

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM

2015 – 2017

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Barbora Zítková

**Sebereflexe a profesní kompetence lektora dalšího
vzdělávání v současné společnosti**

Praha 2017

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER FULL-TIME STUDIES

2015 – 2017

DIPLOMA THESIS

Barbora Zítková

**Self-reflection and professional competence of lecturers
in further education in contemporary society**

Prague 2017

Diploma Thesis Work Supervisor: Doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

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

.....

Barbora Zítková

Poděkování

Velké díky patří panu Doc. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a za poskytnutí cenných rad. Dále bych chtěla poděkovat panu Doc. PhDr. Jaroslavu Mužikovi, DrSc., který mi pomohl s kontaktováním respondentů pro účely výzkumu této práce, panu Ing. Františku Vlachovi, Ing-Paed IGIP za grafické zpracování práce a v neposlední řadě dotázaným lektorům dalšího vzdělávání za jejich čas a ochotu poskytnout rozhovory, závěrem také rodině a mému blízkému okolí za emoční podporu a trpělivost.

Anotace

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá problematikou sebereflexe a jejích metod, které mohou být v lektorské činnosti využívány. Charakterizuje pojem lektor dalšího vzdělávání, zabývá se jeho úlohou, metodami vzdělávání, kompetencemi, přípravou a strukturou kurzu a v neposlední řadě hodnocením, ať už z pohledu lektora, který hodnotí účastníky kurzu či z pohledu účastníků, kteří podávají lektorovi zpětnovazební informace. Dále rozebírá také fenomén syndromu vyhoření, který je s touto profesí spjat.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu metodou strukturovaného rozhovoru s 11 lektory dalšího vzdělávání působících v jeho různých sférách. Výstupem z tohoto šetření byly odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky, které se vázaly k cílům této práce.

Klíčová slova

Další vzdělávání dospělých, hodnocení v lektorské činnosti, charakteristika lektora, metody vzdělávání, kompetence lektora, příprava kurzu, sebereflexe a její metody, syndrom vyhoření v lektorské profesi, úloha lektora.

Annotation

The purpose of this Diploma thesis in its theoretical part is to highlight the issues of self-reflection and its methods when used in lecturing. The Diploma thesis also deals with characterizing the lecturers in further education, the different methods of education, competencies, preparation and structure of the educational course. It will also look at lecturer's evaluations of the course participant's activities and on the other hand, the feedback for the lecturer from the course participants. The thesis also describes the phenomenon of the burn-out syndrome which is connected with this job.

The practical part is based on quality research. This research was carried out via a series of structured interviews with 11 lecturers in different spheres of the further education. The results of the research are the answers to predetermined questions which are based on the purposes of this thesis.

Keywords

Burn-out syndrome in lecturing, competencies of the lecturer, educational methods, evaluating in lecturing, further education of adults, characteristic of the lecturer, lecturer's purpose, preparing of the course, self-reflection and its methods.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 CHARAKTERISTIKA LEKTORA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.1 Úloha lektora	12
1.2 Obraz lektora.....	15
1.2.1 Image lektora.....	15
1.2.2 Dobrá image lektora.....	16
1.2.3 Špatná image lektora.....	17
1.3 Prezentační dovednosti lektora	18
2 KOMPETENCE A PROFESIONALIZACE LEKTORA.....	20
2.1 Profesionalizace v andragogice	20
2.2 Pojem kompetence.....	21
2.2.1 Klíčové kompetence.....	22
2.3 Národní soustava povolání.....	23
2.3.1 Kvalifikační požadavky lektora dalšího vzdělávání podle NSP.....	23
2.4 Národní soustava kvalifikací.....	26
2.4.1 Kvalifikační standard podle NSK.....	27
2.5 Kompetence lektora.....	28
3 PŘÍPRAVA LEKTORA A KURZU	30
3.1 Příprava lektora	30
3.2 Příprava kurzu	31
3.2.1 Struktura kurzu	33
3.2.2 Úprava prostředí kurzu.....	34
3.2.3 Tvorba scénáře.....	35
3.2.4 Didaktická technika	35
4 METODY VZDĚLÁVÁNÍ	36
4.1 Transferové metody.....	36
4.2 Metody facilitace	37
4.3 Speciální didaktické interaktivní postupy	38
5 HODNOCENÍ V LEKTORSKÉ ČINNOSTI	40
5.1 Hodnocení účastníků kurzu lektorem.....	40
5.1.1 Metody hodnocení	41
5.2 Evaluace lektorské činnosti.....	41
5.2.1 Typy hodnocení lektorské činnosti.....	42
5.2.2 Oblasti hodnocení	42

5.3	Zpětná vazba	43
5.3.1	Nepřímá zpětná vazba.....	43
5.3.2	Přímá zpětná vazba	44
6	SYNDROM VYHOŘENÍ V LEKTORSKÉ PROFESI.....	46
6.1	Prevence syndromu vyhoření.....	48
7	SEBEREFLEXE LEKTORA	50
7.1	Sebepoznání a reflexe	50
7.2	Pojem sebereflexe	50
7.3	Význam sebereflexe	51
7.4	Metody a techniky sebereflexe	52
	PRAKTICKÁ ČÁST	55
8	VÝZKUMNÁ ČÁST	55
8.1	Výzkumný cíl	55
8.2	Výzkumné otázky	55
8.3	Výzkumný vzorek.....	57
8.4	Metodika výzkumu, způsob sběru dat a časová organizace.....	59
8.4.1	Metodika výzkumu	59
8.4.2	Způsob sběru dat.....	60
8.4.3	Časová organizace	62
8.5	Interpretace výsledků výzkumu.....	62
8.6	Shrnutí praktické části.....	80
	ZÁVĚR	86
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH	94

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je Sebereflexe a profesní kompetence lektora dalšího vzdělávání v současné společnosti. Výběr tohoto tématu byl ovlivněn mojí touhou více proniknout do problematiky lektorské činnosti, jelikož bych se tomuto oboru chtěla v budoucnu věnovat.

Sebereflexe je velice zajímavým námětem, protože je nedílnou součástí života každého člověka, kterému není lhostejný jeho rozvoj. Ve svých dílech se o ní zmiňuje již Platón i Aristoteles (Etika Nikomachova IX. 9., 1170a25): „*Je-li tedy život sám o sobě dobrý a žádoucí, a když si pak vidoucí uvědomí, že vidí, slyšící, že slyší, jdoucí, že jde, a když máme i pro všechny ostatní činnosti vědomí, že jsme činní, takže vnímáme, že vnímáme, a myslíme, že myslíme, je to pro nás známka, že jsme.*“ (WIKIPEDIE. Sebereflexe [online]. [cit. 2017-01-21]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Sebereflexe>)

V současné stále rychleji se vyvíjející společnosti, stoupá potřeba lidí vzdělávat se a účastnit se dalšího vzdělávání, jak v oblasti zájmové, občanské tak i profesní.

Díky celoživotnímu učení se zdokonalují vědomosti, znalosti, dovednosti a kompetence jedinců ve všech sférách jejich života, což jim umožňuje se lépe a rychleji přizpůsobit změnám, se kterými se na své cestě střetávají.

Nabídka dalšího vzdělávání na českém trhu se stále rozrůstá. Zvedá se zájem firem o vzdělávání zaměstnanců a také ochota lidí si vzdělávání financovat z vlastních zdrojů. Jelikož v něm vidí zvýšení svého potenciálu a postavení, ale i sebezdokonalení se v různých oblastech lidského bytí, které jim přináší další výhody. K naplňování těchto cílů slouží různě zaměřené kurzy, vytvořené speciálně pro určité cílové skupiny, které vedou vzdělavatelé dospělých, ať už lektoři, koučové, trenéři, atd.

Aby mohl být lektor kvalitním lektorem, který přispívá k rozvoji vědomostí, zkušeností, dovedností a osobností svých klientů, tak musí svůj výkon neustále zdokonalovat.

Pro jeho rozvoj je klíčová schopnost pochopit, kriticky hodnotit a správně analyzovat. Lektor tedy musí stále vést rozhovor se sebou samým, čímž hledá a odkrývá svoje silné a slabé stránky, zamýšlí se nad nimi, pracuje na nich a vyvozuje poučení do budoucna. Bez pravidelného používání sebereflexe si sám sobě škodí, jelikož začne svoji profesi vykonávat

stereotypně, což nepřináší potěšení ani jemu ani jeho klientům. Z toho vyplývá, že sebereflexe lektora je ku prospěchu jak jemu samému, tak i jeho klientům.

Cílem práce je zjištění, jak oslovení lektori dalšího vzdělávání vnímají důležitost a efektivnost sebereflexních metod, které nejčastěji využívají v jejich činnosti. K tomuto zjištění dopomohou výpovědi dotazovaných lektorů, kteří odpovídali na předem stanovené otázky strukturovaného rozhovoru, které vedly k naplnění vymezených cílů.

Zaměření práce je teoreticko-empirické. V teoretické části jsou definovány základní pojmy týkající se charakteristiky lektora dalšího vzdělávání, jeho obrazu, prezentačních dovedností a úlohou v současné společnosti. Druhá kapitola této práce formuluje kompetence a profesionalizaci lektorské činnosti a také představuje kompetence lektora dalšího vzdělávání vymezené Národní soustavou povolání a Národní soustavou kvalifikací. Ve třetí kapitole je přiblížena, jak příprava lektora, tak příprava, struktura a organizace kurzu, kterou musí kvalitní vzdělavatel dospělých bravurně ovládat.

Dále jsou rozebírány metody vzdělávání, které lektor může využívat. Jedná se zejména o metody facilitace, transferové a interaktivní.

Pátá kapitola se zabývá evaluací lektorské činnosti, hodnocením účastníků kurzu lektorem a zpětnou vazbou přímou a nepřímou. Následující kapitola popisuje syndrom vyhoření a jeho prevence.

Poslední kapitola vymezuje sebereflexi, její význam a metody, které mohou lektori využívat pro svůj rozvoj.

Cílem teoretické části je stručně čtenáři charakterizovat lektorskou profesi a všechna úskalí s ní spjatá a zároveň definovat pojem sebereflexe a vymežit její metody.

Praktická část je postavena na kvalitativním výzkumu. Cílem praktické části je zjistit nejčastěji využívané metody sebereflexe a jejich efekt, který dotazovaným respondentům přinášejí. Prostřednictvím výpovědí ze strukturovaných rozhovorů s lektory z různých sfér dalšího vzdělávání se formulují odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky a zároveň také doporučení do praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA LEKTORA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Lektor bývá charakterizován jako zprostředkovatel teoretických i praktických poznatků a dovedností podle smluvené objednávky.

Vědomě se podílí na změnách přístupů, znalostí a dovedností. Učí dospělé pracovat a uvažovat jiným způsobem. Pojem lektor byl původně užíván pro externího vysokoškolského učitele. Nyní hovoříme spíše o vzdělavatelích na kurzech, školeních a dalších vzdělávacích projektech pro dospělé.

Dále se mezi ně řadí například učitelé, trenéři, koučové, školitelé, mentoři, instruktoři, tutoři, konzultanti, andragogové a zároveň také manažeři.

Například Veteška (2016) ho charakterizuje jako edukátora dospělých v oblasti dalšího vzdělávání. Jeho hlavním úkolem je vést vzdělávací proces ve všemožných oblastech lidského působení. Pojmenování lektor se začalo využívat po druhé světové válce a mělo sloužit jako odlišení od profese učitele v rámci školního vzdělávání.

Lektor však může také působit i na akademické půdě na pozici akademického pracovníka, který je zaměstnancem vysoké školy a vykonává pedagogickou, vědeckou, výzkumnou, vývojovou, inovační a uměleckou činnost. Zároveň se podílí na dobré pověsti školy a také na realizaci pedagogické činnosti.

Lektoři se v současnosti snaží specifikovat na konkrétní problematiku, proto se uplatňují v různých odvětvích společenské sféry, hovoříme například o lektorech jazykových, o lektorech zabývajících se obchodními dovednostmi, apod.

Dále je rozlišujeme na ty, kteří působí v podnikových sférách. Ti mohou ve firmách působit buď externě jako najatí externí vzdělavatelé, kteří zajistí jednorázovou vzdělávací akci pro určitou firmu nebo jako internisté, což znamená, že jsou v určité firmě zaměstnáni na pozici firemního lektora a zajišťují pro danou organizaci veškeré vzdělávací programy. Častěji se ovšem setkáváme s externě najímanými, jelikož tato varianta je pro firmy výhodnější.

Lektor by měl mít vysokoškolský titul a znalost andragogiky. Zároveň by také měl mít všeobecný rozhled a měl by znát širší spektrum problematik, kterými se zabývá.

Lektorem se může člověk stát na základě akreditovaného rekvalifikačního vzdělávacího kurzu pro pracovní činnost lektora. Základní požadavky na tuto pozici jsou definovány v Národní soustavě kvalifikací. (Veteška, 2016)

1.1 Úloha lektora

Veteška (2016) specifikuje úlohu lektora, ten se podílí na přípravě vzdělávacích kurzů a projektů, určuje vhodné formy a metody vzdělávání. Dále také vybírá didaktické prostředky a také zajišťuje hodnocení vzdělávání.

Langer (2016) uvádí, že lektorovým úkolem je:

- zajistit zájem studentů na zisku nových znalostí a dovedností,
- zdokonalit svoje dosavadní dovednosti a znalosti,
- změnit postoje, myšlení, vnímání a hodnocení světa kolem,
- uplatnění získaných nových znalostí a dovedností v životě studentů.

Definuje se také úloha lektora v jednotlivých rolích, které zastává:

- **vzdělavatel** – lektor vzdělává a předává znalosti a dovednosti dále,
- **šéf skupiny** – je odpovědný za skupinu, je hlavním člověkem, který skupinu vede,
- **člen skupiny** – lektor je součástí skupiny a je partnerem účastníků, měl by vědět, jaké jsou hranice role šéfa a role člena a měl by umět rozlišit, za jaké situace má kterou roli sehrát,
- **poradce** – účastníci kurzu se na lektora obrací s mnohými dotazy, názory, myšlenkami a příběhy, proto by měl umět posoudit, zda to souvisí s tématem či nikoliv, aby tyto dotazy nenarušily téma vzdělávací akce,
- **hodnotitel** – pokud na konci vzdělávací akce je nutné zhodnotit její přínos, tak se z lektora stává i hodnotitel, v zahraničí se toto nepraktikuje, tam vzdělavatel nehodnotí vlastní studenty. (Tamtéž, 2016)

Lektor působící v dalším vzdělávání dospělých by měl ctít zásady vzdělávání dospělých. Ti jsou objektem zájmu andragogiky, považujeme je za jedince zralé po stránce psychické, fyzické, sociální a ekonomické. Již v 70. letech 20. století stanovil přední odborník na andragogiku Američan Malcom Shepard Knowles asumpce¹, které poukazují na nutnost pracovat s dospělými jinak než pomocí pedagogických metod. Těmito zásadami je možné řídit se dodnes.

Knowlesovi asumpce jsou jakýmsi návodem pro učitele dospělých. Knowles jejich vývojem chtěl upozornit na nedostatečnou identifikaci potřeb dospělých ve vzdělávání a zároveň na nutnost dospělého vzdělávat se po celý život, aby byl schopen přizpůsobovat se změnám ve společnosti.

První asumpcí je sebepojetí – dospělý sebe takto vnímá a má potřebu, aby ho takto vnímalo i okolí. Knowles doporučuje, aby prostředí, kde probíhá výuka, bylo dospělému příjemné a odpovídalo potřebám jeho vzdělávání. Důležitá je participace dospělého na vyjádření svých vzdělávacích potřeb a cílů, zároveň také plánování, jak těchto cílů bude dosaženo. Dalším bodem je hodnocení spolupráce.

Druhá asumpce se týká zkušeností – zkušenosti účastníků mohou být přínosem pro ostatní, je důležité stavět výuku na zkušenostech účastníků. Lektor by měl zkušenosti svoje i účastníků promítat do svého výkladu jako praktické ukázky teorie. Vhodné je také připravovat účastníky na zpětnou vazbu a učit je, jak s ní zacházet a analyzovat ji.

Třetí asumpcí je připravenost k učení – tato asumpce se pojí k sociálním rolím, které se vyvíjejí a váží se k nim vývojové úkoly. Je tedy vhodné, aby nabídka vzdělávacích kurzů odpovídala požadavkům a potřebám trhu, zároveň je nutné shromáždit homogenní skupinu se stejnou vzdělávací potřebou.

Čtvrtá asumpce orientace k učení – edukační cíle dospělých se většinou týkají momentálních problémů, které řeší. Lektor musí být schopen zaměřit se na přání účastníků a vytvořit jim program na míru a vše jim přizpůsobit podle jejich požadavků.

Později Knowles přidává ještě dvě asumpce. Pátou asumpcí je schopnost učit se – i dospělý člověk je schopen naučit se nové dovednosti a znalosti.

¹ předpoklad

Poslední asumpce se týká vnitřního procesu učení. Učení je procesem, do kterého je zapojena inteligence, emoce, fyziologie jedince a jeho motivace, která je spojena s potřebou učit se a tím dosáhnout stanoveného cíle. (Šlangal, In:Veteška, 2014)

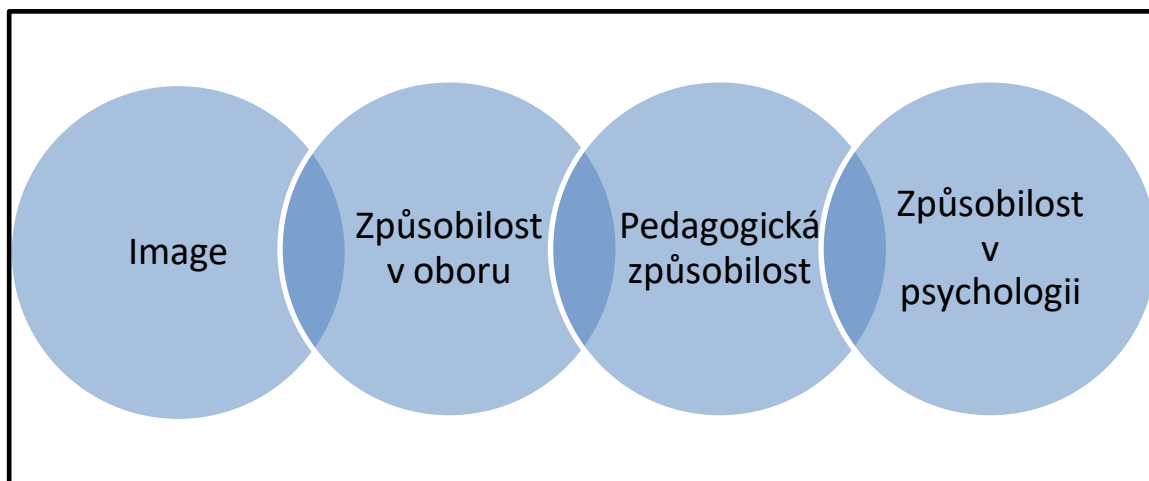
Podrobněji se úlohou lektora a jeho náplní pracovní činnosti zabývá Národní soustava povolání, která definuje jeho pracovní činnosti takto:

- *„Spolupráce s koordinátory a projektanty kurzu při určování a konkretizaci obsahu a struktury kurzu.*
- *Rozpracování cílů a obsahu kurzu včetně požadovaných kompetencí do detailního plánu a rozvrhu vzdělávání.*
- *Volba a příprava a využití didaktické techniky, učebních textů a dalších učebních pomůcek.*
- *Zpracování vlastních učebních nebo podpůrných textů.*
- *Příprava a sestavování prezentací.*
- *Příprava scénářů a materiálně technického zajištění modelových situací a dalších činností.*
- *Navazování vztahu s účastníky dalšího vzdělávání a dohody pravidel a průběhu vzdělávání.*
- *Motivování účastníků vzdělávacího programu.*
- *Vstupní hodnocení kompetencí a dalších charakteristik účastníků kurzu.*
- *Prezentace učiva s přizpůsobením účastníkům kurzů.*
- *Vedení a řízení tréninku a procvičování dovedností a kompetencí, vč. využití didaktické techniky.*
- *Vedení a řízení modelových situací a dalších činností účastníků, vč. využití didaktické techniky.*
- *Vedení a řízení diskuzí, vč. využití didaktické techniky.*
- *Ověřování znalostí, dovedností a kompetencí účastníků.*
- *Hodnocení účinnosti vzdělávání a tréninku.*
- *Poskytování individuálních konzultací.*
- *Zadávání a hodnocení samostatných a skupinových prací účastníků.*
- *Vedení dokumentace kurzu.*
- *Instruktaže účastníků vzdělávacího programu o BOZP a PO.“ (NSP. Lektor dalšího vzdělávání. [online]. [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?kod_sm1=11&id_jp=102195)*

1.2 Obraz lektora

Lektor by měl být odborníkem s určitou praxí, uměním zaujmout, mít osobní kouzlo a vyzařovat respekt, aby mohl účastníky kurzu naučit a rozšířit jejich znalosti a dovednosti.

Obrázek č. 1: Model, který lektor potřebuje ke své činnosti.



Zdroj: Medlíková, 2010, s. 20

1.2.1 Image lektora

Image lektora hraje podstatnou část v jeho činnosti a působení na účastníky kurzů. Je důležité, aby dbal na slušné oblečení, které by mělo být vždy co nejlepší. Z důvodu toho, že pokud by došlo k tomu, že nebude známo složení skupiny účastníků a oblečení by bylo příliš formální, tak je tu vždy možnost odložení částí oděvu, ale bohužel naopak, kdybychom přišli neformálně oblečení a účastníci kurzu by byli oblečení formálně, tak není cesty zpět.

Nevhodné jsou také přehnané barevné kombinace, výstřední obuv či doplňky, které mohou odvádět pozornost účastníků kurzu. Lektor by měl zároveň dbát na své pohodlí, aby se mohl soustředit pouze na vzdělávací akci a nebyl zbytečně rozptylován vlastním nepohodlím a diskomfortem. (Langer, 2016)

1.2.2 Dobrá image lektora

Medlíková (2010, s. 20 – 21) se zabývá obrazem lektora podrobněji. Popisuje řadu skutečností, které budují jeho dobrou image:

- *„odbornost a kvalifikace,*
- *informovanost v oboru i všeobecná,*
- *respekt k názoru druhého,*
- *angažování se a pomoc,*
- *diskrétnost,*
- *spolehlivost,*
- *dotahování věcí do konce,*
- *schopnost pracovat s emocemi – vlastními i skupiny,*
- *minimum předsudků,*
- *schopnost pamatovat si jména a osoby,*
- *zdržení se veřejné kritiky – účastníků, kolegů, apod.,*
- *zdvořilost,*
- *takt,*
- *jasné vyjadřování,*
- *dobrá připravenost,*
- *osobní disciplína,*
- *vlastní život v souladu s deklarovanými hodnotami,*
- *vhodný vzhled a vystupování,*
- *schopnost adekvátně se chovat i v nečekaných situacích,*
- *jednota slov a činů,*
- *ochrana soukromí druhých i svého vlastního,*
- *schopnost respektovat bariéry druhých – náboženské, sociální, finanční, apod.“*

1.2.3 Špatná image lektora

Šoferová (2008) naopak popisuje, co znamená být špatným lektorem a skutečnosti, které jeho obraz narušují:

- odlišný oděv od účastníků kurzu, který neodpovídá situaci,
- nedostatečná hygiena nebo naopak volba nevhodného parfému,
- nezjištění si dosavadních znalostí skupiny, nenaslouchání,
- přehnané používání odborných termínů a cizích slov, které nejsou vysvětleny,
- arogance a vytahování se,
- ignorace účastníků a nezapojování je do výuky,
- nulové povzbuzení či pochvala,
- neexistence zpětné vazby mezi lektorem a účastníky kurzu,
- nesplnění slibů,
- nevhodné poznámky,
- tichá a uspěchaná mluva,
- špatná artikulace,
- nedělání pauz mezi mluvením,
- chybějící oční kontakt s účastníky,
- monotónní mluva a špatná intonace,
- chaotismus v přístupu i v práci se skupinou,
- nepoužívání vizualizace jako obohacení výuky,
- monolog lektora,
- neschopnost ochránit skupinu před rušením a dalšími rušivými elementy,
- narušování osobního prostoru,
- nesprávná gestikulace – například nevhodné držení těla a rukou, což může odvádět pozornost uchazečů a vzbuzovat nejistotu lektora.

1.3 Prezentační dovednosti lektora

Mezi další důležité dovednosti, které tvoří dobrou image lektora, patří prezentační dovednosti.

Prezentace by měla být vhodně strukturovaná, aby byla lépe zapamatovatelná. Sladění předávání informací a vytvoření příjemné atmosféry ve skupině je pro efektivnost prezentace klíčové. Pokud lektor bude dodržovat následující zásady, zároveň zásady správné komunikace a přípravy, tak by měl být první dojem úspěšný.

Kazík (2008, s. 74 – 75) sestavil strukturu prezentace:

- 1) **Oční kontakt a postoj** – pro efektivnost prezentace je důležité prvotní předstoupení před publikem, je vhodné rázně vejít, zastavit se a zůstat v klidu stát, poté navázat oční kontakt s publikem. Tímto si získáme jejich pozornost.
- 2) **Pozdrav, oslovení a představení se** – uvedení začátku naší prezentace, naše představení, zbavení se nervozity.
- 3) **Čas** – jakmile se hned na začátku prezentace zmíní časový harmonogram prezentace, tak nebude tak často docházet k vyrušování a zhoršené koncentraci účastníků.
- 4) **Bourání ledů (ice breaking), emoce** – pokud získáme pozornost uchazečů, tak je důležité si ji udržet, je důležité vytvořit si pozitivní vztah s účastníky kurzu a navodit přátelskou atmosféru, která nám napomáhá získat si důvěru při předávání zkušeností a dovedností účastníkům. Za bourání ledů se dá považovat krátká historka z praxe či nějaký vtíp, který uvolní atmosféru ve skupině. Tato fáze prezentace by však neměla zabírat více jak 10 %.
- 5) **Osnova** – je vhodné účastníky seznámit s osnovou prezentace, stručně nastínit probíraná témata a cíle těchto témat.
- 6) **Obsah** – jedná se o nejvíce rozsáhlou část prezentace, zde je nutné, aby se dbalo na pozornost účastníků, jelikož ta průběžně stále klesá. K udržení pozornosti je dobré komunikovat s účastníky, využívat příkladů z praxe, zapojovat účastníky do diskuze či dávat jim příklady z jim známého prostředí, aby si obsah co nejvíce zapamatovali a porozuměli mu.

- 7) **Shrnutí** – zopakování bodů prezentace, které již byly zmíněny, slouží to k lepšímu zapamatování, shrnutí by mělo tvořit desetinu délky prezentace, lektor by do něj zapojit účastníky, což mu slouží i jako zpětná vazba, zda bylo téma správně pochopeno.
- 8) **Závěr** – krátké a pozitivní rozloučení, které obnoví příjemnou atmosféru ve skupině, pozitivní rozloučení je velice důležité, jelikož emoční paměť je dlouhodobá a emoce a atmosféru kurzu si budou ještě dlouho pamatovat, i když obsah kurzu třeba již zapomenou.

S prezentačními dovednostmi lektora také souvisí práce s hlasem. Je obecně známo, že před každým vystoupením by se měl prezentující rozmluvit a rozpochybovat svaly na obličeji. Důležité je také, aby mluvil dynamicky v určitém tempu, měl znělý hlas a dlouhý dech a správnou artikulaci.

Nepostradatelnou roli v přednesu hrají také pauzy. Medlíková (2010) stanovuje devatero výhod pauz (viz obrázek č. 2).

Obrázek č. 2: Devatero výhod pauz

zpozornění posluchačů	pauza a odpočinek pro lektora	zamyšlení se nad probranou látkou
vznik dramatického napětí	lektor si může srovnat myšlenky v hlavě	ozdoba projevu
vznik předělu mezi tématy	zbystření pozornosti účastníků při debatách	příležitost chopit se iniciativy

Zdroj: Medlíková 2010, s. 25

2 KOMPETENCE A PROFESIONALIZACE LEKTORA

2.1 Profesionalizace v andragogice

Otázka profesionalizace jakožto nabývání kompetencí a odborného postavení ve společnosti se v andragogické profesi začala objevovat v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století. Důvodem pro zabývání se tímto tématem byl velký nárůst počtu nových vzdělávacích organizací v oblasti vzdělávání dospělých, dalším důvodem byla snaha o uznání dalšího vzdělávání jakožto činitele ekonomického zdaru a společenského vývoje. Zároveň také bylo nutné obsadit nově vznikající profese kvalifikovaným personálem, který bude vzdělán v andragogice a narůstající kvalifikací a kompetencemi se bude zvyšovat váženost a lepší finanční ohodnocení této profese.

Bohužel se v minulém století postupně se ukázalo, že kvůli špatné systematičnosti, nejasnému cíli, různorodosti andragogických povolání a nepřítomnosti regulace od státu nebylo možné jednoznačně definovat andragogické profese a jejich kvalifikační nároky.

Nyní se však otázka profesionalizace začíná stávat opět aktuální a začíná se ukazovat, že kvalita vzdělávání nezáleží již pouze na normách, certifikacích, standardech, ale spíše na profesionalitě a kompetencích andragogů / lektorů, na jejich zkušenostech, kompetencích a prestiži. (Beneš, 2008)

Otázkou kvality a profesionalizace lektora se zabývá Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, která ve spolupráci s odborníky vytvořila Desatero kvalitního lektora:

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

- 6) *Analyzuje a respektuje potřeby klienta v rámci své odbornosti a zadání. Dosahuje cílů, které se zavázal naplnit.*
- 7) *Dokáže provést klienta procesem přípravy, realizace a evaluace vzdělávacího procesu.*
- 8) *Zná širokou škálu metod a technik vzdělávání a využívá je s ohledem na obsah a cíle vzdělávání i cílovou skupinu.*
- 9) *Je schopen týmové spolupráce.*
- 10) *Šíří a podporuje dobré jméno instituce svou profesionalitou, chováním a vystupováním.“ (AIVD. Desatero kvalitního lektora [online]. [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/soubor–doc1537/>)*

Asociace institucí vzdělávání dospělých nabízí lektorům řadu kurzů, které mají hodnotit a zvyšovat kvalitu odborníků v dalším vzdělávání. Aktuálně v roce 2017 nabízejí následující kurzy: Kurz víkendový profesionální lektor, Kurz profesionální lektor, Zkouška z profesní kvalifikace – Lektor dalšího vzdělávání. (AIVD. *Akce* [online]. [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/cz/akce/>)

2.2 Pojem kompetence

Dle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 20): *„Kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti případně také zkušenosti a zdroje motivace.“*

Pojem je obtížné definovat, jelikož má více vysvětlení. Všeobecně se spíše chápe jako možnost vyjádřit se nebo jako pravomoc, oprávnění, což je spojeno zejména s mocí a působením na ostatní.

Kompetence vymezená jako pravomoc vyjadřuje společenské postavení jedince, který rozhoduje a má vliv na druhé.

Jiné vysvětlení je takové, že jsou chápány jako soubor znalostí, dovedností, metod, postupů a zkušeností. Zároveň také stanovisek, kterých jedinec zastává při vyvozování východisek z různých situací, úkolů, což mu pomáhá v seberozvoji a dosahování vytyčených cílů. (Tamtéž, 2008)

2.2.1 Klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (upraven 2013) definuje také klíčové kompetence: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/29396/download/ www.msmt.cz/file/29396/download/)

Obrázek č. 3: Přehled tradičních klíčových kompetencí lze nalézt v publikaci



Zdroj: Veteška, 2010, s. 94

Klíčovými kompetencemi se také zabývá Langer (2016, s. 45), který je stanovuje výčtem těchto:

- „kompetence k efektivní komunikaci,
- kompetence ke kooperaci,
- kompetence k podnikavosti,
- kompetence k flexibilitě,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence k samostatnosti,
- kompetence ke zvládnutí zátěže,
- kompetence k ovládnutí digitálních zařízení a programů,
- kompetence ke komunikaci v cizích jazycích,
- kompetence k celoživotnímu učení.“

2.3 Národní soustava povolání

Kompetence lektora dalšího vzdělávání rozpracovává Národní soustava povolání (dále jen „NSP“), která registruje povolání a kvalifikace potřebné k jejich výkonu, zabývá se především pracovními činnostmi lektora, pracovními a zdravotními podmínkami a kvalifikačními požadavky na lektora.

NSP se zabývá profesními kvalifikacemi, tento pojem je vymezen v zákoně č. 179/2006 Sb., § 2 písm. d) „*profesní kvalifikací odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních, v rozsahu uvedeném v kvalifikačním standardu*“ (zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, § 2 písm. d) In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 61. Dostupné také z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>)

2.3.1 Kvalifikační požadavky lektora dalšího vzdělávání podle NSP

Kvalifikační požadavky pro výkon povolání lektora je magisterský titul z pedagogiky nebo magisterský titul z jiného oboru.

Lektor dalšího vzdělávání by podle NSP měl ovládat následující teoretické znalosti z oborů jako jeho odbornou dovednost:

- „*andragogika,*
- *didaktika a didaktická technika,*
- *psychologie pro vzdělávání dospělých,*
- *hodnocení, testování a měření ve vzdělávání,*
- *metody a postupy lektorství v odborných kurzech,*
- *výuka odborných disciplín.*“ (NSP. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?kod_sm1=11&id_jp=102195)

NSP vymezuje také měkké kompetence lektora:

- **Efektivní komunikace** – formulování myšlenek; aktivní naslouchání bez výjimky za všech okolností; zdravé a přiměřené sebeprosazování; schopnost prezentovat na velkém fóru a svým projevem dokáže druhé přesvědčit; získání skutečných názorů

od druhých a práce s nimi; umí pracovat se zpětnou vazbou; komunikuje s jinými kulturami,

- **Kooperace (spolupráce)** – aktivně působí na atmosféru a potřeby skupiny; vede skupinu k dosahování cílů; zodpovědnost za výsledky skupinové činnosti sdílí; vyhledávání a poskytování relevantních informací,
- **Kreativita** – hledání příležitostí ke zlepšení či změně; dostatek odvahy anebo vytrvalosti k realizaci či prosazení svých nápadů,
- **Flexibilita** – prosazování změn a přebírání zodpovědnosti; inovativní a kreativní myšlení; zpochybňování zavedených stereotypů; vhodně zvolené metody práce s ohledem na ostatní, kontext, situaci; pracovat na sobě a rozvíjet své znalosti a dovednosti,
- **Uspokojování zákaznických potřeb** – vstřícné vystupování v kontaktu se zákazníky; budování a udržování si vztahů; vytváření důvěry; umění zákazníka přesvědčit a ovlivnit,
- **Výkonnost** – spolehlivý a stabilní výkon; orientace na výkon a na přínos kurzu; poskytování zpětné vazby a její přijímání; soulad cílů firemních i osobních; schopnost sebereflexe a sebemotivace; rozvoj a zdokonalování svojí osoby,
- **Samostatnost** – umění přetvoření cíle do úkolů, které poslouží k jeho dosažení; při plnění úkolů řídí sám sebe; umí své síly odhadnout a rozložit; plánování a koncentrace; rychlost a pružnost rozhodování; dokáže si říci o pomoc; nese osobní riziko,
- **Řešení problémů** – dokáže definovat příčiny a následky problému; analytické a kreativní myšlení; vhodné zvolení způsobu řešení problému; podporuje motivující prostředí pro řešení problémů; práce s prioritami; schopnost podílet se na tvorbě standardů, kterými předchází vzniku problémů,
- **Plánování a organizování práce** – plánování krátkodobě i dlouhodobě v souladu s plány a potřebami okolí; práce na svém výkonu; preference důležitého před naléhavým; vytváří různé plány, tak aby efektivně splňovaly cíl; umí pracovat s riziky; zjišťuje potřebné zdroje i jejich efektivní využití a čas; hodnotí splnění cílů, plánů a aktivit; organizuje svou činnost a je schopen účinně zorganizovat činnost druhých,
- **Celoživotní učení** – prohlubování odborností a profesionality; rozpoznávání a definice vzdělávacích potřeb svého okolí; podporuje osobní rozvoj druhých; předává znalosti a zajišťuje, aby znalosti byly sdíleny,

- **Aktivní přístup** – pozitivismus v životě i práci; vyhledávání nových řešení, postupů, variant a aktivit; je připraven podstoupit osobní riziko, aby mohl dosáhnout cíle; předvídá; hledá řešení; hledí do budoucna s cílem vytváření nových příležitostí,
- **Zvládání zátěže** – i v zátěži umí výkonně a efektivně pracovat; vytrvalost; neúspěch nebere jako prohru; hledá alternativy; nenechává se odradit; disponuje silnou vůlí; ovládá emoce; umí vyjadřovat city; je si jistý svými schopnostmi; vítá změny; při překonání překážek analyzuje situaci; hledá alternativy a volí nejvhodnější řešení; nenechá se odradit,
- **Objevování a orientace v informacích** – vyhledávání informací; využívá důvěryhodné zdroje; informace se rovná příležitost; hledá netradiční zdroje informací; využívá inovativních způsobů prezentace získaných informací,
- **Vedení lidí (leadership)** – zodpovídání za výkon a výsledek skupiny; vede porady; definuje společné cíle; kontroluje pochopení instrukcí; kontroluje uskutečnění cílů a úkolů; vyzařuje autoritu; umí zvýšit výkonnost týmu a týmovou spolupráci; chrání skupinu a její reputaci vůči celé organizaci; získává zdroje a informace pro skupinu; ujišťuje se, že potřeby skupiny jsou naplňovány; podporuje a podává zpětnou vazbu s cílem zlepšovat výkon,
- **Ovlivňování ostatních** – přizpůsobení prezentace účastníkům, aby je mohl přesvědčit; předvídá reakce druhých a umí na ně reagovat; jazyková znalost je na perfektní úrovni; také nonverbálním projevem umí zaujmout; téma neovlivňuje jeho výkon; schopnost prezentovat a komunikovat v cizím jazyce. (NSP. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx?kod_sm1=11&id_jp=102195)

Dále obecné dovednosti lektora:

- **počítačová způsobilost** – znalost pokročilejší práce na počítači; využívá nové aplikace; využívá funkcí aplikací (vzorce, formátování, grafická animace),
- **způsobilost k řízení osobního automobilu** – vlastní řidičský průkaz; ovládá znalosti v oblasti řízení automobilu a jeho základní údržby,
- **numerická způsobilost** – používá běžné aritmetické a geometrické operace,
- **ekonomické povědomí** – orientuje v ekonomických pojmech; v účetních dokladech; umí tvořit kalkulace, rozpočty; orientace v základní ekonomické terminologii;

je schopen si vyhledat možnosti financování a pojištění; zvládá založení a vedení bankovního účtu,

- **právní povědomí** – umí posoudit a vysvětlit; co je přípustné a co nikoliv; umí vyhledat právní informace; orientuje se v základech obchodně-smluvní problematiky; orientuje se v základech legislativy soukromého podnikání,
- **jazyková způsobilost v češtině** – orientace a porozumění odborným textům; rozlišuje styl písemného projevu; umí spontánně reagovat; umí využívat jazykové prostředky; přesně formuluje své názory a vyjadřuje se i ke složitějším tématům; umí sestavit podrobné texty na složité téma; umí se formálně a stylistky vyjadřovat,
- **jazyková způsobilost v angličtině** – úrovně B1 a B2
B1 – rozumí pojmům ze sféry profesní, školní, volnočasové, apod.; umí se vypořádat s problémy a nastalými situacemi během cestování; dokáže vytvořit jednoduchý text; vysvětlit své postoje a názory,
B2 – orientuje se ve složitějších textech, odborných diskuzích; dokáže se dorozumět plynule a spontánně; bez většího úsilí dokáže vést dialog s rodilými mluvčími; je schopen sestavit podrobný text o různých tématech,
- **jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce.** (NSP. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/odborneKompetenceObecne.aspx?kod_sm1=11&id_jp=102195)

2.4 Národní soustava kvalifikací

Národní soustava kvalifikací (dále jen „NSK“) je podporována státem, občany i zaměstnavateli jakožto registr profesních kvalifikací pro pozice pracovního trhu v našem státě.

NSK umožňuje získat, uchazečům o lepší pracovní pozici, plnohodnotné osvědčení o jejich kvalifikaci bez nutnosti zasednutí do školních lavic. (NSK. *Představení* [online]. [cit. 2016-12-10]. Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz/predstaveni>)

NSK vytvořila kvalifikační standard pro lektory dalšího vzdělávání, který konkretizuje odborné způsobilosti lektora.

Kvalifikační standard je vymezen zákonem č. 179/2006 Sb., § 2 písm. d) jako: „kvalifikačním standardem profesní kvalifikace strukturovaný popis odborné způsobilosti fyzické osoby pro řádný výkon určité pracovní činnosti nebo souboru pracovních činností

v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních“ (zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, § 2 písm. d) In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 61. Dostupné také z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>)

2.4.1 Kvalifikační standard podle NSK

Znění kvalifikačního standardu praktických dovedností lektora vytvořeného NSK zní:

- „*sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí,*
- *rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky,*
- *zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu,*
- *prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek,*
- *příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou,*
- *zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu,*
- *hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.“* (NSK. *Lektor dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani)

Veteška (2016, s. 186) k tomuto standardu dodává, že „*NSK systémově odděluje proces vzdělávání od procesu ověřování. Pro získání profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání tedy není rozhodující délka a typ vzdělávací aktivity, kterou uchazeč o tuto kvalifikaci získal, ale faktický stav jeho kompetencí v době, kdy předstupuje před zkušební komisí.*“

Pokud před zkušební komisí lektor uspěje, tak dostane certifikát. Certifikát ukazuje, že je schopen naplánovat, připravovat a hodnotit vzdělávací akce tak, aby byly naplněny vzdělávací potřeby účastníků. (NÚV. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>)

2.5 Kompetence lektora

Mezi základní kompetence dobrého lektora patří dle Langerova (2016) členění kompetence odborné, metodické a osobnostní.

Odborné kompetence lze chápat jako soubor získaných vědomostí a zkušeností získaných léty praxe, všeobecným, odborným a dalším profesním vzděláváním. Odborné kompetence je nutné neustále zdokonalovat, sebevzdělávat se a sledovat nové trendy v daném oboru. Je nutné mít stále aktuální informace a všeobecný rozhled, jelikož lektor by měl být schopen odpovědět na vyřčené otázky účastníků kurzů.

Metodické kompetence se definují též jako andragogické a didaktické. Jedná se o souhrn znalostí a dovedností, které vedou k dosažení cílů vzdělávací akce. Patří sem příprava obsahu vzdělávání, didaktických zásad, forem a metod výuky. Schopnost využívat učební pomůcky a didaktické techniky. Dále sem lze řadit komunikační dovednosti, jak verbální, tak nonverbální. Motivování účastníků kurzu, aktivní zapojování účastníků do procesu vzdělávání, řešení problémů a konfliktů.

Osobnostní kompetence jako jsou umění vcítit se, naslouchat, být trpělivý, tolerantní, pozitivní, spravedlivý, důsledný, rozhodný, kreativní, flexibilní a mít zájem o studenty a jejich potřeby, neodmyslitelně patří k lektorské činnosti.

U andragogických profesí se lze také setkat s pojmem sebekompetence, který Beneš (2008, s. 18) ve své publikaci popisuje jako: *„schopnost reflektovat vlastní jednání, učit se, rozvíjet se ve své vlastní režii. Patří k nim životní energie, aspirace, náročnost vůči sobě, stupeň dominance, sebevědomí atd. Jde samozřejmě i o určitou profesní etiku a hodnotové orientace.“*

Správný lektor by měl mít všechny tyto oblasti kompetencí v rovnováze. Osobnostní kompetence lze těžko získat, s těmi se musí člověk narodit, jelikož vycházejí z jeho osobnosti. Ostatní kompetence lze rozvíjet důkladnou přípravou lektora.

Kvalitu lektora kromě jeho kompetencí také ovlivňuje jeho etická stránka, která se týká především autorských práv a duševního vlastnictví. Dvořáková (In: Bednář, 1998) uvádí základní vztahy lektora týkající se etické stránky jeho profese:

- 1) **lektor a vzdělávací instituce** – lektor by měl ctít zásady vzdělávací instituce, měl by plnit smlouvané závazky včas a poctivě, měl by být vhodně finančně oceněn, také by neměl záměrně pošpiňovat pověst jiných vzdělávacích agentur,

- 2) **vzájemný vztah lektorů** – lektor by neměl hanit práci jiných lektor, pokud si je lektor vědom, že na zakázku nestačí z jakéhokoliv důvodu, tak by měl zakázku přenechat jiným, měl by ctít autorská práva svých kolegů a odkazovat na jejich práci,

- 3) **lektor a zákazník** – lektor by měl být vždy spravedlivý, chránit práva a potřeby zákazníka, aby zákazník dosáhl svého vzdělávacího cíle, měl by zákazníkovi radit, měl by ctít kodex mlčenlivosti o věcech, které se na kurzu dozvěděl. (NÚV. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>)

3 PŘÍPRAVA LEKTORA A KURZU

3.1 Příprava lektora

Přípravu lektora lze rozdělit na dlouhodobou a krátkodobou.

Dlouhodobá příprava zahrnuje vzdělání, psychickou i fyzickou zátěž, metodickou přípravu. Lektor by měl umět relaxovat, jelikož tato profese je náročná po fyzické i psychické stránce. Důležité je také, aby na sobě stále pracoval a zdokonaloval si svoje znalosti, účastnil se kurzů a školení, což mu pomáhá v jeho sebereflexi a zároveň se může od svých kolegů něčemu novému naučit a nechat se inspirovat.

Krátkodobou přípravu lze vymezit jako bezprostřední přípravu před začátkem kurzu, kdy již lektor zná skladbu skupiny a počet účastníků, vzdělávací cíle, ale musí připravit konkrétní kurz. Je důležité vhodně si zvolit místo, kde se bude kurz konat a délku kurzu. Podle těchto znaků poté vybrat rozsah a obsah kurzu, ale i pomůcky, které budou pro daný kurz potřebné.

V krátkodobé přípravě je důležité si ujasnit následující:

- co je cílem vzdělávací akce,
- proč byl tento cíl stanoven,
- metody a techniky,
- příprava a záloha dat a dalších věcí potřebných pro realizaci výuky,
- příprava psychická – dostatek spánku, relaxace,
- vzhled. (Trdá, 2011)

Lektor může také během své přípravy využívat tzv. „*lektorský kufřík*“, což je kufřík, kam se ukládají věci, které budou nejpravděpodobněji potřebné pro každý kurz. Věci v kufříku budou vždy připravené a tím se předejde zapomnění některé věci, což by mohlo lektora vyvést z míry a tím pádem narušit plynulost kurzu.

Obsahem kufříku by měly být kancelářské potřeby (fixy, tužky, samolepicí papírky, pastelky, propisky, guma, apod.), dále osobní potřeby (kapesníky, žvýkačky, apod.), motivační potřeby (odměny pro účastníky), měřič času, léky, složka s papíry a seznamem her a testů. (Tamtéž, 2011)

3.2 Příprava kurzu

Pro přípravu kurzu je nejdůležitější vědět, co vlastně lidé chtějí, co od vzdělávací akce očekávají.

Zjištění cílů vzdělávání jakožto ideálního stavu znalostí a dovedností, jichž dosahujeme prostřednictvím efektivního vzdělávání v optimálním čase a za vynaložení optimálních nákladů, není až tak jednoduché.

Máme různé typy cílů:

- **kognitivní** – týkající se znalostí a vědomostí,
- **psychomotorické** – oblast dovedností,
- **afektivní** – emoční stránka, postoje a názory.

Langer (2016) vidí smysl ve stanovování cílů především v:

- **usměrnění** – znalost směru, kam se bude výuka ubírat a tomu se přizpůsobují prostředky výuky,
- **motivaci** – díky cílům ví lektor i účastník, kde se na cestě za splněním cíle právě nachází, co už má za sebou a co ho ještě čeká,
- **integraci** – stanovení cíle pomáhá formulovat posloupnost a logičnost vzdělávací akce,
- **normativnosti** – cíl stanoví normu či měřítko, které ukáže, zda bylo normy dosaženo či nedosaženo.

Dalším důležitým krokem v přípravě kurzu je **zadavatel zakázky**. Může jím být buď přímý nadřízený, který by měl formulovat požadavky na rozvoj svých podřízených, cíle a výstupy z kurzu. Dále personalista, který vychází z dlouhodobého plánu personální strategie. Anebo manažeři z TOP managementu. Pro ně je hlavně důležitá efektivita a rychlost vzdělávání, jelikož v něm vidí narušení chodu organizace, kvůli nepřítomnosti svých podřízených v práci. (Kazík, 2008)

Zadavatel musí být obeznámen o tvorbě kurzu, aby nedošlo k nenaplnění cílů vzdělávací akce. Je velice důležité, aby lektor splnil, to co zadavatel chce a co potřebuje. Pokud nedojde k souladu toho, co zadavatel chce a co potřebuje, je v kompetenci lektora, aby našel vhodné řešení této situace. Abychom našli vhodné řešení, musíme vědět, CO klient chce a PROČ to chce.

Dalším důležitým bodem je **zjištění cílové skupiny**, pro kterou bude školení realizováno. Je nutné znát přesný počet účastníků, jejich profese a pozici, pohlaví. Cíl školení určují personalisté, protože kurz musí zapadat do jejich personální strategie, poté přímí nadřízení, ti dbají na efektivitu kurzu a dále samotní účastníci. Zadavatel jen málokdy umí definovat aktuální stav kompetencí, znalostí a dovedností u svých zaměstnanců. Lektor by měl pohled těchto skupin zjistiť a sladit, aby bylo možné kritéria definovat a aby byly výsledky jeho práce měřitelné. (Tamtéž, 2008)

Lze se také setkat s pojmem analýza vzdělávacích potřeb. Analýza slouží k bližšímu poznání firmy, k pochopení a určení problému, dále přiblíží skupinu a atmosféru ve firmě. Měla by se tvořit před začátkem vzdělávací akce.

Obrázek č. 4: Analýza vzdělávacích potřeb



Zdroj: Medlíková, 2008, s. 36

3.2.1 Struktura kurzu

Lektor by měl při strukturování kurzu propojit oblast lidského vědění s oblastí osobnostní a dosavadních znalostí člověka. Obě soustavy se podaří propojit na základě správného a pochopitelného výkladu, který účastník kurzu pochopí a také čím silnější je zájem účastníka o získání a propojování nově získaných poznatků.

Motivace účastníků kurzu je velice důležitá. Pokud jsou správně motivováni, tak lépe přijmou nové informace do své paměti a vynaložení větší pozornost, která jim pomůže překonat problémové úseky ve vzdělávání (například příliš dlouhý výklad, či nudné části výkladu). Motivace člověka k učení ho žene k lepším vyhlídkám, budou vzdělanější, kompetentnější, váženější pro své okolí, úspěšnější, apod.

Lektor by měl kurz strukturovat tak, aby účastníkům stanovil cíle, které budou schopni splnit. Také by se měl snažit s účastníky spolupracovat a vést je na cestě k dosažení cíle.

Výuka by měla být rozdělena do lehce pochopitelných oddílů, které na sebe vzájemně navazují a propojují se. Látka by měla být správně uvedena a rozvíjena postupně krok po kroku. (Mužik, 2005)

Struktura kurzu souvisí také s pojmem didaktický proces. Průcha, Veteška (2014, s. 41) ho popisují jako „ *edukační působení vzdělavatele (andragoga, tutora, lektora) na dospělého účastníka vzdělávání. Zabývá se všemi problémy výuky a učení dospělých, stanovením adekvátních cílů a obsahem vzdělávání, dále formami, metodami a technologiemi ve vzdělávání dospělých.* “ Efektivita závisí na specifikách chování a jednání dospělých, které vycházejí z jejich ekonomických a sociálních zkušeností, které významně ovlivňují jejich motivaci a potřeby k dalšímu vzdělávání.

Mužik (2005) charakterizuje 3 fáze didaktického procesu ve vztahu k lektorské činnosti. Jsou jimi:

- 1) **Prezentace učební látky** – formulace cílů, obsah výuky, různé formy a metody.
- 2) **Reakce účastníků** – účastníci v této fázi zpracovávají vliv prezentace učební látky, jejich pocitů, názorů na jejich již dosažené zkušenosti. Reagování účastníků probíhá buď uvnitř nich samotných. Nebo veřejně formou různých dotazování, řešení úkolů, apod.

- 3) **Aplikace výsledků učení** – tato fáze navazuje na fázi reakce účastníků. V této fázi si účastníci kurzu svoje nabyté poznatky promítají do praxe. V této fázi je výhodnější mít kurz sestaven z lidí, kteří jsou z podobného prostředí, jsou podobného věku a mají podobnou praxi. Někdy ale také není na škodu, když jsou lidé v kurzu rozdílnější, jelikož dochází ke konfrontaci názorů a zkušeností. K této fázi vesměs dochází až po skončení kurzu, kdy mohou účastníci nabyté poznatky uplatňovat přímo v praxi.

3.2.2 Úprava prostředí kurzu

Strukturu kurzu ovlivňuje i výběr prostředí a jeho úprava. Je nutné zajistit správnou atmosféru, jak už ve skupině, tak samozřejmě přímo v učebně. V místě, kde bude kurz probíhat, by nemělo být hlučno, tma, nedostatek vzduchu a místa. V místnosti by měla být správně rozmístěna světla a jejich intenzita by měla být také v normě, dále by měla být přítomna klimatizace či okno pro větrání a přísun čerstvého vzduchu. Účastníci kurzu by měli mít dostatečný prostor.

Tyto aspekty by měl lektor vždy zohlednit a vybrat takové místo, aby dotvářelo příjemnou atmosféru kurzu a neodvádělo pozornost účastníků. Lektor má mít vždy dominantní pozici před vizuální podporou. Profesionální lektor si většinou sám prostředí upraví, proto by měl chodit vždy na kurz s předstihem, aby si stihl vše zkontrolovat a připravit. (Kazík, 2008)

Rozestavení stolů při výuce ovlivňuje chování a pozornost účastníků, existuje mnoho variant například:

- **kulatý stůl** – není určeno čelo, lektor sedí spolu s účastníky mezi nimi, vhodné pro diskuzi, nikoliv výklad, jelikož někteří účastníci nevidí všemi směry a lektor se mezi nimi nemůže obratně procházet,
- **kongres** – typické uspořádání vhodné pro přednášky, lektor má místo vepředu,
- **aréna** – lektor stojí opět vepředu, ale má lepší možnost komunikace s účastníky, ti na sebe ovšem nevidí,
- **seminář** – velmi dobré zapojení všech účastníků a navázání kontaktu mezi všemi zúčastněnými, ti na sebe navzájem vidí. (Tamtéž, 2008)

3.2.3 Tvorba scénáře

Scénář výuky je pomůckou lektora, který zpracovává celý průběh jeho vystoupení. Cílem je vytvoření celku, který je tvořen vazbou definovaných cílů na obsah, metodiku a ověřování pokroku v učení.

Pomocí scénáře se dělí témata kurzu do časových úseků, aktivit, které se mohou se skupinou provozovat. Připomíná potřebné pomůcky, udává výstupy z jednotlivých celků, obsahuje také lektorské poznámky (co nezapomenout, kdy například využít jakou hru apod.). Každý lektor si svůj scénář vyrábí sám podle svých potřeb a přání. (Medlíková, 2010)

Přínosy scénáře jsou následující:

- začínající lektor se neztrácí ve výkladu,
- pokročilý neodbíhá od tématu,
- učení probíhá efektivně, zábavně, didakticky,
- lektor má návaznost i s odstupem času nebo má návaznost na kolegu,
- rychlá a efektivní reakce na změny,
- lektor vidí, co lze vynechat, pokud nestíhá,
- zabraňuje stereotypu a pomáhá určit přesnou představu. (Kazík, 2008)

3.2.4 Didaktická technika

Na strukturu kurzu má vliv také didaktická technika. Pod tímto pojmem si lze představit různá zařízení, které nám pomáhají přiblížit vzdělávání účastníkům.

Patří sem:

- **flipchart** – tabule s volnými listy papíru, které se dají odtrhávat. Lze na ní psát fixem a je oblíbená pro svou multifunkčnost a interaktivitu,
- **interaktivní tabule** – k této tabuli je připojen data projektor a počítač. Lze ji ovládat speciálními pery či prstem přímo na tabuli,
- **data projektor** – toto zařízení projektuje plochu počítače na zeď, data projektor pouze doplňuje lektora a jeho prezentaci,
- Dále televize, reproduktory, vizualizéry, kamery, audiotechnika, mikrofon, prezentéry, apod. (Langer, 2016)

4 METODY VZDĚLÁVÁNÍ

Palán, Langer (2008, s. 154) charakterizují význam slova metoda jako „*způsob záměrného uspořádání činností a opatření pro realizaci vzdělávacího procesu a jeho účinnosti tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle.*“

Androdidaktické metody vyžadují náročnou přípravu, je nutná analýza zakázky a také výběr účastníků kurzu a výběr otázek pro ně.

4.1 Transferové metody

V lektorské praxi se lze setkat s transferovými metodami, což jsou metody, kdy lektor předává informace, dovednosti a poznatky svým účastníkům. Patří mezi ně:

- **případová studie** – při kurzu je zadán a vysvětlen problém, který účastníci kurzu řeší buď ve skupině anebo samostatně a poté probírají s lektorem různé možnosti řešení,
- **hraní rolí** – účastníci vystupují jako aktéři v zadaném a nastoleném problému a hraním rolí se snaží dospět k určitému řešení problému. Buď mohou popisy role být strukturalizované – přesně předepsaný popis chování nebo nestrukturalizované – prostor pro improvizaci,
- **manažerské hry** – tento typ hry je vztahován zejména na prostředí firem a podniků,
- **konzultace** – jedná se o diskuzi mezi lektorem a účastníkem za účelem osvětlení nepřesností, obohacení a doplnění látky. Podmínkou úspěchu konzultace je důvěra, jednotná řeč a společné vytváření výsledků učení,
- **exkurze** – přenesení výuky do reálného prostředí praxe, součástí exkurze by měl být vždy lektor, měl by dopředu seznámit účastníky s odbornými termíny, které se budou na exkurzi probírat a formulovat cíle exkurze ve vztahu k probírané látce,
- **dialogické metody** – lektor a účastník a také účastníci mezi sebou diskutují o svých dosavadních zkušenostech, znalostech a dovednostech. Jedná se také o kolektivní řešení otázek a úkolů, což vede účastníky k formulaci myšlenek. Vzbuzuje to v účastnících kreativitu, motivaci, zvyšuje to jejich pozornost, zlepšuje to argumentaci. Lektor musí při využití této metody velice dobře ovládat systém kladení otázek a také dobře rozvrhnout časový prostor výuky,

- **přednáška** – používá se při přenosu poznatků větší skupině, její nevýhodou je pasivní účast účastníka výuky, který může mít díky tomu výpadky pozornosti. Lektor by měl přednášku udělat zajímavější hlavně svým úvodním slovem a představením přednášky, dále střídáním tempa hlasu, očním kontaktem a využíváním diskuzí během přednášky,
- **seminář** – seminář je podobný přednášce, s tím rozdílem, že do něj lektor více zapojuje účastníky kurzu, seminář by měl mít téma a být orientován na praxi, výhodou je větší zapojení účastníků, nevýhodou je možná nepřipravenost účastníků na seminář. (Mužík, 2005, s. 118 – 132)

4.2 Metody facilitace

Cílem, metod facilitace je důraz na usměrňování a zjednodušování učení. Nelze však vyloučit fakt, že se metody transferu neprolínají s metodami facilitace. Rozdělení je spíše na základě procesů, které v daných metodách přebývají. Mezi metody facilitace patří:

- **Workshop** – jedná se o pracovní setkání s cílem vyřešit speciální problém, časový rozsah nebývá vymezen, záleží na rychlosti plnění úkolů. Workshop může navazovat na přednášky či semináře a uplatnit získané dovednosti v praxi. Nebo jde také o program rozdělený do více fází, kdy se nejdříve analyzuje problém, cíle a strategie, poté si lektor ověří získané dovednosti účastníků. Dále následuje fáze, kdy další odborníci navrhnou jiná řešení problémů a jejich implementace. Jako poslední navazuje fáze, kde se vytváří závěrečný dokument. (Mužík, 2005)

Metodami facilitace se ve své publikaci zabývá také Langer (2016, s. 168 – 169) a definuje další typy metod jako například:

- **Open space technology** – jedná se o metodu, kdy lektor nadhodí témata a vyzve účastníky, aby k danému tématu navrhovali různá řešení a říkali různé myšlenky. Poté skupina po diskuzi téma vybere a po určitý časový úsek skupina témata prochází a diskutuje o nich. Lektor poté interpretuje návrhy a myšlenky skupiny a poté je diskutují a rozebírají, až dojdou k nejvhodnějším řešením zadaného tématu.
- Metody spojené se vzděláváním na pracovišti jako je **instruktáž výkonu práce, asistování, rotace rolí, mentorování, koučování, apod.**

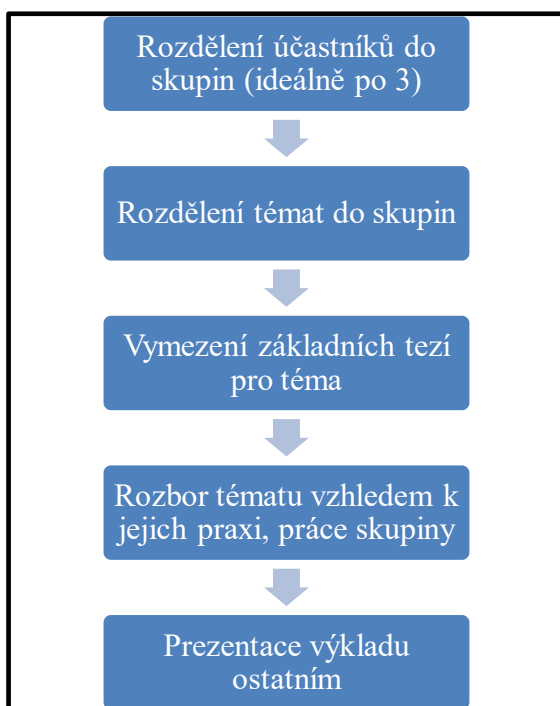
4.3 Speciální didaktické interaktivní postupy

Mezi speciální interaktivní postupy patří:

- **Icebreakery** – Jedná se o metodu, kdy se tzv. boří ledy mezi účastníky. Uplatňují se v úvodu kurzu, po pauze či při úpadku pozornosti. Jsou aktivizační, probouzejí kreativitu a motivaci účastníků, zároveň je tyto aktivity nutí šminkovat mezi sebou. Mezi icebreakery patří různé hry, fyzická cvičení, kvízy, soutěže, přesmyčky, apod. (Medlíková, 2010)
- **Brainstorming** – tento pojem lze přeložit jako bouře mozků nebo jako „burza nápadů“. Jedná se o kreativní metodu, kdy cílem je získat co nejvíce nápadů a myšlenek od účastníků, který by měli být zastoupeni v počtu od 4 do 12 lidí s různými zkušenostmi, dovednostmi. Hierarchie lidí ve skupině by neměla být příliš rozdílná. Nápady a myšlenky mají být spontánní, neplánované, lektor myšlenky zaznamenává a nikdo vyřčené myšlenky nekritizuje. Čím více myšlenek lektor získá, tím lépe. Brainstorming nemá být delší než 45 minut. Po časovém limitu lektor dá účastníkům přestávku a po ní myšlenky a nápady společně vyhodnotí a pokusí se najít vhodná řešení pro dané téma.
- **Prezentační techniky** – jejich úkolem je zahájit výuku a navodit příjemnou, přátelskou atmosféru ve skupině. Jedná se o představovací techniky, personální dotazníky, interview ve dvojici, očekávání od výuky, apod.
- **Laterální myšlení** – tuto metodu lze vysvětlit jako techniku učební práce dospělého, která je posuzována na základě podnětů předem daných lektorem. Lektor tímto způsobem účastníka odkloní od jeho dosavadního průběhu myšlení a tím mu umožní pohlédnout na problém z jiného úhlu. Při laterálním myšlení hledáme alternativy řešení, ty lze rozvíjet pomocí otázek „proč?“, rozdělením problému do dílčích celků, použitím brainstormingu, hledáním analogií. (Mužík, 2005)
- **Brainwriting** – jedná se o metodu podobnou brainstormingu, s tím rozdílem, že u této metody se myšlenky zapisují na papírky, což eliminuje jakoukoliv kritiku vyřčených myšlenek. U brainwritingu se uplatňuje metoda 6–3–5, což znamená, že šest účastníků napíše tři řešení během pěti minut. Následně se papírky pošlou kolegovi, který na ně něco připíše, takto se pokračuje až do vyčerpání nápadů a ty se začnou společně třídit.

- **Outdoor training** – metoda, která je využívána hlavně v manažerském vzdělávání, je to metoda výuky mimo pracoviště – příroda, tělocvična, apod. Při této metodě se prohlubují vztahy, zlepšuje se týmová kooperace. (Langer, 2016)
- **Obrácení rolí** – touto metodou dochází k výměně rolí, z účastníků se stávají přednášející a z lektora se stává posluchač. Je to velice výhodné pro zjištění komunikačních dovedností, pro zjištění informací o poznatcích účastníků kurzu, zjistí se propojení teorie s jejich praxí, zvýší se také jejich zájem a rozvede se skupinová diskuze. Postup je uveden v obrázku č. 5.

Obrázek č. 5: Postup při metodě obrácení rolí



Zdroj: Kazík, 2008, s. 45

5 HODNOCENÍ V LEKTORSKÉ ČINNOSTI

5.1 Hodnocení účastníků kurzu lektorem

Hodnocení vzdělávání dospělých podle Průchy a Vetešky (2014) není příliš rozvinuto, protože nejsou k dispozici přesné měřicí nástroje, jak zjistit míru získaných zkušeností. Hodnocení je proto omezeno na subjektivní odhady účastníků kurzu, kteří svoje odhady o nabitých znalostech zapisují do dotazníků či je sdělují v rozhovorech. Bohužel také chybí metodika zjišťování měření efektu vzdělávání jako přínosu pro profesní a jinou praxi účastníků vzdělávání.

Lektor by měl na závěr kurzu podat účastníkům zpětnou vazbu, která by měla být vždy pozitivní a konkrétní, aby motivovala, k zlepšení. Hodnotí se výkony během kurzu, nemělo by docházet k hodnocení osobnosti. Účastník by měl mít právo na vyjádření svých pocitů a názorů.

Vzdělavatel by měl být na hodnocení připraven, jelikož někteří vztahovační účastníci se mohou bránit a došlo by ke konfliktní situaci. Při konfliktní situaci je vhodné nereagovat a nechat účastníka vypovídat, poté vysvětlit svoje negativní hodnocení a společně dojít k řešení, aby byli všichni spokojeni. (Langer, 2016)

Pro účastníky kurzů je hodnocení důležité, jelikož by měli vědět, zda kurz byl pro ně přínosný a zda jim jeho obsah přinesl nějaké poznatky. Pro jejich hodnocení se využívají testy, písemné práce či různé zkoušky. Už během kurzu by měl lektor účastníky vést k cíli vzdělávací akce a látku s nimi opakovat, což je poté plus při výstupech z kurzu, jelikož účastníci nejsou nervózní a test se jim podaří správně vyplnit. (Kazík, 2008)

5.1.1 Metody hodnocení

Metod hodnocení účastníků lektorem je mnoho, od klasických testových po různé interaktivní metody například následující:

- **Metoda sendviče** – základem je pochvala, která je velice důležitá, jelikož bez ní dochází k demotivaci a poklesu schopnosti učení. Nelze však jen chválit, proto kritiku zmíníme, ale snažíme se ji překrýt tím pozitivním, aby to účastníky kurzu motivovalo, jelikož chyby se nedělají schválně, ale je důležité na ně upozornit, abychom jim mohli v budoucnu předcházet.
- **Metoda hodnocení psáním na flipchart** – tohoto hodnocení lze využít, pokud jsou účastníci rozděleni do skupin a na papír zavěšený na flipchartu se zapisují jejich výsledky, což je motivuje k soutěživosti a dosahování lepších výsledků. Lze účastníky hodnotit i za jejich špatně splněné úkoly minusovými body, v tomto případě je nutné rozlišit, jaké je složení skupiny. (Šoferová, 2008)
- **Metoda 360 stupňů** – hodnocení přichází ze všech stran. Účastníci se hodnotí navzájem, lektor hodnotí účastníky, účastníci hodnotí sami sebe a závěrem výsledky zhodnocuje zadavatel.
- **Hodnotící zprávy** – popisuje cíl kurzu, charakteristiku programu, čas a průběh, způsoby práce a míry zapojení účastníků, stručné ohodnocení konkrétního účastníka, probíraná témata, doporučení, apod. Je vhodné, aby tyto zprávy byly strukturované a lektor si průběžně zapisoval poznámky.
- **Formulář k sebehodnocení** – účastníci si díky němu mohou srovnat své představy s výkonem. Na začátku kurzu napíší své představy a hodnocení budoucího výkonu. Na konci kurzu se zhodnotí, jak se jeho představy lišily s realitou, mohou ho zhodnotit i kolegové z kurzu. Toto hodnocení působí motivačně a poskytuje dobrou zpětnou vazbu. (Kazík, 2008)

5.2 Evaluace lektorské činnosti

Synonymem pro evaluaci je hodnocení. Evaluace pomocí exaktních metod stanovuje kvalitu a efektivitu programů, procesů, výsledků, činností, a efektů subjektů vzdělávání. V posledních letech se rozvinula teorie a metodologie evaluace, takže se jedná o samostatnou pedagogickou vědní disciplínu. (Průcha, Veteška, 2014)

Evaluaci lektorské činnosti je myšleno podávání zpětné vazby lektorovi, vyjádření názorů klienta. Lze se díky ní vyvarovat dalším chybám, je doložitelná a slouží jako doporučení, může se zveřejnit pro účely marketingu a PR lektora.

5.2.1 Typy hodnocení lektorské činnosti

Lektorská činnost se dá klasifikovat na základě sumativního či formativního hodnocení.

- **Formativní hodnocení** – průběžné hodnocení během kurzu, lze během kurzu na základě tohoto hodnocení měnit obsah i formu výuky.
- **Sumativní hodnocení** – jedná se o hodnocení na konci kurzu, z tohoto hodnocení vyplývá ponaučení pro lektora při tvorbě kurzů budoucích. (Langer, 2016)

Medlíková (2010) ve své publikaci uvádí níže uvedené typy hodnocení:

- **Hodnocení potřeb a realizovatelnosti** – toto hodnocení je realizováno před začátkem akce, hodnotí se, zda je akce dává smysl a je vhodné s ní obecně začínat.
- **Monitoring programu** – sleduje se chování účastníků, průběh akce, logistika, dle tohoto hodnocení lze akci neustále upravovat.
- **Obsahová** – zde se hledí především na rozdíly ve skupině, ať už jsou to rozdíly sociální, kulturní, apod. Tento typ hodnocení se využívá hlavně u skupin multikulturních.
- **Evaluace výsledků a dopadu** – hodnocení splnění cíle akce, jaké výsledky program přinesl, tato metoda se uplatňuje u dlouhodobých programů.

5.2.2 Oblasti hodnocení

Účastníci kurzu hodnotí vzdělávací akci v těchto bodech:

- **Lektor (lektoři) kurzu** – hodnotí se úroveň práce, komunikace, volba metod a forem, učebních materiálů a techniky,
- **vlastní kurz** – obsah a forma kurzu, přínos pro účastníky, jeho aktuálnost,
- **vzdělávací instituce** – prostory, vybavení, didaktické techniky, studijní materiály, komunikace se zaměstnanci organizace, občerstvení, ubytování, apod. (Langer, 2016)

5.3 Zpětná vazba

Reitmayerová a Broumová (2012) vymezují zpětnou vazbu jako informaci, která říká, zda jednání a postoje, které zaujímáme, jsou žádoucí či nikoliv. Jedná se zejména o projevy názorů a informací, které nám poskytují náhled na vnější projevy naší osobnosti. Zpětná vazba je důležitá pro náš vývoj. Zpětná vazba nás popohání v práci na sobě samých, díky ní se můžeme poučovat ze svých chyb.

Zpětnou vazbu lze předávat neverbálně v podobě různých gestikulací, poloh těla, mimiky, apod. Dále také verbální komunikací.

Pojem se využívá v mnoha oborech jako je psychologie, pedagogika, andragogika, psychoterapie, apod.

Zpětnovazební informace jsou pro lektora velice důležité v rámci jeho zlepšování a odstraňování chyb. Jedná se o porovnání vstupních a výstupních informací. Srovnávají se cíle původně nastavené s cíli dosaženými. Lektor i účastníci zpětnou vazbu potřebují. Informuje o průběhu vzdělávání se, o pokroku a také motivuje. Profesionální lektor by měl vždy zpětnou vazbu vyžadovat, jelikož díky ní se neustále rozvíjí a pomáhá mu předejít problémům a konfliktům. (Langer, 2016)

Lektor může vnímat zpětnou vazbu přímou a nepřímou.

5.3.1 Nepřímá zpětná vazba

Při nepřímé zpětné vazbě lektor pozoruje atmosféru ve skupině. Rozlišení zpětné vazby nepřímé je vymezeno v publikaci Svobody (2013) následovně:

- **Optická** – lektor sleduje oči účastníků, které dokážou prozradit jejich zájem, pozornost, apod. Zároveň je dobré sledovat mimiku účastníků, která je mimovolná a díky ní lze vyčíst vnitřní stav jedince z jeho tváře.
- **Šum** – pokud ve skupině panuje šum a debaty, tak to vždy nemusí znamenat, že nedávají pozor. Šum může představovat i jejich debaty k probíranému tématu, proto je dobré, když toto lektor zaregistruje, aby vyzval účastníky ke skupinové diskuzi.
- **Zapisování si poznámek** – není spolehlivým kritériem pozornosti, jelikož někteří účastníci si nepíší poznámky nikdy, jiní vždy. Lektor musí dbát na zapisování, jelikož by píšící mohli ztrácet kontakt s lektorem a nestíhali by sledovat obsah výuky.

5.3.2 Přímá zpětná vazba

Přímá zpětná vazba se objevuje ve formě:

- **Dotazníku** – dotazník je metodou, ke které se může lektor vracet průběžně v čase, může si porovnávat, zda si postupem času hodnocení zlepšil anebo, zda je stále hodnocen v určitých bodech stejně beze změny. Otázky musí být vhodně formulovány, aby měly pro lektora výpovědní hodnotu.

Přínosné je také zahrnout do dotazníku jak bodové, tak i písemné hodnocení.

Bodová škála by měla být vždy sudá, aby nemohl účastník dávat stále střední hodnoty a museli zvolit lepší či horší hodnocení. Počet bodů by měl být ideálně šest, nejméně jsou čtyři a nejvíce deset bodů.

Hodnocení pomocí dotazníků nemusí mít až takovou výpovědní hodnotu, jelikož mohou být povrchní. Z důvodu toho, že hodnotitelé mohou přihlížet k sympatiím, které k lektorovi chovají, což může jejich hodnocení do značné míry ovlivnit.

V dotazníku by neměly chybět otázky týkající se zajímavosti informací a témat, srozumitelnosti vykládané látky, prezentačních schopností lektora, přístupu lektora, diskuzi během kurzu a v neposlední řadě také návrhy na zlepšení.

Otázky týkající se pochopení látky, přínosnosti a využitelnosti informací jsou ihned po skončení kurzu předčasné, jelikož účastník pozná až po určitém čase, zda informace byly v praxi pro něj přínosné. (Svoboda, 2013)

- **Inventury** – neboli zaškrťovací listy, účastníci dostávají od lektora předem vypsané listy, kam jen zaškrťávají odpovědi. Jedná se o metodu rychlou a snadnou. Nevýhodou je, že hodnotitel může špatně otázku pochopit. Zároveň tento typ nemá pro lektora moc velkou výpovědní hodnotu, jelikož v nich není prostor pro vlastní hodnocení účastníků jejich slovy. (Medlíková, 2010)

V rámci přímé zpětné vazby lze také využít rychlých metod, kdy lektor získá okamžité reakce na ukončený kurz. Za nevýhodu se uvádí, že účastníkům může být nepříjemné vyjádřit veřejně svůj názor, to jejich zpětnou vazbu zkresluje. Dle Medlíkové (2010) má tento typ zpětné vazby podobu:

- **Osy spokojenosti** – lektor se hodnotí veřejně na flipchartu, škála hodnocení bývá od 0 – 100 %.
- **Rozvahy** – lektor opět na flipchart napíše plusy a mínusy jeho vystoupení a hodnotitelé veřejně uvádějí a rozdávají plusy a mínusy.
- **Tři body paměti** – hodnotitelé uvádějí tři body, které si z kurzu určitě odnesou a ihned si je zapamatovali.
- **Lístěčková zpětná vazba** – každý dostane lísteček, kam napíše jakoukoliv věc, která souvisela se vzdělávací akcí, lísteček se na konci kurzu hodí do krabice a lektor se jimi poté probírá a reflektuje si díky nim svoji práci.

Existují však také metody velmi časově náročné, které je nutné domluvit dopředu, aby si účastníci i zadavatel udělali čas ve svém pracovním rozvrhu. Jedná se o metodu nazvanou:

- **Evaluační workshop** – se jedná o velmi intenzivní, přísnou a širokospektrální formu zpětné vazby. Jedná se o setkání účastníků, lektora i zadavatele zakázky, kde se hodnotí obsah, forma a důsledek vzdělávací akce. Workshop nejenže naučí účastníky vyjadřovat zpětnou vazbu, ale také napomáhá jejich týmové spolupráci a vyjadřování názorů na dopad vzdělávání, zda umějí dosažené znalosti použít v praxi apod.

Jiným typem zpětné vazby, která je konkrétní a zaměřená je:

- **Zpětná vazba od zadavatele, kolegů, ko-lektora** – tuto zpětnou vazbu využívají hlavně ti lektoři, kteří chtějí sami sebe rozvíjet a zlepšovat se. Zpětnou vazbu jim poskytují kolegové, kteří mají v oboru zkušenosti a mohou lektora porovnat. Hodnotící lektor při evaluaci zároveň pomáhá i sobě, jelikož přemýšlí nad chybami druhých a tím se jich vyvaruje ve svém vlastním kurzu. Kolegové odborníci by měli hodnotit obsah a přípravu, formu vystoupení a působení na posluchače. Pokud hodnotí zadavatel zakázky, tak jeho hodnocení může být ovlivněné menší fundovaností a zkušenostmi v oboru. Hodnocení by mělo být slovní, ale může být též bodové. (Tamtéž, 2010)

6 SYNDROM VYHOŘENÍ V LEKTORSKÉ PROFESI

Pojem „burnout“ použil poprvé H. Freudenberger v roce 1994. Definice syndromu vyhoření: „*Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhou působícího (chronického) pracovního stresu, který je zvládán maladaptivně². Vyskytuje se zvláště u profesí obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně, práci s lidmi, na jejichž hodnocení jsou závislé (nebo je pro ně důležité), a tlak na kvalitu i kvantitu výkonu. Jedná se o závažný medicínský a psychologický problém, který významně ovlivňuje zdraví a kvalitu života osob, u nichž se vyskytuje.*“ (Trojanová, Šnýdrová, Tureckiová In: Švingalová, 2006, s. 71)

Syndrom vyhoření se dotýká duševního stavu člověka, který je spojen s celou řadou symptomů. Jedná se o stav vyčerpanosti, špatné imunity, častých nevolností a bolestí, emočního vyčerpáním, depresí, bezmocí a úzkostí, zvýšené senzibility a nechuti do života. Jedná se o proces, ke kterému dochází plíživě. (Henning a Keller In: Pinese, 1985, s. 13)

Burnout syndrom je spojen se stresem, jelikož dlouhodobý stres má na jeho vznik velký vliv. Stres je popisován jako druh psychofyzické reakce na zátěže přicházející zvenčí i z našeho nitra. Pokud je člověk ve stresu, tak se mu zvýší hladinu hormonu v nadledvinkách a tím dochází ke stimulaci mozku do stavu pohotovosti. Tělo se začíná připravovat na útok nebo útěk před stresem. Objevují se také psychické reakce jako hněv, agrese a strach. Stres není jen negativní, existuje také eustres, který jedince pozitivně stimuluje k vyšší výkonnosti.

Každá osoba na stres reaguje různě, jelikož to závisí na osobnostních charakteristikách jedince. Jsou jimi například míra odolnosti vůči stresu, osobní spokojenost, optimismus, sebedůvěra, poznávací rozlišení stresových situací, ale také situace, ve kterých se právě nacházejí. (Urbanovská, Kusák, 2005)

² nepřizpůsobivě

Mezi příčiny syndromu vyhoření se řadí:

- individuální psychické příčiny,
- negativní myšlení,
- přístup k životu,
- ztráta smyslu každodenní práce,
- nahromadění životních stresorů – náhlé těžké životní situace jako rozvod, smrt, finanční tíseň, apod.,
- nedostatek odolnosti vůči stresu,
- nezdravý životní styl. (Henning, Keller, 1996)

Stock (2010) vymezuje rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření spjaté se zaměstnáním:

- neslučitelnost zaměstnání se soukromým,
- emocionální náročnost práce,
- dlouhá pracovní doba a rostoucí intenzita práce,
- rušení pracovních míst,
- úbytek jistot kvůli novým formám pracovních smluv,
- přesouvání místa výkonu pracovní pozice,
- nejistota místa spojená s nestabilitou trhu práce,
- vyšší nároky,
- rušivé elementy – nelze se na práci soustředit kvůli telefonům, mailům, hluku, apod.,
- nedostatek samostatnosti,
- špatné delegování úkolů,
- nedostatek uznání,
- špatný kolektiv,
- nespravedlnost.

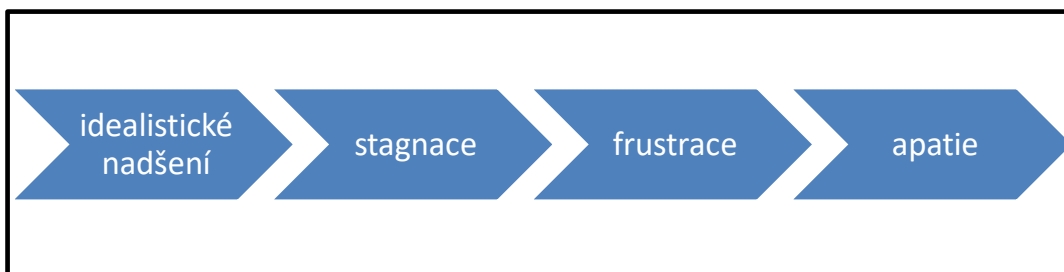
Lze vymezit také 3 hlavní příznaky syndromu vyhoření, jsou jimi:

- **vyčerpání emoční i fyzické,**
- **odcizení ve vztahu ke svému okolí a i ke své práci** - negativní postoj k práci, okolí, životu, k sobě samému; ztráta cílů; vnitřní rezignace; pasivita; pocity méněcennosti; ztráta sebeúcty; apod.,
- **pokles výkonnosti** – projevem je ztráta nadšení; nespokojenost s vlastním výkonem; nižší produktivita; vyšší spotřeba energie a času; ztráta entuziasmu; nerozhodnost; ztráta motivace; pocit selhání; apod.

Vývoj syndromu vyhoření prochází postupnými fázemi, avšak je možné určité fáze přeskočit.

- **nadšení** – vysoké ideály, angažovanost,
- **stagnace** – ideály se nedaří realizovat,
- **frustrace** – negativní vnímání klientů, zhoršená komunikace s nimi, konfliktnost, zklamání z práce,
- **apatie** – děláni jen toho nejnutnějšího, vyhýbání se sebereflexi, zpětné vazbě.
(Tamtéž, 2010)

Obrázek č. 6: Vývoj syndromu vyhoření



Zdroj: Stock, 2010, s. 23

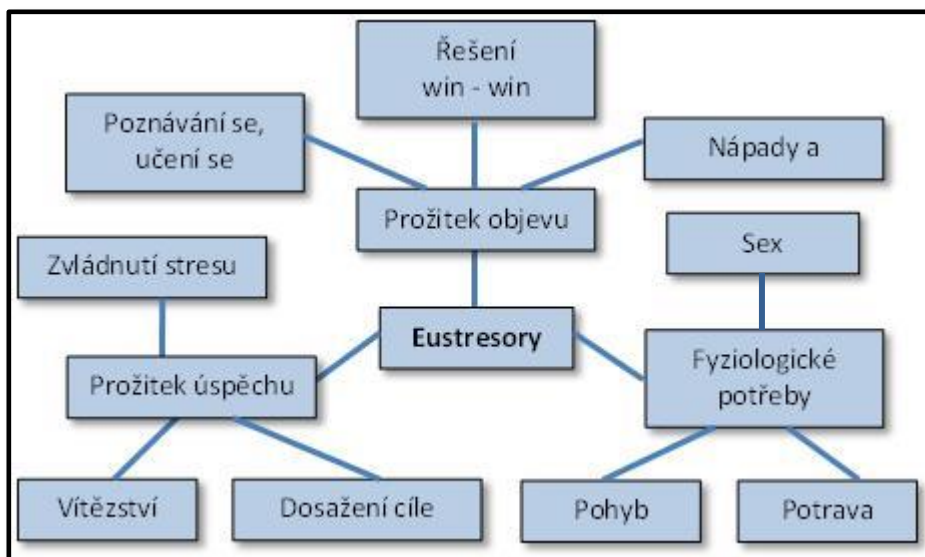
6.1 Prevence syndromu vyhoření

Stres číhá všude a člověku se může stát, že jeho energie se stresem bojovat může zmizet. Proto je nutné stresu předcházet, aby nedošlo k horším následkům v podobě burnout syndromu.

Plamínek (2013) definuje sedm preventivních faktorů:

- 1) dostatek spánku,
- 2) pohyb,
- 3) zdravé stravování,
- 4) relaxace,
- 5) omezení stimulantů v podobě kávy, cigaret, alkoholu, léků, apod. – tyto látky uměle zvyšují výkonnost, i když tělo dává signály únavy,
- 6) být pozitivní a hodní k ostatním – spjata s lidským svědomím,
- 7) vyhledávat a prožívat eustresové situace.

Obrázek č. 7: Eustresory



Zdroj: vlastní zpracování (Plamínek, 2013, s. 169)

Dalšími možnostmi prevence stresu jsou vnitřní a vnější možnosti jedince. Patří k nim posilování nezdolnosti, nalezení smyslu života, sebereflexe a zamýšlení se nad sebou a svojí prací.

Mezi vnější možnosti patří například budování sociální sítě, zpětná vazba, uznání, pochvala, empatie, dobré pracovní prostředí a klima na pracovišti, správná organizace času a práce, apod.

7 SEBEREFLEXE LEKTORA

7.1 Sebepoznání a reflexe

Sebepoznání je pojmem z psychologie i z managementu. Sebepoznání je celoživotním procesem, jelikož se neustále utváří, doplňuje a stabilizuje v průběhu života. Je popisováno jako umění zpřesnit si obraz sebe samého, což vede k lepšímu seberozvoji a sebeřízení, zároveň to napomáhá v interakci s okolím. Sebepoznání se může opírat o koncentrované a řízené pozorování a hodnocení sebe sama (sebereflexe) v přítomnosti i minulosti nebo o výsledky našeho poznání a posuzování od jiných lidí.

Člověk si uvědomuje svoje silné a slabé stránky. Také si lze díky řízenému sebepoznání uvědomit, souvislost mezi vnitřním prožíváním člověka a vnějším chováním. Jedinec se stane emotivnějším, lépe bude formulovat svoje myšlenky a city, zároveň se naučí poslouchat svoje tělo a rozpozná různé reakce na vnitřní či vnější faktory. Díky sebepoznání se také zlepšují profesní kompetence. (Trojanová, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, s. 9 – 11)

Se sebepoznáváním je také spojen pojem introspekce, kterou lze chápat „*jako pozorování a zaznamenávání povahy svého vlastního vnímání, myšlení a cítění.*“ (Atkinson, 2003, s. 7)

Pojem reflexe lze vysvětlit jako řízený proces hodnocení, který využívá zpětné vazby jakožto zdroje k hledání širších souvislostí a významů. Kvalitní zpětná vazba podporuje proces reflexe.

Reflexe doprovází osobní i pracovní život lidí. Reflexe osobních i pracovních zkušeností je velice důležitá pro profesní a osobnostní rozvoj člověka. Je také nezbytnou součástí profesní přípravy na povolání. Lektori využívají reflexi ve vztahu k účastníkům kurzu, ale samozřejmě také ve vztahu k sobě. (Lazarová, 2014)

7.2 Pojem sebereflexe

Průcha a Veteška (2014, s. 247) definují pojem „*self-efficacy*“ jako „*přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“. Lze jej vymezit jako psychickou charakteristiku subjektu, jejímž obsahem je to, jak jedinec posuzuje sám sebe vzhledem k jeho výkonnosti, uplatnění a

úspěšnosti. Pro andragogiku má tento pojem uplatnění ve vzdělávací a pracovní prosperitě dospělého. U lektorů může self-efficacy ovlivňovat pracovní rozvoj a výkonnost.

Sebereflexe může být také například chápána jako vnitřní rozhovor či soustředěné pozorování a rozbor vlastního nitra, ale i vnějších podnětů, které člověka ovlivňují. Dochází díky ní k zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získá při interakci s okolím. Nejedná se však o prostý obraz toho, jak je jedinec vnímám druhými nebo sebou samotným, nýbrž o osobní zpracování podnětů, které přijímá z vnějšku. (Pelikán, 1995)

Váže se k ní také pojem sebehodnocení. Jedná se o kvalitu úcty člověka k sobě samému, která je ovlivněna mnoha faktory, jako například důsledky sociálního učení, základní rysy osobnosti, apod. Sebehodnocení ovlivňuje přístup k sobě samému. (Farková, 2008)

Součástí sebereflexe lektora jsou i autodiagnostické metody. Autodiagnostika je proces, v jehož průběhu lektor získává a zpracovává zpětnovazební informace. Je důležité, aby lektor dokázal na základě těchto získaných zkušeností vytvořit postup ke zkvalitnění své činnosti. Autodiagnostika je potřebná jak pro začínající lektory, tak pro zkušené lektory, protože jim přináší zpětnou vazbu k jejich výkonu. Získání zpětnovazebních informací umožňuje nahlédnout lektorovi do mínění ostatních o jeho osobě a jeho vystupování, tím by si měl uvědomit, jak na účastníky kurzu působí a jak jeho chování vnímají. (Švec, 1994)

7.3 Význam sebereflexe

Sebereflexe je pro lektora významná, v případě, zda je schopen kriticky hodnotit vlastní činnost. Analyzovat ji ve vztahu k dosahování cílů, přemýšlet nad důsledky své práce a také svoje zkušenosti z praxe umět teoreticky reflektovat, vysvětlovat a argumentovat. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Aby sám lektor mohl účastníky kurzu rozvíjet, tak je nutné, aby sebe i své činnosti neustále zdokonaloval. Efektivní sebereflexe se děje ve prospěch účastníků kurzu, tak i jeho samotného. Proto by jeho činnost měla být nepřetržitě sledována a analyzována, aby docházelo k nalézání a odstraňování slabých míst v jeho profesi. Pokud lektor svoji práci nereflektuje a nepracuje na sobě, tak ho pomalu začne stále méně uspokojovat. (Kolář, Raudenská, Frühaufová, 2001)

7.4 Metody a techniky sebereflexe

Metody a techniky sebereflexe jsou různé a každému lektorovi vyhovují jiné. Mezi nejčastěji využívané se řadí níže uvedené:

- **Sebereflektující otázky**

Lektor si díky pokládání otázek uvědomuje a analyzuje svoje dosavadní zkušenosti a také zpětnovazební informace, které obdržel. Tyto otázky ho vedou k zamýšlení se nad jeho činností, příčinami jeho chování a jednání a vedou ho ke zdokonalování svých profesních kompetencí. Podněcují k uvažování o učivu, formách, metodách a podmínkách výuky, účastnících a také o sobě samém. Mezi takovéto otázky například patří – jaký jsem lektor, jakým bych chtěl být a co proto musím udělat.

Švec (1994, s. 106) uvádí některé sebereflektující otázky:

- 1) *„Co je důležité, aby si účastníci kurzu z něj odnesli?“*
- 2) *„Které učivo ve svém výkladu považujeme za klíčové?“*
- 3) *„Znám představy a cíle účastníků kurzu?“*
- 4) *„Co od účastníků vyžadují?“*
- 5) *„Znám zkušenosti a dovednosti účastníků kurzu?“*

- **Introspekce**

Introspekci lze také považovat za jednu z metod sebereflexe. Dle Atkinson (2003, s. 7) ji lze charakterizovat *„jako pozorování a zaznamenávání povahy svého vlastního vnímání, myšlení a cítění.“* Díky sebezpozorování vede lektor vnitřní rozhovor a zpytuje svoje poznatky, chování a reakce, pokládá si otázky, hledá řešení apod. Může takto činit po skončení kurzu či na konci pracovního dne.

- **Videozáznam, audiozáznam**

Tato metoda pomáhá lektorovi na sebe nahlížet z různých pohledů. Může se sledovat reakce účastníků kurzu na lektorovo chování či se lektor dívá sám na sebe, jak se při výkladu chová, jak prezentuje, jak vystupuje, jak komunikuje. Také si může díky videu lépe uvědomit určité souvislosti. Zhlédnutí videozáznamu a poslech nahrávky, podněcuje lektora pokládat si sebereflektující otázky a pracovat na sobě.

- **Hospitace**

Průcha a Veteška (2014) hospitaci popisují jako kontrolu a hodnocení práce lektora. Hospitující navštívuje výuku hospitovaného a provádí pozorování, na jehož základě, po ukončení hospitace vede s lektorem rozhovor, kde probírá průběh a kvalitu vzdělávací akce pod jeho vedením. Hospitace je pro lektory celkem nepřesná, jelikož je subjektivní a provádí se většinou jen v jedné hodině výuky.

- **Písemná dokumentace**

Začínající lektori si mohou vést záznamy do svého deníku, kam si zapisují průběh vzdělávací akce pod jejich vedením. Lektor si zapisuje svoje pocity, co ho překvapilo, co nového ho obohatilo, jaký byl výsledek vzdělávací akce, jak se k tomuto výsledku došlo, jaké metody a formy použil. Pokud se k zápisům lektor časem vrátí, analyzuje své úspěchy a neúspěchy. Reflexí také zjistí, jak je na tom teď a může si svůj rozvoj a svoje zkušenosti porovnat. (Nezvalová, 2000)

- **Sebehodnocení**

Lektor by si vždy měl shrnout svůj dojem ze sebe samého a ze svého vystoupení. Udržuje si tím jakousi pokoru a ze svých případných chyb se může poučit do budoucna. Zaměří se na složku, kterou chce zlepšit nebo si vytvoří soubor sledovaných faktů, které si sám pro sebe po skončení kurzu vyhodnotí.

Nevýhodou sebehodnocení je jeho malá objektivita, jelikož nemůže veškeré věci o sobě zachytit a má tendenci zaměřovat se spíše na požadovaný cíl než objektivně hodnotit skutečný stav. (Medlíková, 2010)

- **Hodnocení a zpětná vazba od kolegů**

Tato metoda je podrobněji popsána v kapitole 5.3.2, v bodu nazvaném Zpětná vazba od zadavatele, kolegů, ko – lektora, této práce. Hodnocení fundovaných kolegů má pro lektora přínos a pomáhá mu v jeho rozvoji.

- **Zpětná vazba od účastníků kurzu**

Zpětná vazba může být buď přímá ve formě dotazníků, inventur, testů, rozhovorů a jiných metod. Dotazníky obvykle obsahují hodnotící škály, kterými se vyjadřuje hodnocení činnosti lektorů. Hodnotí se zejména připravenost lektora, schopnost

vysvětlit látku, časový harmonogram, apod. Dotazníky jsou anonymní, subjektivní, proto tyto hodnocení mohou být klamavá.

Nepřímá zpětná vazba je charakterizována například pozorováním atmosféry ve třídě, motivací a soustředěností uchazečů, mírou jejich spolupráce, apod.

Tato problematika zpětné vazby od účastníků kurzu je rozvíjena v páté kapitole této práce.

Obrázek č. 8: Příklad dotazníku pro účastníky kurzu

Hodnocení kurzu		
Jméno - dobrovolné	Pozitiva, co se mi líbilo	Co bych změnil
Téma		
Lektor		
Prostory, zázemí kurzu		
Co z kurzu využiji a uplatním		
Možnost dalšího semináře, na jaké téma		
Vzkaz lektorovi		

Zdroj: Trdá, 2011, s. 49

PRAKTICKÁ ČÁST

8 VÝZKUMNÁ ČÁST

Praktická část této práce je založena na metodě strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Jedná se o kvalitativní výzkum.

8.1 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je zjistit, jak dotazovaní lektori dalšího vzdělávání pohlíží na sebereflexi. Zda ji využívají pro svůj rozvoj, jaké metody jsou pro ně nejefektivnější a využívají je nejčastěji, a jaký přínos pro ně získané informace mají.

Výzkum se také dotýká tématu zpětné vazby, jak je pro dotazované účelná a zda ji využívají. Zčásti také vztahu sebereflexe a syndromu vyhoření, který je neodmyslitelně spjatý s pomáhajícími profesemi a s pracovními pozicemi, které přicházejí do každodenního kontaktu s lidmi, což odpovídá právě lektorské činnosti.

V neposlední řadě se práce zabývá kompetencemi lektora, které byly stanoveny Národní soustavou povolání.

8.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly formulovány ve vztahu k předem stanoveným cílům práce.

Hlavním cílem práce je zjistit, zda dotazovaní lektori dalšího vzdělávání považují sebereflexi za důležitou a zda využívají jejich metod k rozvoji svých kompetencí a sebezdokonalování, zároveň také určit jakou metodu sebereflexe považují za klíčovou ve vztahu k seberozvoji. K dosažení těchto cílů se váží tyto hlavní výzkumné otázky:

V1: Jakými metodami se nejčastěji dotazovaní lektori dalšího vzdělávání snaží reflektovat svoji činnost?

V2: Jaký efekt jim tyto metody přinášejí ve vztahu k jejich sebezdokonalování a rozvíjení jejich kompetencí?

Dílními cíly práce jsou zjištění týkající se získávání zpětné vazby pro účely rozvoje lektora, dále vztahu syndromu vyhoření a sebereflexe, a zároveň zjištění měkkých kompetencí stanovených Národní soustavou povolání, které by měly být podle dotazovaných neustále rozvíjeny.

Proto V1 a V2 byly následně rozloženy do čtyř specifických podotázek:

- **Jakým způsobem ovlivňuje introspekce motivaci lektorů?**
- **Jakou roli hraje zpětná vazba v sebereflexi lektora?**
- **Jaký je vliv sebereflexe na vznik syndromu vyhoření?**
- **Jaká z měkkých kompetencí lektora dalšího vzdělávání vymezených Národní soustavou povolání by se měla podle dotazovaných neustále rozvíjet?**

Prvních pět otázek rozhovoru se váže k hlavním výzkumným otázkám a zkoumá, které metody a techniky sebereflexe dotazovaní lektori nejčastěji využívají pro potřeby reflexe své vlastní práce a zároveň se snaží zjistit efekt využívání těchto metod.

Ve strukturovaném rozhovoru byly stanoveny takto:

- Využíváte sebereflexi k profesnímu rozvoji?
- Kolik procent přisuzujete důležitosti sebereflexe v lektorské činnosti?
- Kterou z metod sebereflexe využíváte nejčastěji?
- Jaký výsledný efekt Vám tato metoda přináší?
- Zdokonalují se vaše metody a techniky sebereflexe s přibývajícím zkušenostmi?

První podotázka týkající se introspekce, jako jedné z metod sebereflexe, se zaměřuje především na motivaci lektora. Úkolem bylo zjistit, zda dotazovaní lektori jsou stále motivováni k odstraňování nedostatků či nikoliv.

Pro zjištění odpovědi byla využita následující otázka v rozhovoru:

- Pokud na základě důkladné introspekce u sebe zjistíte určité nedostatky, spíše vás to motivuje k jejich odstranění či demotivuje?

Druhá podotázka, která má za úkol zjistit, zda lektori využívají zpětnou vazbu a jaký typ je v jejich praxi nejpoužívanější, byla rozvíjena čtyřmi otázkami:

- Využíval/a jste nebo stále využíváte hospitace kolegů jakožto zpětné vazby?
- Využíváte zpětné vazby účastníků kurzu?
- Preferujete spíše odezvu nepřímou (pozorování účastníků během kurzu, atmosféra ve skupině, soustředěnost a motivace účastníků) či přímou ve formě dotazníků či rozhovoru?
- Ovlivňují získané informace vaši sebereflexi?

Třetí podotázka zkoumající souvislost sebereflexe a syndromu vyhoření je charakterizována níže uvedenými dotazy:

- Setkal/a jste se během své kariéry s pocitý syndromu vyhoření?
- Pokud ano, pomohla Vám efektivní sebereflexe těmto pocitům předejít?
- Myslíte si, že efektivní sebereflexe je jednou z prevencí syndromu vyhoření v lektorské profesi?

Poslední podotázka se týká měkkých kompetencí lektora stanovených Národní soustavou povolání. K této problematice se váží poslední dvě otázky rozhovoru:

- Kterou z uvedených kompetencí stanovených Národní soustavou povolání je podle Vás vhodné nejvíce a neustále rozvíjet a proč?
- Jak byste seřadil/a podle vašeho mínění důležitost obecných kompetencí lektora dalšího vzdělávání vymezených NSP?

8.3 Výzkumný vzorek

Rozhodování o výběru vzorku bylo odvozeno od zkoumaného problému a výzkumných otázek. Vzorek byl vybírán pomocí metody apriorní determinace a metody tzv. sněhové koule.

Na základě metody apriorní determinace byla stanovena kritéria. Těmi byli pohlaví, věk, délka praxe, profese lektora dalšího vzdělávání a různorodost respondentů ve smyslu zaměření jejich lektorské činnosti.

Načež byla využita metoda tzv. sněhové koule, kdy respondenti získaní pro účely výzkumu, poskytovali kontakty na další kolegy, kteří odpovídali kritériím. Takto se nabalovali stále noví zajímaví respondenti.

Výzkumu se zúčastnilo 11 lektorů dalšího vzdělávání. Dominantním pohlavím bylo mužské zastoupené počtem osmi respondentů. Ženské pohlaví bylo reprezentováno číslem tři. Nejvyšší dosažené vzdělání bylo vysokoškolské.

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

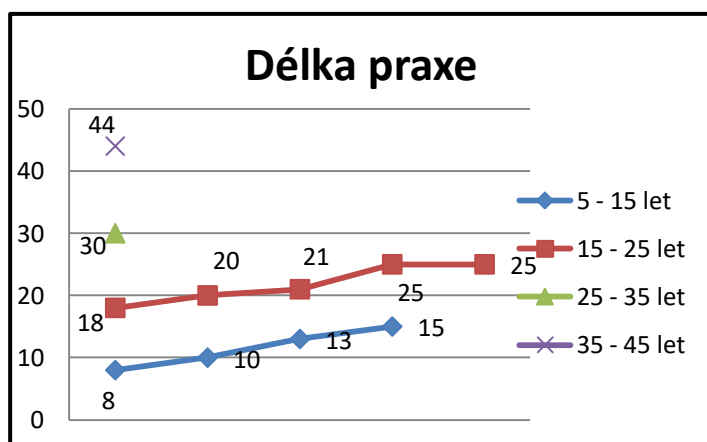
Pohlaví	Počet	Procenta
Žena	3	27 %
Muž	8	73 %

Pro účely navození příjemné atmosféry, navázání prvního kontaktu a zjištění základních informací o respondentech byly stanoveny následující úvodní otázky:

- Jak dlouho se zabýváte lektorskou činností?
- Proč jste si vybral/a právě toto povolání?
- V jaké sféře dalšího vzdělávání jako lektor působíte?

První otázkou byla zjištěna délka praxe. Dotazovaní respondenti museli splňovat předem dané kritérium a to, aby jejich praxe byla delší než 5 let. Délku praxe lze vidět v grafu č. 1.

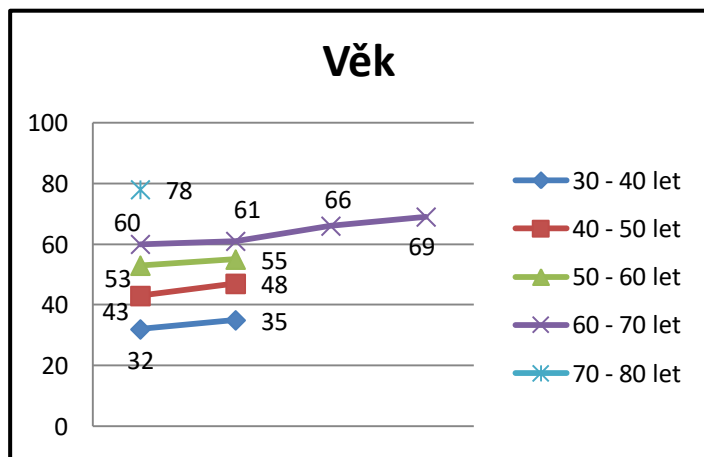
Graf č. 1: Délka praxe



Druhým kritériem byla různorodost lektorské činnosti. Ve výzkumu odpovídali lektoři z různých sfér.

Posledním kritériem bylo stáří. Věk se pohyboval od 32 let až do 78 let. Nejfrekventovanější věková skupina dotazovaných byla mezi roky 60 a 70.

Graf č. 2: Věk respondentů



8.4 Metodika výzkumu, způsob sběru dat a časová organizace

8.4.1 Metodika výzkumu

Výzkum byl realizován prostřednictvím kvalitativního výzkumu metodou strukturovaného rozhovoru s předem stanovenými otevřenými otázkami.

V kvalitativním výzkumu jde o to „do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 24)

Strukturovaný rozhovor Hendl (2012) charakterizuje jako metodu, kdy jsou pečlivě formulovány otázky, na které mají dotazovaní odpovědět.

Strukturovaný rozhovor je vhodné zvolit při minimalizaci variace otázek kladených dotazovanému. Zmenšuje se tím pravděpodobnost, že data získána v rozhovorech, se budou výrazně strukturně odlišovat. Je upřednostňován zejména v případech, kdy není dostatek času na opakování a ani dostatek času na to se respondentovi věnovat.

Cílem je také redukovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru. Získaná data se snadněji rozebírají, jelikož jednotlivá témata se v přepisu rozhovoru lépe vyhledávají.

Nevýhody spočívají zejména v omezení předem daným tématem, stejně kladenými a formulovanými otázkami, čímž je přehlížena situovanost rozhovoru a dále také omezuje možnost brát v úvahu individuální rozdíly, okolnosti a odchylky poskytovaných informací. (Tamtéž, 2012)

8.4.2 Způsob sběru dat

Rozhovor byl realizován individuálně. Termín byl vždy určen po předchozí domluvě.

Většina se odehrávala na půdě univerzity Jana Amose Komenského v Praze, jelikož prvotně výzkumník oslovil profesory, kteří působí na této univerzitě a zabývají se zároveň lektorskou činností. Takže rozhovory probíhaly buď v prázdných učebnách či v kancelářích oslovených respondentů.

Dále se rozhovory uskutečnily v klidných kavárnách v Praze i Plzni, protože výzkumu se účastnili i dva lektori, kteří pocházejí z Plzně. Kavárna byla nejvhodnějším místem k setkání. Vždy byla zvolena taková, kde nebylo mnoho lidí a pokud ano, tak byl vybrán stůl mimo dění, jelikož rozhovory byly nahrávány na diktafon a kvůli ruchu nemusely být výpovědi slyšet.

Jeden rozhovor proběhl s lektorkou působící v Ostravě, kvůli značné vzdálenosti probíhal pomocí komunikačního počítačového programu Skype. Kdy došlo k osobnímu virtuálnímu kontaktu prostřednictvím kamery a mikrofonu počítače.

Všichni respondenti byli seznámeni s účelem a cíly výzkumu. Byli ujištěni, že výzkum je anonymní a nebudou v něm figurovat jejich jména.

Dále byli obeznámeni s faktem, že rozhovor bude nahráván a pokud by s nahráváním nesouhlasili, tak mohou rozhovor odmítnout, což se ani v jednom případě nestalo a všichni dotazovaní s nahráváním souhlasili. Nahrávky sloužily pouze jako výzkumníkův pracovní materiál a nebudou nikde uveřejněny.

Atmosféra při interview byla přátelská. Mnohá z nich pokračovala i po skončení předem stanovených otázek a respondenti se rozpovídali o svých zkušenostech a poznatcích z praxe, ke kterým za ta léta přišli. Fakt, že výpovědi respondentů zaznamenával diktafon,

mohl ovlivnit jejich kvalitu, ale zdálo se, že většina dotazovaných díky příjemné atmosféře úplně zapoměla, že jsou nahráváni a nebála se mluvit otevřeně.

Samotný rozhovor se skládal se ze tří úvodních otázek, ty se týkaly délky jejich praxe, důvodu proč se rozhodli pro toto povolání a sféry jejich působnosti. Tyto otázky měly také za úkol navodit prvotní příjemnou atmosféru, prolomit ledy a získat základní informace o dotazovaných lektorech. Volně na ně navazovalo dalších patnáct dotazů, zaměřených na názory, pocity a znalosti tázaných, ty byly rozděleny do čtyř okruhů:

- a) sebereflexe a její metody,
- b) zpětná vazba,
- c) vztah sebereflexe a syndromu vyhoření,
- d) kompetence lektora a jejich rozvoj.

Během interview výzkumník pokládal sondážní otázky, které sloužily k prohloubení či upřesnění odpovědi respondenta. Otázky v rozhovoru byly kladeny v předem daném pořadí, avšak nebyly ohraničeny časem, což znamenalo dostatečný prostor pro odpovědi. Na závěr byly podány respondentům otázky demografické a kontextové, které identifikovali věk tázaných.

Odpovědi na jednotlivé otázky byly zaznamenávány do mobilního telefonu, který disponoval diktafonem. Nahrávky zachycené na diktafon byly poté odposlouchávány pomocí sluchátek z mobilního zařízení a následně přepisovány a podrobovány dalšímu zpracování. Transkripce rozhovorů nebyla zcela doslovná.

Podle transkripce byly vytvářeny okruhy, pod které byly zapisovány jednotlivé výpovědi respondentů. Na základě podobnosti a pravidelnosti odpovědí tázaných a v souladu s cíly práce, byly vytvářeny kategorie, kam byly zapisovány odpovědi lektorů.

Tyto kategorie byly tříděny do tabulek a shrnujících protokolů, které pomohly usnadnit rozbor a redukci získaných dat. Dle Hendla (2012) jsou shrnující protokoly procesem, při kterém jde o sjednocení úrovně obecnosti podávaných informací s větší abstrakcí, díky které se snižuje rozsah materiálu, jelikož se již zmíněné informace mohou vypouštět.

8.4.3 Časová organizace

Výzkumné šetření probíhalo od začátku prosince 2016 do poloviny ledna 2017. Samotnému výzkumu předcházela před výzkum, který určil, které otázky je vhodné z rozhovoru vypustit, které nebyly správně pochopeny a měly by se poupravit a zda otázky vedou k cíli práce.

Celková časová organizace byla náročná, jelikož výzkumník s každým musel strávit dostatek času, aby výstupy z výzkumu nebyly ovlivněny časovým presem, což by zkreslovalo výstupní data. Zároveň také dotazovaní lektori byli limitováni nedostatkem času a bylo obtížné skloubit naše setkání s jejich nabitým pracovním rozvrhem.

Rozhovory trvaly v průměru kolem třiceti minut, poté s mnohými respondenty pokračovala debata o jejich praxi, o jejich zkušenostech, zážitcích a úskalích jejich profese, což se v některých případech protáhlo až na hodinu a třicet minut.

8.5 Interpretace výsledků výzkumu

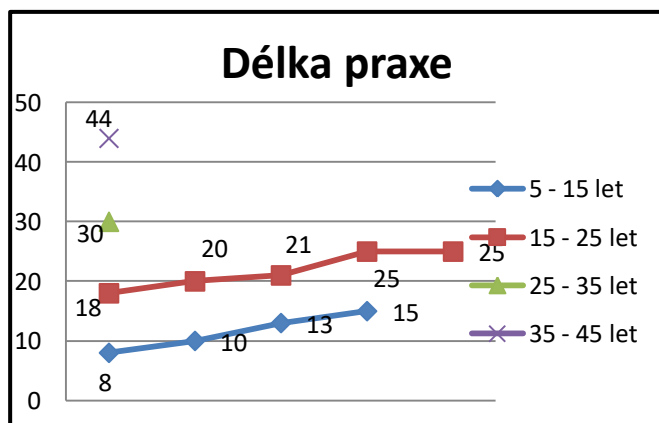
V následující kapitole jsou interpretovány výsledky jednotlivých otázek. Na základě těchto výsledků výzkumník došel k naplnění cílů této práce.

Úvodní otázka číslo 1.:

První otázkou byla zjištěna délka praxe, což bylo dalším kritériem pro výběr zkoumaného vzorku. Bylo stanoveno, že lektorskou činností se respondenti museli zabývat déle než 5 let.

Z odpovědí lze zjistit, že nejkratší praxe byla 8 let a nejdelší 44 let. Nejpočetněji byli zastoupeni lektori s praxí mezi 15 až 25 lety, což je vidět na grafu č. 3.

Graf č. 3: Délka praxe



Úvodní otázka číslo 2.:

Další úvodní otázkou byl důvod výběru tohoto povolání. Odpovědi byly opět rozděleny do kategorií a to:

- Finance,
- práce s různými lidmi, změna, interaktivita,
- provázanost s vystudovaným oborem, s pracovní pozicí,
- koníček.

Dvakrát se objevila odpověď, že při výběru hrála roli i finanční stránka věci, tato profese je dobře finančně ohodnocena.

Příklad odpovědi: *„Pro peníze, bylo to prioritní. První školení jsem vzala jako formu přivýdělků.“*

Druhou stanovenou oblastí byla práce s lidmi, interaktivita oboru a stálé změny spojené s lektorskou činností, což jako důvody uvedli dva respondenti.

Příklad odpovědi:

„Změna, setkávání různých lidí, vidění různých firem, prostředí.“

„Protože mne na tom baví interaktivita. Práce s dospělými lidmi, kteří vyhledávají radu a pomoc, člověk nekouká do mrtvých očí, ale jedná s lidmi, kteří na základě vlastní vůle jdou do vzdělávání se.“

Jeden z lektorů například uvedl, že je pro něj tato profese koníčkem a relaxací, kterou vykonává současně při jiné práci.

Příklad:

„Nemám to jako povolání, ale jako koníčka. Vždy jsem působil jako lektor při zaměstnání. Původně to však bylo jako relaxace k zaměstnání v průmyslových podnicích.“

Nejvíce respondentů však uvádělo provázanost vystudovaného oboru či provázanost s pracovní pozicí, kterou zastávali. Tento typ výroku se objevil celkem devětkrát.

Příklad:

„Protože jsem vystudoval obor andragogika a přišlo mi zajímavé práci lektora vyzkoušet, protože se vztahuje k oboru andragogika.“

„Na pozici manažerky jsem si školila svoje podřízené a zjistila jsem, že mne to natolik baví, že jsem odešla ze zaměstnání a začala jsem pracovat na volné noze.“

„Vybral jsem si to logicky jako součást své základní profese, tj. manažer či podnikatel v dalším vzdělávání.“

„Po studiu jsem působil chvíli na vysoké škole, kde jsme měli pobočku vědeckotechnické společnosti, tam se organizovaly nějaké kurzy. Poté jsem přešel do jiné organizace a poté jsem postupně začal sklouzávat k práci lektora. Prvně příležitostně, poté v devadesátých letech více a posledních 20 let téměř profesionálně.“

Úvodní otázka číslo 3.:

Kritériem výzkumu byla také různorodost lektorské profese. Nebylo přesně specifikováno v jaké sféře dalšího vzdělávání, má působit lektor, který se účastní výzkumu.

Většina respondentů měla širší spektrum vyučovací látky, od lektorů obchodních a manažerských dovedností, po lektory zabývající se přípravou nových uchazečů o pozici vzdělavatele.

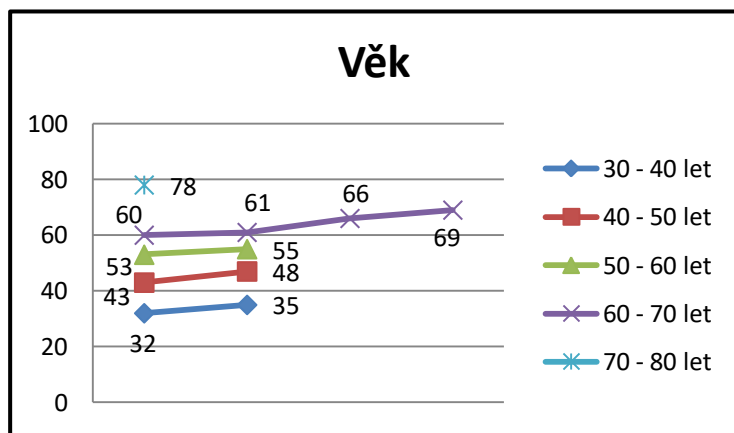
Odpovědi na otázku týkající se jejich působení byly rozděleny do kategorií.

Tabulka č. 2: Zaměření lektorské činnosti

Oblast působení lektorů	Četnost odpovědí (celkový počet 11 respondentů)
Profesní vzdělávání	2
Komunikační dovednosti	4
Soft skills	2
Příprava lektorů	1
Produktové kurzy	3
Manažerské dovednosti	1
Leadership	3
Interní lektoring (pojišťovnictví, realitní činnost, call centra)	3
Personalistika	4
Prodejní dovednosti	3
Management	3
Psychologická témata	2
Adaptační kurzy	1
Řízení kvality	1
Oblast životního prostředí	1

Poslední doplňující otázka se týkala stáří respondentů a byla položena až na konci rozhovoru, aby charakterizovala výzkumný vzorek. Věk se pohyboval na škále od 32 let až do 78 let. Nejfrekventovanější věková skupina dotazovaných byla mezi roky 60 a 70.

Graf č. 4: Věk respondentů



Otázka č. 1: Využíváte sebereflexi k profesnímu rozvoji?

Všech jedenáct dotazovaných respondentů využívá sebereflexi k profesnímu rozvoji. Sebereflexe je nedílnou součástí lektorské profese, bez ní by se dobrý lektor, který se chce rozvíjet a pracovat na sobě, jen těžko obešel.

Některé odpovědi respondentů byly pouze strohé a uzavřené, jiné byly rozvitě jako například:

„V první řadě bych to řekl asi tak, že víceméně pokud člověk nepracuje se sebereflexí, tak po určité době lektorovat nemůže, protože mu to začne být jedno. Takže ano, využívám.“

„Ano, domnívám se, že bez toho se lektor neobjede, koneckonců sebereflexe dává člověku hlubší ponor do chování, jednání, uvažování, hodnotových orientací účastníků. Jinými slovy posuzovat empatii v práci s lidmi.“

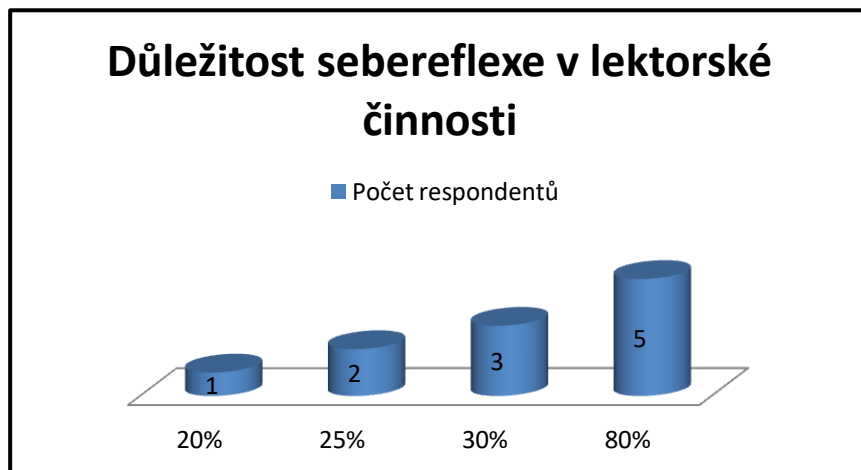
„Ano, je to součástí všech školení. To znamená zpětná vazba sama na sebe, jak jsem co dělala, jak jsem prezentovala. Člověk si věci uvědomí a tím může dojít ke změně.“

„Jestliže hovoříme o sebereflexi jako o vnitřní zpětné vazbě lektora, na kolik tu činnost dělá efektivně, kvalitně, tak určitě takovou sebereflexi mám. Je potřeba postupovat v kurzech od jedné studijní skupiny ke druhé, každá skupina je jiná a samozřejmě ta sebereflexe je zde potřeba. Nelze uplatnit nějaký univerzální přístup.“

Otázka číslo 2: Kolik procent přisuzujete důležitosti sebereflexe v lektorské činnosti?

Odpovědi jsou zaznamenány v grafu č. 5.

Graf č. 5: Sebereflexe v lektorské činnosti



Nejvíce respondentů a to pět ohodnotilo důležitost sebereflexe na 80 %, tři respondenti na 30 %, dva na 25 % a jeden na 20 %. Interpretace výsledků této otázky je velice rozdílná. Důvodů může být několik. Například ten, že respondenti posuzovali důležitost subjektivně na základě toho, na kolik procent jim samotným přijde důležitá. Zároveň také každý z dotazovaných si pojem sebereflexe vykládá podle svého a výklad tohoto termínu nemusí korespondovat.

Otázka číslo 3: Kterou z metod sebereflexe využíváte nejčastěji?

Odpovědi na tuto otázku byly rozděleny do čtyř nadřazených kategorií podle četnosti a podobnosti odpovědí. Respondenti využívají ke svému rozvoji kombinaci více metod najednou.

Nejčastěji se využívá zpětná vazba ve formě dotazníků rozdaných na konci vzdělávací akce, jelikož je to časově nejméně náročné a informace lze získat ihned po kurzu. Dále se používají metod písemného hodnocení v rámci oficiální zpětné vazby.

- **Kategorie číslo 1: Oficiální zpětná vazba**

Tato kategorie odpovědí je nejrozsáhlejší. Nejčastěji využívaná je zpětná vazba ve formě evaluačních dotazníků rozdaných na konci vzdělávací akce, které obsahují otázky na obsah, spokojenost s lektorským vystoupením, s místem konání, na přínos vzdělávací akce.

Dále využívají například metod písemného hodnocení. Jeden respondent také uvedl zpětnou vazbu ve formě development center.

Příklady odpovědí:

„Písemnou zpětnou vazbu. Ta je dvoustránková. Je v ní zpětná vazba na místo konání, na lektora, doporučení školení, téma, znalosti lektora. Je detailní a hodnotí se body, aby se to dalo vyhodnotit.“

„Zpětná vazba mi dává sebereflexi. Tu využívám pravidelně, tu musím mít, jelikož je to požadavek agentur.“

„Když je tam nastavený dlouhodobý projekt, tak u nich děláme třeba development centra, pokud tato metoda ukáže, že se účastníci posunuli, tak to je pro mne zásadní. Protože vidím, že je to i kus mé práce.“

- **Kategorie číslo 2: Neoficiální zpětná vazba**

Druhou kategorií je neoficiální zpětná vazba, do ní byly zahrnuty metody rozhovorů s účastníky po skončení kurzu či o přestávce, dále také kontakt s účastníky pomocí e-mailu nebo kontaktu přes sociální sítě i po skončení vzdělávací akce. V rámci neoficiální zpětné vazby byla uvedena také vazba odložená specifikována jako udržení si kontaktu a vytvoření jakési skupiny, která je i po skončení kurzu ve spojení s lektorem a nadále spolupracují.

Příklady odpovědí v této kategorii:

„Ale také hodnocení s určitým odstupem, za nejcennější považují, když skončí kurz a lidé se rozprchnou do různých firem, ale najednou se vám část skupiny vrací zpátky ve formě klubu, bez mé organizace se vytvoří skupina lidí, kteří jdou dál a setkávají se s určitými věcmi z praxe, se kterými potřebují poradit. Takže poradenská činnost běží nadále, i když je kurz již skončen. Něco podobného, co se vyžaduje v grantových projektech či to, co vyžaduje akreditační komise, aby i po ukončení dotace vzdělávacího programu byla zajištěna kontinuita, aby to neskončilo tím, že skončí grant a tím pádem se již tím nebudeme zabývat. Ta spontánní návaznost, když lidé vidí, že mají určitou oporu nebo možnost facilitace a usnadnění nějakého problému, se kterým se setkávají, tak to pochopitelně je cennější, než nějaké formální ocenění.“ či *„Používám jedinou a to zpětnou vazbu. V závěrečné diskuzi s účastníky se snažím zjistit jejich názory, postoje a reakce na proběhlou výuku. Snažím se s nimi se o těchto otázkách bavit. Pro mě je cennější rozhovor s nimi, co se jim líbilo, a co ne, co by v kurzu ještě chtěli mít a jak se k tomu celkově staví.“*

- **Kategorie číslo 3: Video a audionahrávky**

Do této kategorie je vhodné zařadit videozáznamy výkonu lektora či naslouchání výkladu díky audionahrávkám. Díky těmto metodám lektor vidí, jak při činnosti vypadá, jaký má nonverbální i verbální projev. Díky analýze této metodě může mnohá negativa ve svém projevu eliminovat a zpracovat na nich.

Příklad odpovědi v této kategorii:

„Dříve jsem se nahrávala na video, abych viděla, jak používám neverbální komunikaci.“

- **Kategorie číslo 4: Vnitřní hodnocení**

Poslední kategorií je vnitřní hodnocení. Metody v této kategorii jsou různé, například introspekce jakožto pozorování a zaznamenávání povahy svého vlastního vnímání, myšlení, cítění a jednání, dále autokoučink, kladení si sebereflektujících otázek, rozbor lektorského vystoupení, introspekce.

Příklad odpovědí z této kategorie:

„Po každé lektorské aktivitě si člověk říká, co se mu povedlo a co ne, co by dělal příště jinak.“

„Někdy si já v hlavě pokládám různé otázky, zda práci dělám dobře.“

„Autokoučink, metoda, která dává člověku možnost nahlédnout do sebe samotného.“

„Co se týká mého vlastního přístupu, tak si každé mé lektorské vystoupení rozebírám a ty poznatky se snažím promítnout do přípravy jejího opakování nebo do jiné lekce.“

Otázka číslo 4: Jaký výsledný efekt Vám tato metoda přináší?

Výzkumník si opět stanovil kategorie, na základě kterých třídil jednotlivé odpovědi.

- **Kategorie číslo 1: Ujistění se, uspokojení**

V této kategorie jsou zaznamenány odpovědi spojené s pocity uspokojení a ujistění se, že dotazovaný dělá svoji práci dobře, že jsou lidé s jeho výkony spokojeni.

Objevovaly se následující výpovědi:

„Uspokojení, že jsem na dobré cestě, že to dělám tak, jak se to dělat má.“

„Vidím, spokojenost účastníků se školením, se mnou, s obsahem, s místem konání a v čem by se skupina chtěla rozvinout.“

„Takový, že jsem stále jako lektor žádán.“

„Vnitřní pocit, se kterým odcházím z výuky, to je pro mne dost důležité. Jak pocit z celé výuky, tak pocit ze závěrečné diskuze s účastníky mi dává celkový pohled, na kolik ta výuka byla úspěšná.“

- **Kategorie číslo 2: Objektivní korekce pohledu**

Lektory využívané metody sebereflexe jim mimo jiné také přinášeli korekci jejich pohledu. Jedná se o jakési porovnávání toho, jaký na sebe a svoje vystoupení mají pohled dotazovaní a toho, jak působí na účastníky. Na základě analýzy těchto informací mohou dojít ke zkorigování svých dosavadních postupů, což je důležitým krokem v jejich posunu.

Příklady odpovědí:

„Studování si zpětné vazby, porovnával jsem, ty mé názory s jejich viděním světa, protože nemusí být identické. To bylo posuzování vidění těch školených s viděním mým.“

„Objektivita, já si o tom něco myslím, tak je to pro mne z roviny subjektivní do objektivní. Přináší mi to korekci toho mého pohledu. Podnět k zamyšlení, co jsem přehlédl.“

„Lektor může být sebelepším odborníkem, ale pokud si lektor neumí lidi získat pro to, o čem se společně baví, tak je to k ničemu. Jinými slovy schopnost, to co považujeme my za významné, nemusí považovat účastník, čili umět to přetavit do podoby, kdy to koresponduje se zájmy a potřebami účastníka. Jde hlavně o to konfrontovat a korigovat to se spontánní i formální zpětnou vazbou okolí.“

- **Kategorie číslo 3: Sebezdokonalení se, rozvoj**

Metody sebereflexe přináší dotazovaným zjištění v čem, v jaké oblasti by se měli zlepšit, čeho se příště vyvarovat, aby byli úspěšní. Informace od účastníků jim poskytnou cenné rady pro jejich budoucí vystoupení.

Příklady odpovědí:

„Použiji to v přípravě na další skupinu a kurz. Zde pořád platí, že každá skupina je jiná. To co se mohlo u jedné skupiny zdařit, tak u druhé může propadnout.“

„Korigovat vlastní postupy, protože jeden z největších jedů téhle práce je, že člověk podlehne takovému falešnému uspokojení, že to dělá dobře, že už se nemusí měnit. To je takový ten zahrávající vliv a to je pak nebezpečné, takže to mi to přinášelo.“

„Snažím se postihnout silné i slabé stránky a zamyslet se nad tím, co udělat pro to, aby byl výsledek lepší.“

Otázka číslo 5: Zdokonalují se vaše metody a techniky sebereflexe s přibývajícím zkušenostmi?

Respondenti v několika případech tvrdili, že se jejich metody nezdokonalují, že jsou stále na stejné úrovni nebo, že nad tímto nikdy v minulosti nepřemýšleli a ani nemají potřebu tyto metody nějak zdokonalovat. Většina, sedm z jedenácti dotazovaných, odpověděla, že se jejich metody zdokonalují, což zdůvodňovali takto:

„S věkem si člověk čím dál tím víc uvědomuje kriticky, jak na tom je a co by měl udělat, aby to fungovalo a aby se věci daly dobře a v pohodě realizovat. Samozřejmě si také uvědomovat reálný horizont.“

„Nad tím jsem takto nepřemýšlel, protože život plyne kontinuálně a věci se mění. A že bych si měřil, jak jsem to dělal loni, předloni a jak to dělám letos, tak to neměřím. Ale asi ano, nějakým způsobem se vyvíjí, metody práce se mění, jak se na to zpětně dívám, tak ano. Ale exaktně bych to popsat nedokázal, pomocí nějakých měřítek, je to spíše pocitová věc.“

„Ano, umím si lépe vyhodnocovat zpětnou vazbu. Myslím si, že čím dál, tím víc vím, o čem to bylo, zejména detaily. A myslím si, že se v tom podstatném už nemůžu splést, to by bylo fatální.“

Otázka číslo 6: Pokud na základě důkladné introspekce u sebe zjistíte určité nedostatky, spíše vás to motivuje k jejich odstranění či demotivuje?

Odpovědi byly roztříděny do kategorií – motivace, demotivace nebo oboustranná reakce.

- **Kategorie číslo 1: Motivace**

Celkem 9 respondentů uvedlo odpověď, že je to motivuje z různých důvodů. Například:

„Naprostojednoznačně mě to motivuje, je pro mě důležité zachovat si image a dobré jméno. Motivuje mě to si informace doplnit či získat.“

„No kdyby to demotivovalo, tak to dále nemusím dělat, takže se snažím na to zareagovat pozitivně. Až budu reagovat negativně, tak se lektorské činnosti vzdám.“

„Motivuje. Ono to souvisí s dnešní společností. Dnešní mladá generace účastníků je jiná, naleznete si spoustu věcí na youtube, dostáváte se do světa, komunikujete v různých jazycích, máte širší možnost hledání informací a pokud se lektor nepřizpůsobí, tak se mu za pár let stane, že nebude využíván.“

Jednoho z lektorů to demotivuje, jeho odpověď byla následující:

„Ono to souvisí s věkem. Mne to spíše demotivuje. Když zjistím nějaké nedostatky, tak do toho příště nejdu. Pokud zjistím, že se něco špatně přihodilo, tak už do té situace znovu nejdu.“

A jeden lektor odpověděl, že je to oboustranné:

„Oboustranně. Na jedné straně si uvědomuji, co člověk je ještě schopen obsáhnout a na druhé straně jde o to, že to ve mně vyvolá pocit, že určité záležitosti už vlastně nestačím plnohodnotně zvládnout.(...) Tady to naléhavé převažuje nad důležitým.“

Otázka číslo 7: Využíval/a jste nebo stále využíváte hospitace kolegů jakožto zpětné vazby?

Vyhodnocení odpovědí bylo rozděleno opět do 3 kategorií, podle podobnosti výpovědí.

- **Kategorie číslo 1: Využíval v minulosti**

Odpovědi lektorů ukazovali, že většina z nich využívala hospitace v minulosti. Bylo to spjato s jejich začátky či v dobách, kdy měli více času a měli možnost této metody využívat anebo lektori, kteří vedli kurzy ve dvou a podávali si takto zpětnou vazbu, to už bohužel v dnešní době nelze z finančních důvodů, jelikož firmy šetří a dva lektori jsou vyšším nákladem. Odpovědi v této kategorii se objevili celkem 4x.

Příklady odpovědí:

„My jsme spíš svého času hodně pracovali ve dvojici, tak jsme si průběžně mohli tu zpětnou vazbu poskytovat. Dnes v ten moment, kdy firmy usilují o co nejnižší cenu, takže dva lektori v kurzu představují nějaký náklad.“

„Využíval, ale už jsem to několik let nevyužil.“

- **Kategorie číslo 2: Nevyužívám**

Jeden z respondentů svoji odpověď kombinoval s faktem, že on sám se chodí koukat do kurzu ostatních a z toho čerpá inspiraci, ale do jeho kurzů není většinou možné se přijít podívat, jelikož si to zadavatelé zakázky nepřejí. Druhý lektor sdělil, že dělá on sám hospitace, ale pro účely svého vystoupení je nevyužívá.

Příklady odpovědí:

„Nevyužívám, sám dělám hospitace u mých doktorandů, těm se snažím pomoci.“

„Já sám jsem takovouto metodu nevyužil, jelikož pořádám kurzy pro úředníky a tam bohužel zaměstnavatel, tedy státní úřady, nepouštějí nikoho. Je to vnitřní věc úřadu a není možné to tam uplatnit.“

- **Kategorie číslo 3: Využívám**

Do této kategorie se řadí nejvíce odpovědí, to celkem šest. Jeden ze šesti lektorů odpověděl, že do jeho kurzů není možné přijít nahlédnout, ale že on sám rád chodí na kurzy jiných lektorů, z čehož čerpá inspiraci a know-how.

Příklady odpovědí:

„Využívám a chodím na úspěšné lektory, chodím si je poslechnout, pokud tu možnost mám a oni mi ji nabídnou. Sám už to však nevyhledávám, ale využívám. Důležitá je hospitace ve smyslu načerpat nějaké know-how.“

„Ano, protože tím, že jsem ve firmě metodik, jelikož je to moje firma a zároveň jsem tam metodikem. Určitě jsem chodila na hospitace kolegům a kdykoliv můj kolega mi řekne, že by chtěl vidět moje školení, tak nemám vůbec problém s tím, aby přišel.“

„Ano, pravidelně. Jednak já jsem chodil jim a oni chodili mně.“

Otázka číslo 8: Využíváte zpětné vazby účastníků kurzu?

U této otázky byly získány všechny odpovědi kladné, tedy všech 11 dotazovaných respondentů využívá zpětné vazby od účastníků.

Otázka číslo 9: Preferujete spíše odezvu nepřímou (pozorování účastníků během kurzu, atmosféra ve skupině, soustředěnost a motivace účastníků) či přímou ve formě dotazníků či rozhovoru?

Tato otázka byla opět kategorizována.

- **Kategorie číslo 1: Využívám obě**

Odpovědi v této kategorii se shodovaly v tom, že lektori používali kombinaci nepřímé a přímé zpětné vazby. Nedokázali oddělit, která je pro ně více zajímavá a kterou více využívají. Je nutné sledovat atmosféru a zároveň si kurz na konci zhodnotit dotazníkem či rozhovorem s účastníky. Tato kategorie zahrnovala nejvíce odpovědí a to celkem 9.

Příklady odpovědí:

„U organizované formy využívám formálních nástrojů zpětné vazby, ale řídím se i spontánní zpětnou vazbou. Člověk sleduje oči lidí a zájem, zda reagují či nereagují.“

„Oboje, já tím, že to dělám spoustu let a mám pro to smysl, tak jsem mnohdy z chování lidí hodně usuzoval. Tím, že jsem citlivější na tu nonverbální komunikaci, tak jsem poznal, jestli třeba neříkají pravdu, tak jsem je na tom chytl.“

„90 % všeho je dotazník, s tím, že další zpětnou vazbou je osobní kontakt s účastníky, že za vámi chodí. Průběžně také pracuji s tím, co lidem sedí a co ne, podle toho kurz trochu upravujete. Zároveň sleduji energii a plynutí kurzu.“

„Nemám preferenci, je nutné využívat obojí.“

- **Kategorie číslo 2: Preferuji přímou**

V této kategorii byly dvě odpovědi a byla argumentována tím, že přímá zpětná vazba je bezprostřední, lektor ji získá hned po kurzu a je faktografičtější a není tak subjektivní.

Příklad odpovědi:

„Přímou, jelikož je faktografičtější a není tak subjektivní.“

„Preferuji vytvoření si určité atmosféry, to znamená, že tam musí být navázán kontakt lektora s účastníky, úhlednost vystoupení a jasné nároky. (...)Zaměřuji se také na dynamiku skupin. Z toho se snažím nějak odvodit lepší psychologický přístup k lidem. (...)“

Otázka číslo 10: Ovlivňují získané informace vaši sebereflexi?

Všichni dotazovaní lektori odpověděli shodně, že zpětná vazba ovlivňuje jejich sebereflexi. Lektor zpětnou vazbu nejenom přijímá, ale také ji analyzuje, hodnotí a vyvozuje z ní nějaké závěry.

Otázka číslo 11: Setkal/a jste se během své kariéry s pocity syndromu vyhoření?

Odpovědi lektorů byly opět rozděleny do kategorií podle podobnosti výpovědí. Nejčastěji byly zaznamenány odpovědi, že se lektori se syndromem vyhoření potkali. Čtyři respondenti se s ním neseťkali, jelikož je práce stále baví a naplňuje jako na začátku jejich kariéry. Dva dotazovaní se s ním setkali, ale nikoliv rámci jejich lektorské činnosti.

- **Kategorie číslo 1: Ano, setkal**

V této kategorii bylo zaznamenáno 5 odpovědí především od lektorů mužského pohlaví.

Příklady odpovědí:

„Setkal. Dostal jsem se do stádia, kdy jsem si řekl, že je toho tolik, že se to nedá již zvládnout a mělo to naprosto negativní vliv na moje soustředění. Práce mne také přestávala bavit.“

„Ano, buď jsem to dělal jen z rutiny anebo pro peníze. Nebo abych poskytl někomu protislužbu nebo něco takového.“

„Ano, setkal. Ono to spíš souviselo s nějakým zdravotním problémem, ale ano setkal.“

- **Kategorie číslo 2: Ne, neseťkal/a**

V této kategorii se nacházejí odpovědi všech 3 lektorek a jednoho lektora.

Příklady odpovědí:

„Co se týká lektorské činnosti, tak ne. Ale dokážu si představit, pokud by lektor školil nemotivované lidi, tak by k tomu mohlo dojít. Mě spíše ta práce za 13 let stále nabíjí.“

„Když vás to baví, tak syndrom vyhoření je jen pouhá teorie. Neseťkal jsem se.“

- **Kategorie číslo 3: Setkal, ale ne v souvislosti s lektoringem**

Dva lektori se se syndromem vyhoření setkali, ale ne v lektorské profesi.

Příklady odpovědí:

„Ano, ale ne v souvislosti s lektorováním.“

„Asi trochu ano, ale více ve školním prostředí. Protože když vedete kurz s dospělými, tak máte přesně vymezené cíle, máte k tomu čas, stanovíte si metody a postupujete odněkud někam. V tom školním prostředí je to rozsekáno na malé kousičky, které předpokládají, že studenti mezitím pracují.“

Na otázku číslo 11 navazovala otázka číslo 12, ale ta byla pokládána pouze pěti dotazovaným, jelikož pokud se nesetkali se syndromem vyhoření v lektorské činnosti, tak bylo bezpředmětné pokládat jim následující otázku, která se týkala jejich osobní zkušenosti.

Otázka číslo 12: Pokud ano, pomohla Vám efektivní sebereflexe těmto pocitům předejít?

Odpovědi byly velice různorodé a souvisely s osobními názory a zkušenostmi lektorů, kteří si prošli právě syndromem vyhoření. Tyto odpovědi musely být rozděleny do tří kategorií.

- **Kategorie číslo 1: Ne, prohloubila ho**

V této kategorii se nalézají odpovědi, které prokazují, že sebereflexe měla spíše devastující účinky a u respondentů ještě více prohloubila depresivní pocity.

Příklady odpovědí:

„Ne, dostala mne do těch pocitů. V případě špatné zpětné vazby to může přispět k syndromu vyhoření. Vyhoření je mezi námi ztráta motivace. Buď vás zpětná vazba motivuje anebo demotivuje, tak z tohoto pohledu. Čili záleží na motivaci mojí a na motivaci účastníků. Já jsem v práci motivován vždy, protože mě to živí a chci, aby to bylo dobré. A ty účastníci chodí s tím, že je to nezajímá a nechtějí, což mne postupně demotivuje.“

„Myslím, že ne. To je situace, do které jste postaven a tam už se s tím ani předem kalkulovat nedá. Sebereflexe se mi zdá, že stojí mimo. Není nástrojem, aby to mohla nějak změnit.“

- **Kategorie číslo 2: Ano, pomohla**

V této kategorii byly dvě jasné odpovědi a to, že sebereflexe pomohla s odstraněním negativních pocitů spojených s burn-out syndromem.

- **Kategorie číslo 3: Ano i ne.**

Zde je uváděna odpověď kombinovaná. Sebereflexe pomohla v tom, že se dotazovaný zaměřoval na své úspěchy z minulosti, ale zároveň mu škodily vzpomínky na neúspěchy, což ho přivádělo do ještě větší deprese.

Příklady:

„Pomohla i nepomohla. Pomohla v tom, že jsem se hrabal ve vlastní minulosti a hledal, co by mohlo být. A nepomohlo v tom, že jsem se přiváděl do větší deprese, než jsem byl. Ale byl to moc nedobrý stav.“

Otázka číslo 13: Myslíte si, že efektivní sebereflexe je jednou z prevencí syndromu vyhoření v lektorské profesi?

Otázka s číslem 13 již byla opět pro všechny respondenty. Byla více teoretická a nesouvisela s jejich vlastní zkušeností, ale s jejich názorem, zda díky sebereflexi se dá předejít syndromu vyhoření.

Nejpočetněji zastoupenou byla **kategorie číslo 1, že sebereflexe je jednou z prevencí syndromu vyhoření**. Takto odpovídalo celkem 9 dotazovaných.

Příklady odpovědí:

„Jakmile se objevují signály, které vás upozorňují, že je někde nějaká disharmonie a umíte na ni reagovat, tak to pochopitelně přináší obranyschopnost vůči riziku syndromu vyhoření.“

„Myslím, že někdo, kdo je vysoce sociálně citliví jako lektor a dokáže rychle vnímat ty věci a vyhodnocovat, tak ano.“

„Určitě, člověk dokáže přijímat i pozitivní věci. Je schopen vidět, že ti lidé rostou.“

„Asi ano, ale neodkážu to doložit na žádném příkladu z praxe.“

Kategorie číslo 2 tvrdící, že sebereflexe není prevencí, byla zastoupena jednou odpovědí.

Příklad:

„Není, protože naopak v takovém případě může přispět k jeho prohloubení. Člověk, který se dostane do stavu bližícího se syndromu vyhoření, tak má obvykle tendenci se vůči sobě chovat ještě sebekritičtěji. To znamená, že je tam v podstatě záporná zpětná vazba, zvyšuje se ten problém. Lidé, kteří jsou nuceni lektorovat a jsou v tomhle režimu, tak těm bych velmi nedoporučoval se sebezpytovat.“

Kategorie číslo 3 byla kombinací odpovědí, že sebereflexe je prevencí, ale zároveň není, jelikož je to otázka individuality každého jedince.

Příklad odpovědi:

„Ano i ne, jak u koho. Může být v optimálním případě, je to velmi individuální.“

Otázka číslo 14: Kterou z výše uvedených kompetencí je podle Vás vhodné nejvíce a neustále rozvíjet a proč?

Tato otázka byla založena na subjektivním posouzení důležitosti měkkých kompetencí, které vymezila Národní soustava povolání pro lektora dalšího vzdělávání. Respondenti na základě svých subjektivních názorů zvolili jednu kompetenci, kterou je podle nich vhodné neustále rozvíjet.

Respondenti odpověděli nejčastěji a to 5x, že je nejvíce vhodné rozvíjet efektivní komunikaci, jako argumenty uvedli, že je na ní postaveno lektorské vystoupení, že díky správné komunikaci se umí lektor lépe vyjadřovat a posluchači výklad lépe pochopí, účastníci také nejvíce vnímají komunikaci lektora s nimi.

Příklady odpovědí:

„Jazyková způsobilost v češtině, narážíme na problémy lektorů vysvětlit a neschopnost posluchačů pochopit.“

„Je na ní postaveno lektorské vystoupení.“

„Účastníci jsou na ni nejvíce vnímaví.“

„Bez ní se dobrý lektor neobejde“

Druhá nejčastější odpověď, která se objevila celkem čtyřikrát, byla celoživotní učení. Celoživotní učení rozšiřuje obzory, zajistí lektorovi aktuálnost ve všech směrech, přináší mu profesní i osobní rozvoj, zaručuje mu konkurenceschopnost.

Příklad odpovědi:

„Celoživotní učení jako náš sebe rozvoj, osobní a znalostní. Rozvíjíme svoje znalosti a osobnost, tím se stáváme kompetentnějšími.“

„Celoživotní učení, jelikož se díky němu stáváme kompetentnějšími.“

„Udržení konkurenceschopnosti, zajištění profesionálního přístupu.“

„Získám informace, rozvíjím si své dovednosti.“

Další kompetencí byla samostatnost, ta je důležitá zejména v hodnocení, rozhodování a plánování. Lze díky ní dosáhnout lepších výsledků.

Příklad odpovědi:

„Samostatnost v rozhodování, hodnocení a plánování. Díky tomu dosáhnete lepších výsledků.“

Poslední kompetencí bylo plánování a organizace práce, protože je důležité se na kurzy řádně připravovat, zjišťovat zacílení kurzů, skladbu účastníků a jejich dosavadní znalosti a dovednosti, aby mohl být kurz pro ně správně a efektivně naplánován.

Příklad odpovědi:

„Upřímně řečeno v řadě případů dávám přednost improvizaci, kdy to vysloveně vyplývá ze situace. Nemá cenu se držet papíru a je lepší reagovat na to, co lidé potřebují. Ne vždy se dá dostatečně předvídat přesně to zacílení kurzu. Personalisty většinou překvapím, když chci přesně vědět, přesný cíl, skladbu účastníků a co můžu u nich předpokládat. Ale je důležité se přípravě věnovat.“

Otázka číslo 15: Jak byste seřadil/a podle vašeho mínění důležitost obecných dovedností lektora podle NSP?

Tato otázka se týkala obecných kompetencí lektora dalšího vzdělávání stanovených Národní soustavou povolání. Dle četnosti odpovědí dotazovaných bylo určeno pořadí důležitosti těchto vymezených kompetencí (tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: Dovednosti lektora

1. Jazyková způsobilost v češtině
2. Ekonomické povědomí
3. Právní povědomí
4. Numerická způsobilost
5. Počítačová způsobilost
6. Jazyková způsobilost v angličtině
7. Způsobilost k řízení osobního automobilu
8. Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce

Nejvíce dotazovaných (9 respondentů) na první místo zařadilo jazykovou způsobilost v češtině, dva respondenti uvedli právní povědomí a počítačovou způsobilost.

Na druhém místě bylo jako nejdůležitější obecná kompetence stanoveno ekonomické povědomí. Tuto odpověď uvedlo 6 respondentů. Na druhém místě se také umístili tyto kompetence způsobilost k řízení osobního automobilu a počítačová způsobilost s počtem čtyř odpovědí.

Na třetím místě bylo zvoleno právní povědomí, na třetí místo jej zařadilo celkem šest respondentů. Dále se na třetím místě objevovala počítačová způsobilost, jazyková způsobilost v češtině, jazyková způsobilost v angličtině, ekonomické povědomí a způsobilost k řízení osobního automobilu.

Čtvrté místo patří numerické způsobilosti, tu uvedlo pět lektorů. Na čtvrté pozici se poté objevilo ve dvou případech ekonomické povědomí a v jednom případě právní povědomí, způsobilost k řízení osobního automobilu, počítačová způsobilost a jazyková způsobilost v angličtině.

Páté místo náleží počítačové způsobilosti, tu na toto místo uvedli tři lektori, ale zároveň jiní tři lektori uvedli shodně na stejné místo numerickou způsobilost. Jelikož numerická způsobilost měla čtenější zařazení na čtvrtém místě, což zvolili čtyři lektori, tak byla umístěna na čtvrté místo a tudíž na páté místo byla umístěna počítačová způsobilost. Dalšími odpověďmi byla například ekonomická způsobilost (2x), jazyková způsobilost v angličtině (2x) a jedenkrát právní povědomí.

Na šestém místě v důležitosti obecných kompetencí podle dotazovaných je jazyková způsobilost v angličtině, což uvedli čtyři lektori. Tři lektori přiřadili šesté místo způsobilosti k řízení osobního automobilu, tři lektori numerické způsobilosti a jeden dotazovaný způsobilosti v dalším cizím jazyce.

Na sedmé místo uvedli čtyři lektori způsobilost k řízení osobního automobilu. Dva respondenti jazykovou způsobilost v angličtině, dva lektori právní povědomí a po jednom lektorovi byly uvedeny následující kompetence - jazyková způsobilost v češtině, počítačová způsobilost, jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce.

Poslední osmé místo náleží způsobilosti v dalším cizím jazyce, což na toto místo ohodnotilo celkem 9 respondentů. Po jednom se objevovali odpovědi způsobilost k řízení osobního automobilu a jazyková způsobilost v angličtině.

8.6 Shrnutí praktické části

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda dotazovaní lektori dalšího vzdělávání považují sebereflexi za důležitou a jaký efekt jim přináší ve vztahu k rozvoji svých kompetencí a sebezdokonalování, zároveň také určit jakou metodu sebereflexe využívají nejčastěji a považují ji za klíčovou.

Dále získat odpovědi na výzkumné otázky zabývající se problematikou sebereflexe v lektorské profesi.

Výzkum se realizoval prostřednictvím metody strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Jednalo se o 3 úvodní otázky, díky kterým bylo možné získat základní informace o dotazovaných. Struktura rozhovoru byla postavena na patnácti otázkách s otevřenými odpověďmi.

Rozhovory, které byly provedeny pro účely této diplomové práce, měly za úkol zodpovědět předem stanovené výzkumné otázky, které byly stanoveny na základě vymezení zkoumaného cíle.

Otázky pro tento výzkum byly následující:

- **V1: Jakými metodami se nejčastěji dotazovaní lektori dalšího vzdělávání snaží reflektovat svoji činnost?**
- **V2: Jaký efekt jim tyto metody přinášejí ve vztahu k jejich sebezdokonalování a rozvíjení jejich kompetencí?**

Tyto hlavní výzkumné otázky byly rozloženy do čtyř specifických podotázek:

- **Jakým způsobem ovlivňuje introspekce motivaci lektorů?**
- **Jakou roli hraje zpětná vazba v sebereflexi lektora?**
- **Jaký je vliv sebereflexe na vznik syndromu vyhoření?**
- **Jaká z měkkých kompetencí lektora dalšího vzdělávání vymezených Národní soustavou povolání by se měla podle dotazovaných neustále rozvíjet?**

Rozhovor poskytlo jedenáct lektorů dalšího vzdělávání, z toho byly tři respondenti ženského pohlaví a osm mužského. Zaměření jejich lektorské činnosti bylo různorodé, nejvíce však byli zastoupeni lektori, kteří vytvářeli kurzy týkající se komunikačních dovedností a také lektori zaměřující se na okruh personalistiky. Nejdlejší praxe jednoho z lektorů byla 44 let, průměrná praxe respondentů byla však okolo 20 a půl let.

Nejčastějším důvodem výběru jejich pracovní pozice byla provázanost s jejich vystudovaným oborem nebo s prací, kterou v minulosti vykonávali, ta je následně přivedla na dráhu lektora.

Výzkumné otázky stanovené pro tuto práci byly vyhodnoceny takto:

V1 a V2 má za úkol pojmenovat metody, které dotazovaní využívají v rámci jejich sebereflexe nejčastěji a zároveň určit, co jim tyto metody přinášejí ve vztahu k jejich rozvoji a sebezdokonalování.

Otázky vztahující se k V1 a V2 lze nalézt v interpretaci výsledků pod číslem 1, 2, 3, 4 a 5.

Výstupy nám ukazují, že všichni dotazovaní respondenti využívají sebereflexi ke svému profesnímu rozvoji, neboť je velmi důležitou součástí jejich profese, bez ní by se

kvalitní lektor mohl jen těžko rozvíjet a pracovat na sobě. Sebereflexe je pro ně natolik významná, že jí přisuzují důležitost až 80%, takovýmto vysokým procentem ji ohodnotilo celkem 5 respondentů, což byla největší shoda ve výpovědích respondentů.

Nejčastěji využívanou metodou sebereflexe byla uváděna oficiální zpětná vazba ve formě evaluačních dotazníků a jiného písemného hodnocení. Dalšími často zmiňovanými metodami bylo například sledování atmosféry a energie ve skupině, soustředěnosti a motivace, zpětná vazba formou rozhovoru po konci kurzu nebo odložená zpětná vazba, což znamená, že lektori jsou s účastníky kurzu stále v kontaktu a s odstupem času lektor vidí, zda se jeho účastníci někam posunuli. Mohou se také na lektora obracet o pomoc či o poskytnutí rady. Méně často uváděné bylo využívání videonahrávek či introspekce.

Ve většině případů lektori uvedli, že se jejich metody zdokonalují s přibývajícím zkušenostmi. Tento fakt také souvisí s lepším vyhodnocováním zpětné vazby, využíváním jiných moderních metod. Jedna lektorka uvedla příklad, že vyvinula s účastníky svých kurzů tzv. manažerské akademie, ve firmách, ve kterých působí. Jedná se o metodu, kdy se bývalí účastníci kurzu stanou zadavateli školení a řeknou si, jak potřebují své zaměstnance proškolit a sami se tohoto kurzu také účastní.

Efekt těchto metod se týká hlavně pocitů uspokojení a ujištění se, že svoji profesi dělají správně, že jsou jako lektori stále žádáni, že se jejich klienti posouvají. Dále korigují vidění jich samotných v porovnání s tím, jak je vidí ostatní. Přinášejí objektivitu a nutnost zamyšlení se nad jejich silnými a slabými stránkami, které je potřeba odstranit či změnit. Lektori považují také za důležité umět analyzovat zpětnou vazbu, kterou dostanou od účastníků kurzu, to je posouvá stále dále, jak už v přípravě na další kurz, v korekci zavedených postupů, ve zjištění potřeb účastníků, tak i v potřebě sebevzdělávání, zjištění a ověření určitých informací.

Výzkumná podotázka číslo 1 týkající se motivace či demotivace lektorů k odstranění jejich nedostatků byla rozvíjena otázkou číslo 6. Introspekce ovlivňuje motivaci dotazovaných tak, že je ve více případech pro ně motivací. Pokud lektori zjistí nějaké nedostatky díky introspekci, tak jsou motivováni k jejich odstranění zejména z důvodů, že pokud se lektor nepřizpůsobí nárokům dnešní generace, tak se postupně stane nevyužívaným. Odstranění nedostatků zabrání jejich opakovanému objevení, což také souvisí s dobrou pověstí lektora, ten by měl dbát na svůj rozvoj.

Zároveň z výsledků bylo patrné, že introspekce na některé může působit také demotivačně. A to takovým způsobem, že dotazované přivede do stavu, že se bojí znovu dostat se do určité situace, proto se jí raději vyhýbají, aby k ní znovu nedošlo. Toto tvrzení je spjato s věkem, což uvedl sám autor tohoto výroku.

Jiného respondenta ovlivnila introspekce jak pozitivně, tak negativně. Podle něj je nutné rozlišit, co je naléhavé a důležité, jelikož podle něj převažuje naléhavé nad důležitým. Je nutné umět si uvědomit, co je člověk ještě schopen obsáhnout a na druhé straně umět zhodnotit, čeho je lepší se vzdát, jelikož je nemožné to plnohodnotně zvládnout.

Výzkumná podotázka číslo 2 rozvíjí roli zpětné vazby v sebereflexi lektora. Tuto otázku řeší otázky číslo 7, 8, 9, 10 strukturovaného rozhovoru.

Všichni respondenti využívají různých forem zpětné vazby, ať už zpětné vazby přímé, nepřímé i hospitace kolegů. Hospitaci dotazovaní využívají nadále nebo ji využívali v minulosti, jelikož jim to pomáhá analyzovat si svoje chyby a přispívá to k jejich rozvoji. Většina z nich dělají sami hospitace, čímž mohou například načerpat novou inspiraci a know-how či tím pomáhat svým méně zkušeným kolegům.

Nejčastěji však využívají metod zpětné vazby od účastníků kurzu, ve většině případu nepreferují ani přímou ani nepřímou zpětnou vazbu. Je nutné sledovat atmosféru ve skupině, jejich oči, zda dávají či nedávají pozor, energii a plynulost kurzu, nonverbální komunikaci, což může o účastnících hodně vypovědět. Ale zároveň je také vhodné získat zhodnocení kurzu ve formě písemné zpětné vazby, uchování kontaktů s účastníky či rozhovoru s účastníky. Tyto získané informace mají významný vliv na sebereflexi lektorů, jsou pro ni doslova klíčové.

Většina lektorů si pod pojmem sebereflexe jako první vybaví termín zpětná vazba, která je nejčastěji využívanou metodou u dotazovaného vzorku a nejvíce ovlivňuje pohled na jejich práci a na ně samotné. Pro vzorek dotazovaných nejsou až tak důležité metody jako například používání videonahrávek či audionahrávek, pokládání si otázek, rozbor jejich vystoupení, ale hlavní je zpětná vazba a názory okolí.

Výzkumná podotázka číslo 3 se zabývá souvislostí mezi sebereflexí a syndromem vyhoření, který ohrožuje lektorskou profesi. Souvislost syndromu vyhoření a sebereflexe je rozvíjena v otázkách číslo 11, 12, 13. Otázka číslo 12 byla pokládána pouze v případě, zda se dotazovaný setkal osobně se syndromem vyhoření, aby mohl na základě vlastního prožitku zhodnotit, zda mu sebereflexe pomohla či nikoliv.

Celkem 5 lektorů uvedlo, že se setkali s pocitý syndromu vyhoření, všichni byli především mužského pohlaví. Uvedli, že buď je práce nebavila a chyběla jim dostatečná motivace, stresoval je časový pres, či přijímali zakázky jen pro peníze nebo z rutiny. Dalším spouštěčem byl v jednom případě zhoršený zdravotní stav, který podnítil vznik syndromu. Dva lektori se setkali se syndromem vyhoření, ale ne během jejich lektorského působení. Sebereflexe dotazovaným pomohla, ale zároveň některé do těchto pocitů přivedla, jelikož je negativní zpětná vazba ještě více demotivovala.

Jeden z názorů lektora, byl takový, že pokud je člověk postaven do takovéto situace, tak se předem nedá kalkulovat, proto není sebereflexe nástrojem, aby tento stav mohla změnit. Jeden z dotazovaných se nemohl rozhodnout, zda mu sebereflexe spíše pomáhala či ho spíše dostávala do větších depresí.

Sebereflexe má podle většiny dotazovaných vliv na vznik syndromu pozitivní a může být jeho prevencí, pokud si lektor umí správně vyhodnocovat informace získané sebereflexí, je schopen přijímat pozitiva, tak to může posloužit jako obranyschopnost vůči riziku burn-out syndromu.

Zároveň však může mít i negativní vliv, jelikož může přispět k jeho prohloubení zejména v případě, kdy člověk na sobě pocítuje náznaky začínajícího syndromu, tak se k sobě může chovat sebekritičtější a negativní zpětná vazba a sebezpytování ho mohou dostávat do ještě větších depresí.

Vliv sebereflexe na vznik syndromu vyhoření je otázkou individuality jednotlivce a jeho odolnosti.

Výzkumná podotázka číslo 4 se zaměřuje na oblast profesních kompetencí lektora dalšího vzdělávání stanovených Národní soustavou povolání. Tuto otázku konkretizují otázky číslo 14 a 15 strukturovaného rozhovoru.

Dotazovaní lektori uvedli, že nejdůležitější měkkou kompetencí stanovenou NSP je zejména efektivní komunikace, celoživotní učení, plánování a organizování práce a samostatnost.

Efektivní komunikace hraje důležitou roli v interakci s účastníky, účastníci jsou na ni velice vnímaví, je na ní postaveno lektorské vystoupení a schopnost vysvětlit pojmy uchazečům.

Dále je nutné rozvíjet svoji osobnost díky **celoživotnímu učení**, což by mělo být součástí života každého dospělého jedince, který si chce zdokonalit svoje dosavadní znalosti a dovednosti, propojovat formální i neformální učení v průběhu života. Lektori se díky tomu stávají více kompetentními a zároveň konkurenceschopnějšími.

Další uváděnou kompetencí bylo **plánování a organizování práce**, je v zájmu lektora, aby si uměl svoji práci zorganizovat. Zjistit vhodným způsobem zacílení kurzu a skladbu uchazečů, proto je vhodné zdokonalovat techniky a metody plánování práce, jelikož příprava je v lektorské činnosti nepostradatelná.

Jeden z dotazovaných také uvedl **samostatnost**, jako jednu z důležitých kompetencí zasluhující si rozvoj. Samostatnost v rozhodování, hodnocení a plánování je pro lektorské vystoupení velice důležitá, proto je nutné na této kompetenci pracovat, aby lektor v těchto oblastech dosahoval stále lepších výsledků.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá důležitostí sebereflexe, jejími metodami a přínosem, který představuje pro lektory dalšího vzdělávání v současné společnosti.

V teoretické části, byly vymezeny klíčové pojmy vztahující se k lektorské činnosti, evaluaci, syndromu vyhoření a v neposlední řadě k sebereflexi.

Díky kvalitativnímu výzkumu metodou strukturovaného rozhovoru byly získány potřebné informace k naplnění cílů a zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Odpověď na otázku V1 týkající se nejčastěji využívané metody u dotazovaných respondentů přinesla zjištění, že dotazovaní nejčastěji využívají metody zpětné vazby od účastníků kurzu a to zejména ve formě evaluačních dotazníků a písemných hodnocení, ty jim přinášejí strukturované informace rychle a můžou s nimi pracovat ihned po skončení kurzu.

Doporučení pro praxi je takové, že pokud chce být lektor nadále žádaným a konkurenceschopným, tak by měl pracovat na svých metodách sebereflexe. Snažit se využívat i jiných metod než je zpětná vazba od účastníků. Mezi navrhované metody patří například sebehodnocení, introspekce ve smyslu sebezpozorování, zpětná vazba od zadavatele či kolegů nebo evaluační workshopy, které Medlíková (2010, s. 108) popisuje jako „*setkání účastníků vzdělávací akce nebo jejich zástupců za účelem zhodnocení obsahu, formy a především dopadu vzdělávání.*“ Tato metoda je sice časově náročnější, ale její přínos pro osobní rozvoj lektora je intenzivní, jelikož tento typ zpětné vazby je širokospektrální.

Důležité je být interaktivní a vymýšlet nové formy zpětné vazby zábavnou metodou, protože vyplňování dotazníků účastníky ve většině případů otravuje a nevěnují mu moc pozornosti z důvodu blížícího se konce kurzu, což do značné míry ovlivňuje kvalitu informací. Je tedy vhodné, aby lektor zapojil svoji kreativitu nebo se inspiroval v příslušných publikacích.

Nutností je také správná formulace otázek, aby nedocházelo k jejich nepochopení, což může výstupní údaje zkreslit. Aby byla zpětná vazba efektivní, tak je nutné si předem stanovit oblasti, ve kterých budou účastníci kurz i lektora hodnotit. Jednoduše zpracovaný námět pro písemné hodnocení lektora podle Trdé (2011, s. 49) je uveden v kapitole 7. 4. této práce.

Dalším doporučením je porovnávání výstupů z dotazníků i po určitém čase, jelikož lze sledovat, co se ve výstupech opakuje a nad těmito věcmi se zamyslet. Lektor by měl umět pracovat s výstupy a adekvátně si je vyhodnotit, aby se jimi například zbytečně netrápil, protože i negativní hodnocení v sobě skrývá přidanou hodnotu. V jiném případě by měl umět uznat, že negativní hodnocení je oprávněné a zpracovat na odstranění svých slabých míst.

V2 stanovená pro tuto práci se zabývala efektem metod sebereflexe, které dotazovaní využívají pro svůj rozvoj.

Sebereflexe jim zásadně pomáhá v jejich rozvoji a přináší ujištění, zda svoji práci vykonávají dobře. Dalším efektem je například korekce pohledu lektora na sebe samého. Každý člověk má o sobě nějaké subjektivní mínění a zpětná vazba toto mínění mění na objektivní, to znamená, jak nás vnímají lidé okolo. Tyto podněty přinášejí možnost zamyšlení se nad svými postupy, metodami a sebou samým, což lektora posouvá, jak v rovině profesionální, tak v rovině osobnostní.

Na základě zpětné vazby lektori zjišťují, na kolik bylo jejich vystoupení úspěšné, zároveň se mohou dozvědět konkrétní věci, které se účastníkům líbily, což mohou využít do budoucích plánovaných kurzů. Pozitivní zpětná vazba jim přináší pocity klidu a ujištění, ty jsou důležité pro jejich rozvoj a spokojenost. Naopak kritická či negativní zpětná vazba může lektory demotivovat, pokud s ní lektor neumí dobře pracovat, tak to může mít fatální vliv na jeho spokojenost a motivaci k výkonu. Negativní zpětná vazba může mít také kladný efekt, jelikož lektorovi dává podnět k zamýšlení a ten nepodlehne falešnému přesvědčení, že je ve všem dokonalý a nemusí nic měnit, protože základem úspěchu je stálá práce na sobě samém.

Aby měly sebereflexní metody ten správný efekt, tak by s nimi měl lektor umět správně pracovat a analyzovat je. V tomto ohledu je nutná praxe a nalezení si své vlastní individuální metody, která bude pro konkrétního lektora přínosná.

Měl by se ovšem brát, při vyhodnocování zpětné vazby, v úvahu fakt, že účastníci mohou do dotazníků a písemných hodnocení uvádět odpovědi, které nebudou mít velkou výpovědní hodnotu. Například účastníci ve svých hodnoceních používají společensky žádoucí odpovědi. Odpovídají tak, jak si myslí, že by to lektor ocenil anebo naopak neuvádějí konkrétní příklady pozitiv či negativ. Tato zpětná vazba je pro sebereflexi lektora málo faktografická, proto je vhodné ji doplnit o jiné sebereflexní metody ke své práci, jako například pokládání si sebereflektujících otázek či introspekci.

V rámci seberozvoje a celoživotního učení by bylo zajímavé využít možnosti vzdělávacích kurzů týkajících se sebereflexe, duševní hygieny a práce se stresem. Existuje řada kurzů zabývajících se touto problematikou, jejich přínos vidím zejména v rozšíření si znalostí týkajících se sebereflexe a zároveň seznámení se s novými trendy a metodami v této oblasti.

První výzkumná podotázka této práce se zabývala introspekci. Zajímavé bylo, že důkladná introspekce ve většině případů dotazované motivovala, jelikož pokud na sobě lektor nebude pracovat a odstraňovat svoje nedostatky, může se stát, že přestane být žádaným. Avšak ve výzkumu se objevila i tvrzení, že pokud lektoři objeví na základě introspekce nějaké nedostatky, tak je to již nemotivuje k jejich odstranění. Raději se snaží vyhýbat situacím, ve kterých by byly jejich nedostatky patrné či dlouho zvažují, zda je opravdu nutné nedostatek odstranit a poté odstranění stále odkládají. Tato tvrzení byla spojena hlavně s věkem, čím je člověk starší, tím jeho motivace klesá.

V těchto případech je nutné si uvědomit, že společnost kolem nás se neustále vyvíjí. Někteří lidé mají ke změnám záporný vztah, jelikož v nich vidí ohrožení a raději se jim vyhýbají. To však není řešením, člověk by měl na tyto změny umět reagovat, vyrovnat se s nimi a přizpůsobit se jim. Pokud ovšem lektoři dospějí do stádia, že jsou spíše svými nedostatky demotivováni, tak je na zváženu, jestli je vhodné stále pokračovat v lektorské činnosti, jelikož konkurence v této profesi je veliká. Jiným východiskem je zkusit zapracovat na své motivaci a alespoň se pokusit nedostatky odstranit, aby se stali více kompetentními a konkurenceschopnými. Tato situace by měla být řešena, jelikož lidé, kteří již nemají chuť pracovat na odstranění svých nedostatků, se mohou pomalu dostávat do stavu vyhoření, což je problémem.

Podotázka číslo dvě přinesla poznatky týkající se zpětné vazby, ta hrála pro dotazované klíčovou roli v jejich sebereflexi. V kurzech je důležitá jak oficiální zpětná vazba ve formě dotazníků, tak neoficiální jako například rozhovory s účastníky či atmosféra, motivace a soustředěnost ve skupině. Tato forma nepřímé zpětné vazby je pro lektora jakousi orientací v průběhu kurzu, díky ní může korigovat postupy a metody během svého vystoupení. Zpětná vazba je pro lektora nutností, on sám by ji měl poskytovat účastníkům, které díky ní povzbuzuje a motivuje, ale zároveň by ji měl vyžadovat od nich. Jakmile ji začne vhodně používat, tak díky ní bude růst a stávat se lepším, kompetentnějším.

Třetí výzkumná podotázka se zabývala vlivem sebereflexe na vznik syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření je neodmyslitelně spjat s pomáhajícími profesemi, ať už z oblasti zdravotnictví, sociálních služeb, vzdělávání, atd. Tyto profese jsou v neustálém kontaktu s lidmi a řeší jejich problémy, potýkají se s časovou náročností práce, s přetížáním, a to všechno vede ke ztrátě energie a vzniku tohoto syndromu. Sebereflexe má podle většiny respondentů preventivní vliv na syndrom vyhoření. Někteří respondenti však uvedli, že může mít i vliv negativní, zejména ve druhé fázi vývoje burn-out syndromu, ve fázi stagnace. V této fázi může sebereflexe do jisté míry ublížit, jelikož se k sobě člověk chová více kriticky, pochybuje o své práci a sebemenší negativní zpětná vazba v něm vyvolává ještě více depresivních pocitů.

Vliv sebereflexe na vznik syndromu vyhoření je otázkou individuality jednotlivce a jeho odolnosti, spíše by měla efektivní sebereflexe pomoci těmto pocitům předejít, na druhé straně některé jedince může dostávat do těchto pocitů hlouběji a hlouběji.

Za vhodnou prevenci lze tedy považovat jak efektivní sebereflexi, tak introspekci, jakožto sebezpozorování svých charakteristik, svých úspěchů. Dále také nalezení sociální opory ve svém okolí, znovuobjevení smyslu života, duševní hygiena, vhodná organizace času, pozitivní myšlení, správná životospráva, atd. K nápravě stavu je také důležité zapracovat na svých sebekompetencích, tak jak je popisuje Beneš (2008, s. 18) „*životní energii, aspiraci, náročnosti vůči sobě, stupni dominance, sebevědomí.*“

Poslední výzkumnou podotázkou se zjistila nejvíce důležitá měkká kompetence lektora dalšího vzdělávání, která má být podle dotazovaných nejvíce rozvíjena.

Výstupy ukazují, že nejvíce je vhodné rozvíjet efektivní komunikaci a celoživotní učení. Dále také plánování a organizování práce a samostatnost.

Efektivní komunikace je v lektorské profesi klíčová, jelikož je na ní lektorské vystoupení založeno. Lektor musí být schopen látku srozumitelně vysvětlit, aby ji účastníci kurzu pochopili. Je nutné, aby měla komunikace strukturu, byla přesně zacílená, byly použity vhodné výrazy. Důraz je kladen také na neverbální komunikaci, do té se řadí jak mimika, postoj, oční kontakt, gestika, proxemika, paralingvistika, tak i image lektora. Zásadní jsou také prezentační dovednosti a využití různých interaktivních technik zapojených do vzdělávací akce.

Na efektivní komunikaci by měl lektor stále pracovat, je vhodné se v této oblasti vzdělávat, sledovat trendy a zlepšovat se.

Kazík (2008, s. 74) ve své publikaci uvádí zajímavé doporučení pro praxi, čímž by se každý profesionál měl řídit: „*Soulad mezi fakty a pocity je základním předpokladem efektivní komunikace. Jestliže vytvoříme emotivně vhodné prostředí a efektivním způsobem informace předáme, výsledkem bude spokojené publikum a velká zapamatovatelnost našeho výkladu.*“

Další kompetencí je celoživotní učení, které dle Vetešky (2010, s. 10): „*obsahuje veškeré vzdělávací aktivity jedince, které mají za cíl rozvoj jeho znalostí, dovedností a kompetencí a zároveň umožňují jak osobnostní růst, tak občanské a profesní uplatnění.*“

Profesionální lektor se nemůže bez této kompetence ve svém oboru obejít, díky celoživotnímu učení se stává více kompetentním, konkurenceschopným a osobnostně vyspělejším. Je v jeho vlastním zájmu, aby reagoval na změny odehrávající se ve vývoji společnosti. Lektor jako vzdělavatel musí reagovat nejen na tyto společenské změny, ale i na skladbu a potřeby účastníků vzdělávacích akcí, ti se totiž také stále mění a stávají se více náročnými, vzdělanějšími a kritičtějšími. Již Knowles vyzdvihoval celoživotní učení, aby se díky němu dospělý mohl adaptovat či readaptovat na nově příchozí změny ve společnosti.

Výstupy šetření ukazují, že sebereflexe je nedílnou součástí lektorské profese, nejčastěji využívanou metodou je zpětná vazba, která je pro lektory velice významná a přináší jim cenné informace, na základě kterých si analyzují svoji práci. Pokud je sebereflexe efektivní, tak se zaslouží o pocity klidu a uspokojení, že svoji práci odvádějí kvalitně a také o sebezdokonalování a rozvoj kompetencí lektora.

Bylo také zjištěno, že ve většině případů introspekce pozitivně ovlivňuje motivaci lektora k odstraňování nedostatků spjatých s jeho činností. A většina si myslí, že správná sebereflexe může zabránit vzniku syndromu vyhoření.

Respondenti, kteří se výzkumu zúčastnili, považují efektivní komunikaci, celoživotní učení, samostatnost a plánování a organizování práce za nejdůležitější měkké dovednosti lektora, které byly stanoveny Národní soustavou povolání.

Lektoři působící v dalším vzdělávání, ať už ve sféře profesního, zájmového či občanského vzdělávání, mají jeden stejný cíl a to předávat teoretické znalosti a praktické dovednosti. Aby sami mohli účastníky vzdělávání rozvíjet, tak na sobě musejí neustále pracovat, v čemž jim sebereflexe jakožto jeden z nástrojů je velice nápomocná. Díky ní svoji činnost neustále pozorují, analyzují a odstraňují svoje nedostatky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Seznam použitých českých zdrojů

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

KAZÍK, Petr. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2453-9.

KOLÁŘ, Zdeněk, Věra RAUDENSKÁ a Věra FRÜHAUFOVÁ. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2001. ISBN 80-7044-361-8.

KUSÁK, Pavel. *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství*. Sborník příspěvků z konference. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1228-4.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3236-7.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

NEHYBA, Jan. *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6703-5.

- NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
- PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PAULÍK, Karel. *Jak zlepšit poznávání sebe sama: studijní opora pro vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-679-9.
- PELIKÁN, Jiří. *Sebereflexe jako předpoklad asertivního chování*. In: Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova. Praha: PdF UK, 1995.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání*. 3. dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0222-6.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
- SVOBODA, Jiří. *Kniha pro lektory: metodická příručka lektorských dovedností*. Praha: VOX, 2013. ISBN 978-80-87480-12-0.
- ŠLANGAL, Radek. In: VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Celoživotní učení pro všechny - výzva 21. století: Lifelong learning for all - challenge of 21st century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1.
- TROJANOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-349-4.
- TURECKIOVÁ, Michaela, ed. *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2008. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-87306-00-0.
- ŠOFEROVÁ, Jana. *Lektorské finity: jak připravit a realizovat zajímavá školení*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2483-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRDÁ, Jana. *Lektorské finty: jak připravit a realizovat zajímavá školení*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3675-4.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

Periodika

ŠVEC, Vlastimil. *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost nebo potřeba?* Pedagogika, 44, 1994, č. 2, s. 105-112.

Seznam použitých internetových zdrojů

AIVD. *Desatero kvalitního lektora* [online]. [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/soubor-doc1537/>

NSK. *Představení* [online]. [cit. 2016-12-10]. Dostupné z: <http://www.Narodni kvalifikace.cz/predstaveni>

NSP. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?kod_sm1=11&id_jp=102195

NÚV. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2016-12-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/29396/download/

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, § 2 písm. d) In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 61. Dostupné také z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Vzor otázek pro strukturovaný rozhovor.....	I
--	----------

Příloha A

Vzor otázek pro strukturovaný rozhovor

Úvodní otázky

1. Jak dlouho se zabýváte lektorskou činností?
2. Proč jste si vybral/a právě toto povolání?
3. V jaké sféře dalšího vzdělávání jako lektor působíte?

Otázky týkající se sebereflexe a jejích metod

1. Využíváte sebereflexi k profesnímu rozvoji?
2. Kolik procent přisuzujete důležitosti sebereflexe v lektorské činnosti? (1% zcela zanedbatelné – 100 % velmi důležité)
3. Kterou z metod sebereflexe využíváte nejčastěji?
4. Jaký výsledný efekt Vám tato metoda přináší?
5. Zdokonalují se vaše metody a techniky sebereflexe s přibývajícím zkušenostmi?
6. Pokud na základě důkladné introspekce u sebe zjistíte určité nedostatky, spíše vás to motivuje k jejich odstranění či demotivuje?

Otázky týkající se zpětné vazby

7. Využíval/a jste nebo stále využíváte hospitace kolegů jakožto zpětné vazby?
8. Využíváte zpětné vazby účastníků kurzu?
9. Preferujete spíše odezvu nepřímou (pozorování účastníků během kurzu, atmosféra ve skupině, soustředěnost a motivace účastníků) či přímou ve formě dotazníků či rozhovoru?
10. Ovlivňují získané informace vaši sebereflexi?

Otázky týkající se vztahu sebereflexe a syndromu vyhoření

11. Setkal/a jste se během své kariéry s pocitem syndromu vyhoření?
12. Pokud ano, pomohla Vám efektivní sebereflexe těmto pocitům předejít?
13. Myslíte si, že efektivní sebereflexe je jednou z prevencí syndromu vyhoření v lektorské profesi?

Otázky týkající se kompetencí lektora a jejich rozvoje

14. Kterou z uvedených kompetencí stanovených Národní soustavou povolání je podle Vás vhodné nejvíce a neustále rozvíjet a proč?

Plánování a organizování práce
Celoživotní učení
Aktivní přístup
Zvládání zátěže
Objevování a orientace v informacích
Vedení lidí (leadership)
Ovlivňování ostatních
Efektivní komunikace
Kooperace
Kreativita
Flexibilita
Uspokojování zákaznických potřeb
Výkonnost
Samostatnost
Řešení problémů

15. Jak byste seřadil/a podle vašeho mínění důležitost obecných dovedností lektora podle NSP? (1 je nejdůležitější, 8 nejméně důležité)

Počítačová způsobilost
Způsobilost k řízení osobního automobilu
Numerická způsobilost
Ekonomické povědomí
Právní povědomí
Jazyková způsobilost v češtině
Jazyková způsobilost v angličtině
Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora:	Barbora Zítková
Obor:	Andragogika
Forma studia:	prezenční
Název práce:	Sebereflexe a profesní kompetence lektora dalšího vzdělávání v současné společnosti
Rok:	2017
Počet stran textu:	82
Celkový počet stran příloh:	2
Počet titulů českých použitých zdrojů:	33
Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:	0
Počet internetových zdrojů:	6
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.