být jakoby otevřený, (...) vidím nebo slyším že někdy kolegové, ne tady, ale kantoři třeba co učí na školách mají trošku tu hradbu mezi sebou, a studenty jakože. Vidí trošičku jako nepřátelsky, to si myslím, že není dobře, že jakoby, že je potřeba překročit tu linii nebyť za každou cenu kamarád, když oni o to třeba nestojí, že ale být lidský jakoby v tom přístupu, v každém a individuální. (...) musíte být, jaká,...být diplomat! Prostě nedávat najevo emoce, prostě které byste dávala najevo v běžném životě. Do takové míry. To je přece jiná, taková izolovaná situace. I když vás to štve úplně stejným způsobem jako třeba možná ještě víc, protože jde o vaši profesní, možná jako čest nebo postavení. Nepřipouštět si tyhleto emoce příliš neprojevoovat a řekl bych, že nedělat si zbytečnou hlavu z věci, které mohou dopadnout jinak, všechno je to živý organismus.“*

L3 dává důraz na osobní přístup lektora k účastníku vzdělávání. Tento způsob vzdělávání je subjekt-subjektový, podle toho by se měl vzdělavatel také chovat. Snažit se zjistit co účastník očekává od lektora a jakým způsobem se může lektor přizpůsobit. Zároveň L3 zdůrazňuje důležitost zachování pozice lektora, nevnašet do vzdělávání osobní sympatie či antipatie, neřešit si prostřednictvím vzdělávání dospělých své osobní problémy.

L4: „(...) ten student občas má i větší trému, anebo se stydí mluvit, protože má nějaké překážky v sobě a tak dále. A musí bojovat občas víc než ten učitel, že občas ty studenty vůbec nenapadne jako, že ten učitel má taky trému. A já si myslím, že no, aby se podívali na sebe trošku z venku. (...) oni (studenti) nepotřebují mít perfektní výuku, oni potřebují někoho, kdo jim v tom pomůže.“

L4 klade důraz na podobné věci jako L3, co se týče otevřenosti k účastníkům a subjekt-subjektový vztah. Také přidává, že by si lektor měl uvědomit, pokud ucítí trému, že ta vzdělávací akce není o něm, ale o účastníkovi vzdělávání a o jeho seberozvoji. Ne o tom, jak lektor bude vypadat před ostatními.

L5: „Já si dělám třeba čaj těsně předtím si můžu jakoby. Na chvilku od toho odlehnout, jako neřešit to (...).“

Lektoři se tedy shodli na pečlivé přípravě a odpočinkem či odreagováním před samotnou vzdělávací akcí. Někteří doporučovali na zklidnění relaxaci, čaj, jiní jógu, také práci s dechem. Velmi zajímavé bylo doporučení se obléct vzhledem k situaci, kdy specifický oděv může pomoci vcítit se do role přednášejícího/lektora. Další rada spočívala ve snaze vcítit se do studentů, pochopit jejich motivaci a očekávání vzhledem ke vzdělávání, k tomu by mohlo pomoci nějaké seznamovací cvičení na začátek vzdělávací akce. Důležité tedy je mít dobré komunikační kompetence. Když lektor umí komunikovat, lépe zjistí, co účastník vzdělávací akce potřebuje a může se na to zaměřit. Tréma se poté nemusí dostavit v takovém měřítku nebo tak často, protože si lektor bude jistý, že je dobře připravený na vzdělávací akci.

DVO-7: Setkal/a jste se někdy s vzdělávací akcí na podporu redukci trémy?

Případně, zúčastnil/a byste se takové vzdělávací akce?

Většina lektorů se již setkala s metodickými vzdělávacími akcemi nebo vzdělávacími akcemi soustředěnými na měkké dovednosti lektorů, ovšem žádná nebyla vyloženě koncipována na redukci trémy. Všechny lektory potěšila zmínka možné vzdělávací akce na pomoci s redukcí trémy ve vzdělávání dospělých a rádi by se jí zúčastnili. Považovali to za zajímavý přínos a L4 dokonce uvedla, že by byla první, kdo by přišel.

DVO-8: Jaká je vaše motivace vzdělávat dospělé dál i přes pocítěnou trému?

Lektoři většinou naráželi na to, že je to baví a když vidí i ty studenty, že je to baví, tak to dělají i přes to všechno rádi. Ostatní dospělí lidé je motivují a jsou rádi mezi lidmi. Rádi předávají znalosti, které mají.

2.7 Vzdělávací akce

Výstupem mé bakalářské práce je návrh projektu vzdělávací akce na téma redukce trémy u lektora. Projekt je podle Palána a Langra činnost v andragogice, která má striktně daný začátek a konec, je logicky a systematicky řízená a uspořádaná, orientovaná na specifický cíl a podrobována zpětné vazbě (2008, s.161). V této kapitole lze nalézt název, typ, časový harmonogram a anotaci vzdělávací akce. Také profil účastníka a profil absolventa. Dále formu organizace a vedení, výukové pomůcky a prostředí vzdělávací akce. Důležité jsou zmíněné požadavky na lektora, propagace akce, zakončení a evaluace vzdělávací akce, zpětná vazba a zmíněné jsou také úskalí dané vzdělávací akce. To nejdůležitější e obsah vzdělávací akce, který bude předán lektorem na základě doporučení lektorů konkrétní vzdělávací organizace a bude opřen také o sociotechnické doporučení na redukci trémy z teoretické části mé bakalářské práce. v rámci obsahu této vzdělávací na téma redukce trémy.

Na základě mapování situace trémy u pěti lektorů konkrétní vzdělávací organizace jsem navrhla projekt na redukci trémy lektorům přímo na míru. Vzdělávací akci jsem vytvořila pomocí modelu od Bartoňkové (2006, s. 14-16).

Název: Redukce trémy pro lektory ve vzdělávání dospělých

Typ vzdělávací akce: Profesní

Časový harmonogram vzdělávání: Pilotní projekt bude složen z šesti lekcí po 90 min. Toto časové vymezení vyplývá z počtu témat, kterými se bude lektor s účastníky vzdělávací akce zabývat. Až následná evaluace vzdělávací akce zjistí, zdali je toto časové rozhraní dostatečné.

Anotace vzdělávací akce: Tento vzdělávací kurz je zaměřen na aktivní použití doporučených technik na redukci trémy v praxi. Lekce jsou vedeny převážně interpretativní a prožitkovou formou. Účastníci se seznámí s technikami redukce trémy využitím svépomocných technik. Užší zaměření bude na měkké dovednosti, které pomohou se zvýšením sebevědomí lektora, také na relaxační techniky, které budou obsahovat práci s tělem a s dechem. Lektorům bude také vysvětlen způsob aplikace těchto znalostí do lektorské praxe.

Cíl vzdělávací akce: Naučit lektory konkrétní vzdělávací akce jakými způsoby redukovat trému a dále s ní pracovat.

Profil účastníka: Účastník je lektor dospělých v této konkrétní vzdělávací organizaci se zájmem o redukci trémy. Není potřeba žádných zvláštních znalostí v oblasti trémy.

Homogenní skupina – lektoři ve vzdělávání dospělých této konkrétní vzdělávací organizace.

Profil absolventa: Absolvent kurzu bude schopen vnést základní techniky redukce trémy do své lektorské praxe, bude ochoten terapeuticky využívat těchto technik ve své lektorské profesi, a i mimo ni, zároveň dostane možnost seberozvoje pomocí nově nabitých znalostí.

Absolvent obdrží certifikát o absolvování kurzu.

Forma organizace vzdělávací akce: Skupinová (5 lidí)

Forma vedení kurzu: Interpretativní, prožitková

Výuková metoda vzdělávací akce: Názorně-demonstrační

Výukové pomůcky: podložky na cvičení jógy (budou použity pro práci s tělem a dechem), papír, psací potřeby (pero, barevné pastelky, tužka),

Prostředí vzdělávací akce: židle (min. pro 5 účastníků + 1 pro lektora), stoly (3 stoly – účastníci budou pracovat na 1 stole ve dvojici), požadavek na prostředí: lidé z vedlejších prostor dané budovy musí být seznámeni s hlukem, který může být způsoben konverzací lektorů, funkční toaleta, pitná voda, možnost otevření oken do místnosti, funkční topení.

Požadavky na lektora: Lektor musí mít zkušenosti s vzdělávacími akcemi zaměřenými na měkké dovednosti. Další požadavek je zkušenost se vzděláváním dospělých. Požadavek na reference od minulých zaměstnavatelů v rámci vzdělávací akce s tematikou redukce trémy.

Propagace akce: Není třeba velká propagace vzdělávací akce. Účastníci se o této vzdělávací akci dozví od svého nadřízeného.

Co by mohlo ovlivnit navrhovaný kurz: Špatné načasování vzdělávací akce
Rozhodně je důležité sladit rozvrhy konkrétních lektorů, kteří se této vzdělávací akce chtějí zúčastnit a vyjít jim vstříc.

Zakončení kurzu: Předání certifikátů + elektronická zpětná vazba směrem k lektorovi (poslední lekce bude prodloužena o hodinu, kdy účastníci dostanou certifikáty a zhodnotí kurz).

Evaluaace kurzu: Proběhne pomocí zpětné vazby za tři měsíce po ukončení vzdělávací akce. Tato zpětná vazba bude vyžadována od absolventů vzdělávací akce. Lektori subjektivně zhodnotí, jestli je tento kurz naučil něco

nového, jak efektivně se jim podařilo implementovat nově nabyté znalosti ohledně redukce trémy do své lektorské praxe a zdali byla tréma úspěšně redukována.

Obsah vzdělávací akce

Náplň obsahu vzdělávací akce budou tvořit šest vzdělávacích lekcí, které jsem vybrala z doporučení konkrétních lektorů ve výzkumu a opřela jsem je také o relevantní zdroje. Každá lekce se bude zabývat jiným tématem. Cíl budou mít všechny stejný, a to pomoci lektorovi v konkrétní vzdělávací akci s redukcí trémy.

První lekce bude sloužit k seznámení se s lektorem, který danou vzdělávací akci bude vést a přiblížení si obecně problematiku organizačních kompetencí. Lektori ve výzkumu zmiňovali, že jim na redukcii trémy pomáhá se pořádně připravit na vzdělávací akci, zjistit si informace o účastnících vzdělávací akce a o místě, ve kterém vzdělávací akci budou provádět. Lektor by si předem měl podrobně připravit obsah látky, kterou bude předávat. Také věcnou korektnost a formu podle daného obsahu. (Hájková, 2011, 170). Koegel (2009, s.30) navrhuje lektorovi vytvořit si strukturu, která sumarizuje všechny cíle přednášky, pokryje všechny nezbytný materiál a pomůže lektorovi jednoduše přebíhat z jedné části na druhou a zároveň si vytvořit intenzivní zakončení. Garibal (2013) také souhlasí s přípravou tématu a obsahu, argumentuje tím, že pak bude i pro řečníka jednodušší publikum zaujmout. Veřejné vystupování má podle něj tři podoby. Jedna z nich je klasické čtení připraveného textu, druhá proslov z paměti, kdy řečník si vše připraví, zde je však možnost, že řečníkovi vypadne řeč, dobré je tedy i v tomto případě si připravit alespoň příhodnou slovní výbavu, kterou může dotyčný využít, stejný postup doporučuje u podoby improvizace. Pokud však příprava není patřičně zvládnutá, může to vést k trémě u všech zmíněných podob (Garibal, 2013, s.67-68). Plamínek tvrdí, že svědomitá příprava zvyšuje jistotu (2014, s.225).

Uvědomit si, že informace, které lektor chce předat jsou pro účastníky důležité, a tudíž je nutné se soustředit hlavně na ně. Prezentace není o lektorovi, ale o vzdělání účastníků. Mareš nabádá k technice, kdy se lektor naučí své první dvě minuty výuky naprosto nazpaměť. Když bude mít lektor pevný začátek neboli úvod hodiny a dostaví se pocit klidu. (s.454) Harley doporučuje mít s sebou na vzdělávací akci poznámky, takovou osnovu vzdělávací akce, na kterou se kdykoliv může podívat a v případě, že selektor ztratí, tak se v ní hned najde. Bude mít taky větší pocit jistoty a nebude se bát, že by na něco zapomněl (2003, s.96).

V rámci trémy je publikum pro lektora nepřitelem. Nejde však oslovit a získat účastníky, pokud je bere jako nepřitele. S účastníky by se lektor měl seznámit předem (Daníček, 2015, s.62). Aby lektor věděl, co přesně předávat a jakým způsobem, měl by si tedy zjistit co nejvíce informací o účastnících vzdělávání. Informace o jejich dosavadním vzdělání, informovanost o daném tématu, věk účastníka (Hájková, 171). Dále by se měl ptát na jejich motivaci ke vzdělání, jaké jsou jejich očekávání, jaká je povaha publika, co mají jednotliví účastníci společného a co ví o lektorovi (Koegel, 2009, 114-115). Tyto faktory pak ovlivní přípravu, organizaci dané vzdělávací akce, výběr příkladů doplňující výklad, kladení faktických, ale také řečnických otázek (Hájková, 171). V získávání informací o účastnících lektorovi může pomoci organizátor vzdělávací akce či pracovník v dané firmě či organizaci, kam jde lektor přednášet (Koegel, 2009, s. 114).

Stejně jako je nutné poznat publikum, pro které vzdělávací akci lektor připravuje, je taky nutné se informovat o prostředí, kde celá akce bude probíhat. Místo by měl lektor znát, aby se mohl soustředit jen na sebe, předmět řeči a účastníky. Lektor se s místem má patřičně seznámit, zkusit si nanečisto promluvit a tím zjistit akustiku místnosti. Zaměřit se na všechny rušivé elementy, které by mohly projev narušit. Zároveň takto zjistí, jaké všechny

nástroje může během výkladu využít, jaké vybavení prostory obsahují a které je nutné si přinést na vzdělávací akci sám. Například dataprojektor, počítač apod. (Hájková, 2011, 171). Langer doporučuje si zjistit také, zda je možné regulovat teplotu v prostorách (2016, s.86-87). Je možné, že poskytovatel prostor má nějaké specifické požadavky a zákazy v místě konané akce, a tak je užitečné si tyto informace zjistit (Plamínek, 2014, s.225).

Druhá lekce se bude věnovat time managementu. L1 kladla velký důraz na přípravu, a hlavně na organizaci času. Lektor si potřebuje umět správně organizovat čas mimo jiné také proto, aby mohl rozvrhnout kolik času bude potřebovat na přípravu vzdělávací akce a taky jak dlouho daná vzdělávací akce bude trvat. Tento čas je dobré znát, aby lektor věděl, kolik aktivit si pro účastníky může připravit. Když si lektor bude vědom vyměřeného času, velmi mu to pomůže s redukcí trémy. Bude vědět, na jak dlouho si může výklad připravit. Souvisí to také s přípravou obsahu vzdělávací akce. Lektor pak eliminuje další stres z toho, že by výklad nestihl celý. (Hájková, 2011, 171). Pokud je vzdělávací akce časově náročnější, je příhodné dát účastníkům přestávku. Lektor však musí také počítat s tím, že přestávkou se vydobyté pozitivní klima změní či úplně zmizí. Pro tento případ Plamínek po přestávce navrhuje určité shrnutí a připomenutí obsahu účastníkům, tím je vrátí do vzdělávací akce (Plamínek, 2014, s.232).

Když budou mít účastníci vzdělávací akce zvládnuté organizační kompetence. S třetí lekcí přijde čas na práci se sebevědomím. Většina lektorů ve výzkumu tvrdilo, že jsou spíš introvertní a jsou nervózní z toho, jestli naplní očekávání účastníků vzdělávací akce, jestli nic nezkaží apod. Pracovat se sebevědomím mohou pomocí metody zvětšování sebedůvěry, kterou jsem již popsala v kapitole Redukce trémy ve teoretické části mé bakalářské práce. Technik na zvětšování sebevědomí je celá řada. Důležité je se svým sebevědomím správně pracovat. Velmi mě zaujala poznámka L2, jenž zmiňoval jako pomůcku na

redukci trémy správné oblečení. Pomůže to podle něho se vcítěním se do role lektora. Garibal také zmiňuje, že správné pohodlné oblečení lektorovi může pomoci proti trémě, jelikož se bude cítit uvolněný a sebevědomý (Garibal, 2013, s.121). Odpovídající oblečení je důležitou částí veřejného vystoupení. Zvolené oblečení by však nemělo upoutat větší pozornost než samotný projev (Hájková, 2011, s.171). Lidé si utváří názor na člověka i podle oblečení a vzhledu, lektorovi může tedy pomoci, pokud si předem zjistí informace o účastnících a bude vědět jakým způsobem se obléct na danou akci. Je mnoho typů oblečení a každý typ je vhodný pro jinou situaci (Hartley, 2003, s.19).

Čtvrtá lekce pomůže lektorovi s asertivitou, která souvisí se sebevědomím. Lektor se tímhle způsobem může naučit říkat ne a reagovat adekvátně na určité situace. Nemusí poté cítit trému jako lektori ve výzkumu, kteří ji cítí z toho, že neví, jak zareagují na nějakou situaci. Pokud tréma nastane, nebo ho na ní někdo z účastníků vzdělávací akce upozorní, bude vědět jakým způsobem reagovat (Novák, 2014, s.60).

Pátá lekce se bude věnovat relaxačním technikám. Především práci s tělem. Od všech lektorů ve výzkumu jsme se dozvěděli, že relaxace je důležitá a pomáhá jim. Abychom tělo správně zrelaxovali, pomůže nám práce s tělem a práce s dechem. L3 zmiňoval jako efektivní způsob relaxace a redukce trémy jógu. Proti trémě rozhodně pomáhá zdravá životospráva. Jestli se lektor ve svém těle nebude cítit úplně fit, projeví se to také na jeho prezentaci. Zahrnuje to nejen správný jídelníček, což neznamená, že by lektor měl jíst jenom zdravě, ale měl by si rozhodně udělat čas na jídlo a nejíst tučná a přemaštěná jídla. Tělo je pak z chvatného obědu či nezdravého jídla stresováno a odráží se to na psychice, kterou potřebuje mít v pořádku pro boj s trémou. Nestačí však mít jen správný jídelníček, důležitý je také dostatek pohybu. Pokud bude mít lektor skřípnutá záda, bude rozmrzelý a ve stresu (Garibal, 2013, s.121-123). Pokud lektor pocítí trému v její akutní stádiu, bylo by dobré proti ní bojovat

fyzickou zátěží. Během trémy se totiž v těle vyplavuje velké množství adrenalinu. Fyzická zátěž tedy hladinu adrenalinu sníží. Před vystoupením je tedy vhodné provést fyzicky náročnou aktivitu. Takovou fyzickou aktivitou může být například náročnější práce kolem domu, úklid a když má před vystoupením čas může si zajít zasportovat. Pokud má lektor času málo, postačí si vyjít pár pater panelového domu (Hájková, 2011, s.169-175). Jedno z cvičení na uvolnění celého těla se nazývá autogenní trénink, podobá se autohypnóze. Spočívá v tom, že si lektor lehne a postupně dává různým částem svého těla pokyny jako například, že jeho ramena jsou stále těžší a těžší apod. Další uvolňující techniku vyvinul Edmund Jacobson, nazývá se progresivní relaxační technika. Tato technika se má provádět v klidném prostředí, kde si lektor může lehnout. Začíná se hlubokým dechem. Následuje střídání napětí a uvolňování celého těla. U tohoto cvičení se dotyčný soustřeďuje na každou část svého těla zvlášť. Začíná s uvolňováním prstů na nohou a postupně se dostane až k tváři. Lektor si má na konci tohoto cvičení představit pozitivní energii, která proudí celým jeho tělem (Esposito,2011, s.105-107). Existuje i mnoho speciálních cvičení jako například jóga, která patří do fyzického zpevnování organismu a tím bojuje proti trémě. Jóga spočívá v relaxaci těla a vědomém soustředění na fyziologický vývoj vnitřních tělesných procesů (Hájková, 2011, s. 169-175).

Šestá lekce se bude věnovat další relaxační technice a tentokrát práci s dechem, kterou L3 a L5 zmiňovali. Esposito, Novák, Hájková, Garibal i Daníček, vyzdvihují práci s dechem jako efektivní techniku vůči trémě. Když je člověk ve stresu, jeho dech je automaticky rychlejší a povrchnější, organismus se totiž připravuje na nebezpečí. Proto je nutné začít vědomě dýchat hluboce, tím se uklidní celá nervová soustava, ta vyšle tělu signál, že není v ohrožení, blokuje tím obranný reflex a uklidní tělo i mysl (Esposito,2011, s.61). Odstraní se tak projevy trémy jako je bušení srdce, vysoký krevní tlak a zrychlený tep. Tyto

projevy jsou totiž způsobeny, mimo jiné, také špatným okysličením krve (Hájková,2011, s.173). Hluboké dýchání by mělo vypadat tak, že nádech je na čtyři doby, podržení dechu na dvě a vydechnutí na dob osm (Esposito, 2011, s.61-64). Hájková zmiňuje naprosto stejnou metodu a nazývá jí Hypoventilací (Hájková,2011, s.173). Novák při relaxaci zaměřené na dech doporučuje se na svůj dech zaměřit a pozorovat ho. Přitom si opakovat, že všechno je v pořádku a uvolnit se (Novák, 2014, s.141-142).

3 Diskuse

Výzkum této bakalářské diplomové práce se zaměřoval na trému u lektora, přesněji na trému u lektorů konkrétní vzdělávací akce. Z analýzy a interpretace jsem zjistila jakým způsobem by měl vypadat obsah vzdělávací akce na redukci trémy.

Z dílčích otázek jsem zjistila, že všichni dotazovaní lektori se subjektivně zařadili do skupiny introvertních jedinců a vzhledem k tomu, že všichni z nich prožívají nebo prožívali trému ve vzdělávání dospělých, odpovídá to názoru Nováka (2014, s.28-29) a Nakonečného (1995, s.164-173), kteří poukazují na to, že introvertní jedinci mají predispozice k tomu trému cítit, což je uvedeno v teoretické části této bakalářské práce.

Zároveň se tito lektori identifikovali s definicemi trémy z teoretické části bakalářské práce, aniž by s nimi konkrétně byli seznámeni. Projevy trémy u těchto lektorů se shodovaly s projevy uvedenými v teoretické části bakalářské práce v podkapitole Projevy trémy. Nebyl zjištěn žádný jiný projev, který by již nebyl zmíněn v téhle kapitole.

Další informace, která se potvrdila z teoretické části mé bakalářské práce byla, že lektori nejčastěji cítili trému na počátku své kariéry, jak píše Plamínek (2014, s.316-318). Ovšem každý z nich ji občas pocítí i nyní. Všichni lektori, kteří se zúčastnili výzkumu byli velmi otevření ohledně hledání způsobů, jakými s trémou bojovat i nadále. Také mi některé způsoby, jak redukuje trému představili. Tyto způsoby jsou považovány za osvědčené i jinými autory viz. podkapitola vzdělávací akce.

Tato bakalářská práce přináší přesah v podobě projektu vzdělávací akce na redukci trémy inspirováno především zkušenostmi lektorů ve vzdělávání dospělých konkrétní vzdělávací akce s trémou ve vzdělávání dospělých.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá trémou u lektora. Lektor je zde chápán andragogicky podle Průchy je to: „*Vzdělavatel dospělých působící v oblasti dalšího vzdělávání*“ (Průcha, 2012, s.162).

Bakalářskou práci jsem rozdělila do dvou částí. V teoretické části jsem nejprve vymežila pojem trémy, následně popsala projevy trémy, a příčiny trémy. Také jsem zde uvedla výzkumy, týkající se výskytu trémy a výpis základních doporučení, jak redukovat trému. Poté jsem vymežila pojem lektora, uvedla lektorské kompetence a nastínila problematiku trémy u lektora.

V empirické části bakalářské práce jsem vysvětlil realizovaný kvalitativní výzkum, který jsem provedla pomocí polo-strukturovaných rozhovorů. Tento výzkum byl zaměřen na lektory ve vzdělávání dospělých z jedné konkrétní organizace vzdělávání dospělých, zabývající se vzděláváním cizích jazyků. Následně jsem zde také popsala cíl výzkumu a výzkumnou otázku. Dále jsem nastínila metodiku sběru a analýzy dat. Poté jsem představila výzkumný soubor a také organizaci a průběh sběru dat. Další kapitola prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu. Součástí výstupu práce je návrh projektu vzdělávací akce, který se opírá o výsledky z polo-strukturovaných rozhovorů s danými lektory konkrétní vzdělávací organizace.

V závěrečné části bakalářské práce jsou pomocí diskuse výsledky empirické části výzkumu bakalářské práce vztaženy k teoretické části bakalářské práce.

Cílem této bakalářské práce bylo identifikovat subjektivní přítomnost trémy u lektorů vzdělávání dospělých a následně vypracovat vzdělávací akci pro konkrétní vzdělávací organizaci. Výzkumná otázka byla formulována takto: Jakými způsoby trému redukují lektori konkrétní vzdělávací organizace ve vzdělávání dospělých?

Cíl byl naplněn. Zjistila jsem, že všichni lektoři konkrétní vzdělávací akce trému subjektivně pociťují nebo pociťovali v rámci příprav vzdělávací akce nebo přímo v průběhu vzdělávací akce. Nejčastěji trému pociťovali na začátku své kariéry a pokud ji stále pociťují tak většinou těsně před nebo na začátku vzdělávací akce, kterou vedou. A také jsem zjistila, jakými způsoby tito lektoři redukuje trému. Redukují jí pomocí organizačních kompetencí, specifickými relaxačními technikami a práci se svým sebevědomím.

Výstupem mé bakalářské práce je návrh projektu vzdělávací akce pro konkrétní vzdělávací organizaci, ve které vzdělávají ti konkrétní lektoři, kteří se výzkumu mé bakalářské práce zúčastnili. Obsah této vzdělávací akce jsem vytvořila za pomoci doporučení ohledně redukce trémy od těchto zmíněných lektorů.

Seznam použité literatury a zdroje

BARTOŇKOVÁ, H. (2004) *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vyd. Praha: MJF Praha.

BARTOŇKOVÁ, H. (2006.) *Projektování vzdělávací akce pro Andragogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

BENEŠ, M. (2003). *Andragogika – teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia.

COATHES, T. J., THORESEN, C. E. (1976). *Teacher anxiety: A review with recommendations*. *Review of Educational Research*, s.159–184.

DANÍČEK, J. (2015). *Zkroťte trému*. Praha: Grada.

DISMAN, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

ESPOSITO, J. (2011). *Jak překonat strach z veřejného vystoupení*. Praha: Grada.

GARDNER, L. E., & LEAK, G. K. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*. Dostupné 26. 3. 2020 z:

<https://creighton.pure.elsevier.com/en/publications/characteristics-and-correlates-of-teaching-anxiety-among-college->

GARIBAL, G. (2013) *Tréma a jak ji překonávat*. Praha: Portál

GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkley:University of California Press.

GOLA, Z. (1995). *Příčiny mentálních potíží při veřejném vystupování a jejich odstranění*. Ostrava: Grafie.

HÁJKOVÁ, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.

HARTLEY, M. (2003). *Řeč těla v praxi*. Praha: Portál.

HAVASOVÁ, K. (1990). *Nebojte se trémy*. Praha: Editio Supraphon.

- HENDL, J., J. REMR. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- REICHEL, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- HONZÁK, R. (1995) *Strach, tréma, úzkost, a jak je zvládnout*. Praha: Maxdorf.
- KOEGEL, T. J. (2009). *Špičková prezentace*. Brno: Computer press.
- KONDÁŠ, O. (1979). *Tréma – strach zo skúšky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, J., ČERMÁK I. (2013). *Interpretativní fenomenologická analýza*.
- Dostupné 26. 3. 2020 z:
https://www.researchgate.net/publication/281745581_Interpretativni_fenomenologicka_analyza/link/55f6d5fd08aeafc8abf5036c/download
- KUBÁTOVÁ, H. akol. (2016). *Mezigenerační proměny způsobu života*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- KVALE, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- LANGER, T. (2016). *Moderní lektor*. Praha: Grada.
- MAREŠ, J. (2018). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- MEDLÍKOVÁ, O. (2010). *Lektorské dovednosti: Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada.
- MIOVSKÝ, M. (2009). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing
- NAKONEČNÝ, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- NOVÁK, T. (2014). *Tréma-jak s ní bojovat*. Praha: Grada.

- NYKL, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: Přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada. Dostupné 26. 3. 2020 z: <https://www.bookport.cz/kniha/carl-ransom-rogers-a-jeho-teorie-804/>
- PALÁN, Z. LANGER, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- PETERS-KÜHLINGER, G. JOHN, F. (2007). *Komunikační a jiné "měkké" dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. 1. vyd. Praha: Grada.
- PLAMÍNEK, J. (2014). *Vzdělávání Dospělých*, Praha: Grada.
- PRŮCHA, J., & WALTEROVÁ E., & MAREŠ, J. (2009) *Pedagogický slovník, 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál.
- SMITH, J. A., FLOWERS, P., Smith, & LARKIN, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: Sage.
- ŠPATENKOVÁ, N., PETŘKOVÁ, A. (2013). *Psychologie dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. (2015). *Edukace seniorů*. Praha: Grada. Dostupné 26. 3. 2020 z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/edukace-senioru-111130/>
- TOMAN, I. (2017). *Strach, Tréma, obavy*. Praha: TAXUS International.
- VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. (2008). *Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. Vyd.* Praha: Grada.

Seznam grafů, schémat, tabulek a příloh

Tabulka č.1 Přehled základních informací o lektorech účastnících se výzkumu.....	30
--	----