

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE**

PROFESNÍ ROZVOJ LEKTORŮ

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Sociologie - Andragogika

Autor: Bc. Alžběta Jurčová

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Profesní rozvoj lektorů*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své diplomové práce Doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D. za její vedení, konzultace, cenné rady a připomínky a především za podporu a čas, který mi věnovala.

Dále patří velké díky lektorům, kteří se účastnili mého výzkumu, věnovali mi čas a podělili se o své zkušenosti.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za podporu v průběhu celého studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Alžběta Jurčová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Sociologie - Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Profesní rozvoj lektorů
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se věnuje profesnímu rozvoji lektorů měkkých dovedností. Cílem je identifikovat cesty, které lektoři měkkých dovedností volí pro svůj profesní růst. Práce se skládá ze dvou hlavních částí. Teoretická část obsahuje témata vzdělávání dospělých, měkké dovednosti, lektor ve vzdělávání dospělých a profesní rozvoj lektorů. Empirická část se věnuje průběhu a výsledkům výzkumu. Výzkum je veden v rámci kvalitativní metodologie a jako metoda je použit narativní rozhovor. Na základě analýzy rozhovorů vznikly životní příběhy a kategorie mapující cesty k profesnímu růstu lektorů. Výsledkem práce je identifikace celkem šesti cest, které lektoři ke svému profesnímu růstu využívají.</p>

Klíčová slova:	Lektor, profesní rozvoj, měkké dovednosti, vzdělávání dospělých, celoživotní učení
Title of Thesis:	Lector's professional development
Annotation:	<p>This diploma thesis deals with lecturer's professional development focused on soft skills. The objective is to identify ways which lecturers use for their professional growth. The thesis is divided into two main chapters. The theoretical part consists of themes like adult education, soft skills, lecturer for adult education and lecturer's professional development. The practical part refers to approach and results of research. The research is led within qualitative methodology and as the method of research the narrative interview is used. Based on interview analysis the life stories and categories mapping ways to professional growth of lecturers have been created. The thesis result is the identification of six ways, which lecturers use for their professional growth.</p>
Keywords:	Lector, professional development, soft skill, adult education, lifelong learning
Názvy příloh vázaných v práci:	Příklad přepisu rozhovoru
Počet literatury a zdrojů:	40
Rozsah práce:	67 s. (106 984 znaků s mezerami)

Obsah

Anotace	4
Úvod.....	8
1 Vzdělávání dospělých.....	10
1.1 Další vzdělávání dospělých.....	11
1.2 Celoživotní učení.....	12
1.3 Vzdělavatel dospělých.....	15
2 Měkké dovednosti	16
2.1 Typy měkkých dovedností	17
2.2 Rozvoj měkkých dovedností	19
3 Lektor ve vzdělávání dospělých.....	21
3.1 Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací	23
3.2 Kompetence lektora	25
4 Profesní rozvoj lektorů	30
4.1 Vývojové fáze lektorské práce.....	31
4.2 Současný stav ověřování kvality lektorů.....	33
5 Design výzkumného šetření	35
5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	35
5.2 Výzkumná strategie	36
5.3 Technika sběru dat	38
5.3.1 Etické hledisko výzkumu	40
6 Životní příběhy	41
6.1 Lektor č. 1	41
6.2 Lektor č. 2	44
6.3 Lektor č. 3	46
7 Cesta k profesnímu růstu	50
7.1 Životní změna jako impuls k tomu stát se lektorem.....	50
7.2 Obohacování mysli jiných.....	51
7.3 Rozmanitost seminářů.....	53

7. 4	Propojení života a témat.....	54
7. 5	Samostudium	56
7. 6	Učení nápodobou	56
8	Shrnutí a diskuze	58
	Závěr	62
	Seznam použitých zdrojů.....	65
	Seznam příloh	68
	Přílohy	69

Úvod

V současné evropské společnosti je čím dál více vyzdvihována potřeba vzdělávání dospělých. Vypovídá o tom například i přijetí strategického rámce Vzdělávání a odborná příprava 2020, čímž se Česká republika přihlásila mimo jiné k dosažení evropského referenčního rámce 15% dospělých, kteří se budou v roce 2020 účastnit dalšího vzdělávání (MŠMT ČR, 2018b). Z toho vyplývá potřeba připravených pracovníků, tedy lektorů, kteří se na tomto cíli budou podílet.

Další vzdělávání je součástí konceptu celoživotního učení. Tento koncept souvisí s proměnou společnosti výrobní na společnost vědění. Znalosti a informace se stávají klíčovým faktorem produkce a vzdělání a vědění se stává klíčovým prvkem pro rozvoj jedince i celé společnosti. Kromě znalostí a informací je však také klade čím dál větší důraz na měkké dovednosti a na jejich rozvoj. V inzerátech nabízejících pracovní místa se dnes již běžně vyskytuje požadavek na rozvinuté měkké dovednosti. Měkké dovednosti jsou jednou z oblastí, kterou můžeme rozvíjet i sami, během každodenních činností. Mnohem častěji se však obracíme na pomoc odborníka – tedy lektora. Lektoři měkkých dovedností představují experty, kteří nám mohou s rozvojem „soft skills“ pomoci. Jsou to však i oni, kdo se potřebují určitým způsobem rozvíjet. A právě jejich rozvoj je předmětem této práce.

V současné době není v České republice legislativně dáno, za jakých podmínek se může člověk stát lektorem a ani to, jak se může ve své profesi rozvíjet. Lektor dalšího vzdělávání je příkladem profese, kdy jedinec sám nese odpovědnost za řízení a plánování své kariéry. On sám ovlivňuje rozvoj ať už profesní či osobní stránky a tím také zvyšuje svou zaměstnatelnost a konkurenceschopnost na trhu práce. Cest, které mohou lektori využít pro

svůj rozvoj, je nespočet a záleží na každém, co mu vyhovuje a kterou cestu si zvolí.

Cílem této práce je identifikovat cesty, které lektoři měkkých dovedností volí pro svůj profesní růst. Na základě výzkumného cíle jsem stanovila následující hlavní výzkumnou otázku: Jaké cesty volí lektoři měkkých dovedností pro svůj profesní růst? Pro uvedení do problematiky jsou postupně uvedeny čtyři kapitoly, které by měly ozřejmit související pojmy. Nejprve je uvedeno vzdělávání dospělých, na kterém se právě lektoři svou činností podílejí. Jelikož je práce věnována lektorům měkkých dovedností, považuji za nutné vysvětlit i to, co jsou měkké dovednosti, jaké máme typy, jak je můžeme využít a také jak je lze rozvíjet. Další část je věnována již samotnému lektorovi ve vzdělávání dospělých. Ukážeme si škálu pozic, ve kterých mohou působit, činnosti, které vykonávají, a také nutné kompetence. A konečně poslední teoretická kapitola je věnována profesnímu rozvoji lektorů. Jsou uvedeny vývojové fáze, kterými by měl „dobrý“ lektor projít a také to, jak je v současnosti ověřována jejich kvalita.

Odpověď na výzkumnou otázku bude hledána pomocí kvalitativní strategie. Pomocí dat získaných z narativního rozhovoru budou vytvořeny životní příběhy každého lektora zvlášť. Poté bude provedeno otevřené kódování, díky kterému by měly být odhaleny cesty vedoucí k profesnímu růstu.

1 **Vzdělávání dospělých**

Jelikož se práce zabývá lektory ve vzdělávání dospělých, považuji za nutné zmínit téma vzdělávání dospělých obecně. Samotný pojem vzdělávání bychom mohli vymezit jako „...proces cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Působení na člověka nebo skupinu za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí; je tedy součástí socializace.“ (Palán, 2002, s. 237). Toto vymezení se týká vzdělávání obecně, nás však spíše zajímá vzdělávání dospělých, které definuje Palán (2002, s. 237) jako „...obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělávání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.“

Objektem vzdělávání dospělých je dospělý člověk. Každá disciplína však definuje dospělého a dospělost jinak. Biologicky je dospělý někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti. Z hlediska práva znamená dospělost získání určitých práv a povinností, přičemž každý stát může mít tuto hranici nastavenou jinak. Jedná se například o plnoletost, aktivní a pasivní volební právo, právní zodpovědnost, možnost řízení auta, apod. Dle sociologie je dospělý člověk ten, který převzal nové sociální role. Za dominantní se přitom považuje založení rodiny a nástup do pracovního života (Beneš, 2014). Z pohledu andragogiky je dospělý ten, kdo opustil formální vzdělávací systém

a vstoupil na pracovní trh (viz například Palánova definice vzdělávání dospělých).

Vzdělávání dospělých není oblastí, která by čerpala z dávno vytvořených teorií. Jedná se o dynamickou oblast, ve které se neustále objevují nové pohledy, poznatky a teorie. Dokladem toho může být například kniha „Contemporary theories of learning“, která nabízí přehled současných teoretiků vzdělávání a jejich teorií. Jedná se sice o knihu, která není primárně zaměřena na vzdělávání dospělých, avšak nachází se v ní spousta teorií, které spadají do rámce tzv. celoživotního učení. Kritérium, které editor zvolil pro volbu právě těchto teorií, bylo to, že se musí jednat o teorie vzniklé až po roce 1990. Autoři sice často první náznaky teorií vytvořili již před tímto rokem, avšak neustále je inovovali a přidávali nové poznatky, takže je můžeme považovat za „nové“. Studentům andragogiky musí být známá minimálně dvě jména z této publikace, a to Peter Jarvis a Jack Mezirow (Illeris, 2009).

1.1 Další vzdělávání dospělých

Z výše uvedené Palánovy definice vyplývá, že vzdělávání dospělých můžeme členit na školské a další vzdělávání. V kontextu této práce nás bude zajímat především další vzdělávání. To probíhá po vstupu vzdělávajícího na trh práce a zaměřuje se na různorodé vědomosti, znalosti, dovednosti a kompetence, které jsou důležité nejen pro uplatnění v pracovním a občanském životě, ale také v životě osobním. Další vzdělávání se dále člení na vzdělávání profesní, občanské a zájmové (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 21). Vidíme, že spektrum oblastí, ve kterých může vzdělavatel dospělých působit je velmi široké.

Nyní krátce vymezím každou z částí dalšího vzdělávání. **Profesní vzdělávání** zahrnuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání

v průběhu aktivního profesního života (tedy po opuštění školského systému). Jeho posláním je rozvíjet znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou vyžadovány pro výkon určitého povolání. Jeho podstatou je přizpůsobování kvalifikace pracovníka a kvalifikovanosti práce (Palán, 2002). **Zájmové vzdělávání** nabízí edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, které směřují k uspokojení jejich vlastních zájmů. Jedná se o nejširší oblast výchovy a vzdělávání dospělých (Šerák, 2009). Posledním typem je **občanské vzdělávání**, které vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana. Adaptuje člověka na měnící se společenské a politické podmínky a může sloužit také k urychlení či dotváření socializace a občanské hodnotové orientace. Zahrnuje velmi širokou oblast - od etiky, práva či ekologie až k tělovýchově, náboženství či sociální problematice. Na rozdíl od zájmového vzdělávání by mělo být státem podporováno a obecně by mělo být v zájmu státu (Palán, 2002).

1.2 Celoživotní učení

Vzdělávání dospělých bývá často zmiňováno v souvislosti s pojmem celoživotního učení. Jak uvádí Mužík (2004, s. 21) „Vzdělávání člověka nemůže být omezeno jen na dobu dětství a mládí, ale naopak provází všechny věkové stupně.“ Ve vyspělých zemích je v posledních desetiletích zdůrazňován význam potřeby a rozvoje celoživotního učení. Jedná se o velmi široký pojem, který zastřešuje jak počáteční, tak i další vzdělávání. Další vzdělávání v tomto kontextu zahrnuje terciární vzdělávání i vzdělávání dospělých (Rabušicová & Rabušic, 2008). Celoživotní učení definuje například Průcha (2009, s. 29) jako takové učení, které „... zahrnuje veškeré učební aktivity v průběhu života člověka, které mají za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí a umožňující osobnostní růst a občanská, sociální a profesní uplatnění.“

Celoživotnímu učení se v České republice věnuje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Na svých internetových stránkách uvádějí celou řadu dokumentů týkajících se dalšího vzdělávání a celoživotního učení. Spousta těchto dokumentů má původ v Evropské unii a UNESCO (Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu). Například už v roce 1972 vydala komise UNESCO dokument „Learning to be“, který obsahoval řadu doporučení pro vzdělávání dospělých. Jednou z hlavních myšlenek tohoto dokumentu bylo, že každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života. Vidíme tedy, že celoživotní učení není výdobytek posledních let, ale dlouhotrvající záměr světových organizací. V roce 1996 vyšla Bílá kniha EU, což je dokument zdůrazňující potřebu *učící se společnosti*. Za důležitý dokument považuji Memorandum o celoživotním učení, který velmi konkrétně určuje budoucnost celoživotního učení. Tento dokument představuje dva základní úkoly celoživotního učení, a to podporu aktivního občanství a podporu zaměstnatelnosti. Dále také vymezuje tři základní kategorie učení, tj. formální, neformální a informální, kterému se budu věnovat v další části textu (MŠMT ČR, 2018a). Nejaktuálnějším dokumentem, který se mimo jiné věnuje také celoživotnímu učení, je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. Tento dokument byl přijat vládou 15. dubna 2015 jako usnesení vlády ČR č. 277/2015 a je jedním z implementačních dokumentů Strategie 2020. Strategie vzdělávání 2020 je klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Mimo jiné se tento dokument věnuje rozvoji klíčových kompetencí dospělých, jejich základních dovedností a dalšího občanského vzdělávání, přičemž tato problematika nebyla dosud na národní úrovni systematicky řešena. Proto je záměrem Ministerstva mládeže, školství a tělovýchovy rozvinout podporu právě těchto oblastí. Přijetím strategického rámce Vzdělávání a odborná příprava 2020 (ET 2020) se Česká republika přihlásila

k dosažení evropské referenční úrovně a to 15 % dospělých, kteří se mají v roce 2020 účastnit dalšího vzdělávání (MŠMT ČR, 2018b).

Nyní se budu více věnovat výše uvedenému dokumentu *Memorandum o celoživotním učení*. V něm se mluví o celoživotním učení jako o celoživotní vzdělávací aktivitě. Dělí celoživotní učení na formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání. **Formální vzdělávání** představuje cílevědomý a řízený proces, který se realizuje ve vzdělávacích institucích. V těchto institucích platí legislativně vymezené způsoby hodnocení, prostředí, obsah, cíl a funkce. Institucí poskytující formální vzdělávání je škola. **Neformální vzdělávání** se oproti tomu realizuje mimo formální vzdělávací instituce. Vzdělávání v těchto institucích není systematické a spíše prohlubuje a rozvíjí poznatky, které jedinec získal v rámci formálního vzdělávání. Posledním typem je **informální vzdělávání**, které představuje proces získávání vědomostí a osvojování dovedností z každodenní zkušenosti a z prostředí kolem nás. Oproti předchozím není organizované ani systematické a ani není zakotveno v nějaké instituci. Kromě výše uvedeného dělení Memorandum také uvádí, že by se měly podniknout kroky ve prospěch celoživotního učení. V této souvislosti uvádí šest myšlenek, které tomu mají pomoci: nové základní dovednosti pro všechny, více investic do lidských zdrojů, inovace ve vzdělávání, oceňování učení, nová koncepce poradenství a přiblížení učení domovu (Memorandum o celoživotním učení, 2001).

Již jsem uvedla, že myšlenka celoživotního učení není žádnou novinkou. Kořeny můžeme spatřovat v proměně společnosti výrobní na společnost vědění. Se společností vědění souvisí také koncept celoživotního učení. V tomto „novém“ typu společnosti je vzdělání a vědění klíčovým prvkem pro rozvoj jedince a tím pro rozvoj celé společnosti. Klíčovým faktorem produkce se nyní stávají znalosti a informace (Rabušicová & Rabušic, 2008).

1.3 Vzdělavatel dospělých

Jelikož se proces vzdělávání dospělých poněkud liší od vzdělávání dětí, je nutné mít také speciálně připravené pracovníky. Tito pracovníci potom jak přímo, tak i nepřímo ovlivňují výsledky vzdělávání dospělých. Jednoznačné vymezení pojmu vzdělavatel dospělých je velmi problematické, protože různí autoři používají pro označení tých osob jiné pojmy. Například Barták (2008) uvádí, že ve vzdělávání dospělých se pro vzdělavatele používá obecný pojem *lektor*. Je to podle něj osoba, která řídí vzdělávací a rozvojové programy. Oproti tomu například Plamínek (2010) používá zase pojem učitel, do kterého zahrnuje lektora, konzultanta a kouče. Pojem vzdělavatel dospělých nenajdeme ani v Palánově slovníku Lidských zdrojů (2002). Medlíková (2010) ve své příručce pro lektory uvádí, že vzdělavatel dospělých se může stylizovat do několika rolí, přičemž záleží na tom, co od něj účastníci či například zadavatel očekávají.

Malach (2003a) například člení různé typy vzdělavatelů podle toho, jaké jsou rozdíly v přístupu ve výuce. Ukazuje tři způsoby řízení učení dospělého, přičemž jednotlivé typy vzdělavatelů přiřazuje buď jednoznačně k jednomu způsobu, nebo je uvádí na přelomu. Konkrétně uvádí tyto způsoby řízení: usměrňovaný paralelní proces vyučování, řízené samostatné učení a učení řízené pouze cílem a kontrolou. První způsob dle něj vyznávají lektoři, přednášející a vyučující a částečně také trenéři, cvičitelé a instruktoři. Druhý způsob řízení můžeme vidět u tutorů, mentorů, koučů a uvádějících pracovníků. Třetí způsob najdeme u monitorů a examinátorů a částečně také u konzultantů a poradců.

2 Měkké dovednosti

Jelikož se tato práce zaměřuje na profesní rozvoj lektorů měkkých dovedností, považuji za nutné objasnit tento pojem. Často se používá také anglický ekvivalent „soft skills“. V posledních letech se na měkké dovednosti klade čím dál větší důraz a už není výjimkou, že se požadavek na ně vyskytuje v inzerátech. Firmy zjišťují, že „tvrdé dovednosti“ už nejsou dostačující pro rozvoj podniku, ale že za úspěchem stojí i něco jiného.

Často se stává, že pojmy dovednost a kompetence bývají zaměňovány či považovány za synonyma. Kompetenci můžeme definovat jako „...specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností metod a postupů, ale také například postojů, ...“ (Veteška, 2008, s. 25). Z tohoto hlediska jsou tedy dovednosti pouze jednou z částí kompetence. Ne všichni autoři a organizace k tomu však přistupují takto, a proto se stává, že dochází k jejich záměně.

Jak jsem uvedla výše, pro měkké dovednosti (či kompetence) se i v české literatuře často používá anglický výraz „soft skills“. Definici soft skills můžeme najít i v andragogickém slovníku Průchy a Vetešky (2012, s. 234), kteří je definují jako „...takové dovednosti či kompetence, které nejsou přesně měřitelné, avšak jsou charakteristické pro každého jedince.“ Měkkým kompetencím se věnuje také Národní soustava povolání, která je definuje jako soubor „...požadavků potřebných pro kvalitní výkon práce, které nejsou závislé na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka.“ (Národní soustava povolání, 2018).

Mühleisen a Oberhuber (2008) mluví o tom, co všechno měkké dovednosti ovlivňují a tedy proč jsou tak důležité pro firmy a personalisty. Vychází přitom z údajů vědeckých studií (bohužel neuvádějí konkrétní výzkumy ani kontext). Podle výsledků je vysoká sociální a emocionální

kompetence znakem objevujícím se především u úspěšných manažerů. A celkově ve firmách s výraznou sociální kompetencí funguje lépe management znalostí. Také týmově orientované firmy jsou výrazně efektivnější. Poslední bod, o kterém mluví, je z mého pohledu asi nejdůležitější – ve firmách, které dbají na rozvoj měkkých dovedností, jsou zaměstnanci spokojenější.

V dnešní době rychlých změn, ať už technologických či společenských, jsou to právě měkké dovednosti, které tuto situaci napomáhají firmám a jejich pracovníkům zvládat. Musíme vynakládat stále větší úsilí při předávání informací, koordinaci či při utváření dohod. Měkké dovednosti jsou důležité jak pro firmy, tak pro jednotlivé zaměstnance. Více než kdy dříve se ve firmách objevuje skupinová a týmová práce pro zvládnutí složitých úkolů. Jejich úspěšnost záleží na každém článku týmu. A pokud zaměstnanci dostanou prostor pro uplatnění svých nápadů a pokud jejich práce není jednotvárná, jsou spokojenější. A po spokojenosti v práci touží zaměstnanci více než když jindy (Mühleisen & Oberhuber, 2008).

Z výše uvedeného se dá vyvodit, že výborně rozvinuté tvrdé dovednosti nejsou u pracovníka zárukou úspěchu. To se týká především manažerů, obchodníků či pracovníků ve službách apod. Hlavně, ale nejen, u těchto pracovníků je velmi důležité, aby byli schopni pracovat sami se sebou, aby si dokázali zorganizovat čas a hlavně aby byli schopni efektivně komunikovat s ostatními (spolupracovníky, podřízenými, zákazníky). Rozvoj měkkých dovedností je tedy prospěšný nejen pro samotné zaměstnance, ale i pro podniky jako takové.

2.1 Typy měkkých dovedností

Jako u téměř všech kategorizací, i zde jich najdeme nespočet. Ukážu tedy alespoň některé z nich. Jedno z nejobecnějších dělení se mi jeví to od autorů

Mühleisena a Oberhuber. Ti používají pojem kompetence a rozlišují je na osobní, sociální a metodické. **Osobní kompetence** podle nich představují schopnost zacházet sám se sebou. Rozvojem těchto kompetencí bychom měli docílit autentičtějšího a vyrovnanějšího jednání a měli bychom si být jistější. Mezi složky osobních kompetencí řadí suverenitu, sebeorganizaci a sebeřízení, vnímání sebe samého a sebereflexi, radost ze života a optimismus, schopnost autenticky se vyjadřovat, odolnost vůči stresu, orientaci na cíl a na výsledek, ochotu k učení a ke změnám, spojení myšlení a jednání, vědomí rizika, sebemotivaci a jako poslední vědomí odpovědnosti. Každý manažer by si v první řadě měl umět poradit s vlastními schopnostmi. Teprve potom si může suverénně poradit s pracovníky. Druhou skupinou jsou **sociální kompetence**, které představují schopnost kontaktu s ostatními. Schopnost umět zacházet sami se sebou je nám v pracovním životě sama o sobě k ničemu. Právě sociální kompetence potřebujeme k tomu, abychom byli schopni dobře vycházet s kolegy či nadřízenými a tím se posunovat dál. Řadí se mezi ně znalost lidí, pozornost a empatie, schopnost navazovat kontakty a vztahy, schopnost integrace a týmové práce, systémové vnímání, schopnost motivovat a vést, schopnost řešit konflikty a také takt a styl. Jako poslední rozlišují **metodické kompetence**, které představují schopnost řešit úkoly. Metodické kompetence doplňují obě předchozí oblasti měkkých dovedností. Obecné metody zvládání úkolu patří k základním nástrojům každé profese. Autoři sem řadí dovednost prezentovat (systematicky zpracovat a přednést složitá data), kreativně řešit problémy, vizualizovat, vést a moderovat porady, rétoricky přesvědčit a vyjednávat, zacházet s časem, zpracovávat informace a připravovat rozhodnutí (Mühleisen & Oberhuber, 2008).

Plamínek (2008) oproti tomu používá pojem dovednosti a dělí je taktéž do tří kategorií, a to na komunikační, vztahové a vedení lidí. Mezi **komunikační**

dovednosti řadí prezentaci a sdělování, naslouchání, empatii a také vedení porad. Mezi **vztahové** dovednosti zahrnuje zvládání konfliktů, týmovou spolupráci a vyjednávání. A do poslední kategorie, **vedení lidí**, zahrnuje motivaci jednotlivců, usnadňování spolupráce a využívání lidských zdrojů.

Výčet měkkých kompetencí nabízí i Národní soustava povolání. Ta je však nedělí do žádných „nadřazených“ skupin. Ukazuje celkem patnáct kompetencí a pro každou zvlášť popisuje pět úrovní, kterých lze pomocí jednotlivých dovedností dosáhnout. Mezi měkké kompetence řadí efektivní komunikaci, kooperaci (spolupráci), kreativitu, flexibilitu, uspokojování zákaznických potřeb, výkonnost, samostatnost, řešení problémů, plánování a organizování práce, celoživotní učení, aktivní přístup, zvládání zátěže, objevování a orientace v informacích, vedení lidí (leadership) a ovlivňování ostatních. Například efektivní komunikace na úrovni 5 zahrnuje formulování myšlenek v písemné i ústní podobě na výborné úrovni, aktivní naslouchání bez výjimky a za všech okolností, zdravé a přiměřené sebeprosazování, schopnost prezentovat na velkém fóru, schopnost přesvědčit svým projevem druhé, schopnost získat od ostatních skutečné názory a pracovat s nimi apod. (Národní soustava povolání, 2018).

2.2 Rozvoj měkkých dovedností

V otázce rozvoje měkkých dovedností se u autorů objevuje shoda – tyto dovednosti lze rozvíjet. Což je velmi pozitivní zjištění v této době, kdy se musíme neustále přizpůsobovat změnám a být flexibilní (tedy samozřejmě nemusíme, ale jsou na nás tyto požadavky kladeny). Se změnami souvisí do jisté míry také nejistota. A od manažerů pracovníci očekávají, že alespoň ve firemním prostředí jim pomohou s orientací a poskytnou jim oporu. A v tomto případě jim právě dobře rozvinuté měkké dovednosti pomohou.

O tom, že měkké dovednosti lze rozvíjet, vypovídá i předmět této práce, jejímž objektem jsou lektoři měkkých dovedností. Pokud by je rozvíjet nešlo, stala by se jejich profese poněkud nadbytečnou.

A jak je tedy lze trénovat? Mühleisen a Oberhuber (2008) uvádějí, že každý člověk se skládá ze tří částí. První částí jsou **téměř nezměnitelné vlastnosti**, k nimž patří například náš osobnostní typ, temperament, introverze / extroverze, optimismus / pesimismus, to, jestli rádi riskujeme nebo máme rádi jistotu, kreativita, apod. Toto všechno je součástí nás a více méně takoví zůstaneme navždy. Druhou naši část tvoří **částečně změnitelné dovednosti**, mezi něž řadíme například motivy, hodnoty, bezděčné chování, logické myšlení, respekt vůči ostatním, vyjednávací schopnosti, ochotu něco změnit, schopnost rozhodovat se, odolnost vůči stresu, charisma, empatii apod. Všechny tyto dovednosti lze do určité míry vědomě ovlivnit. Poslední částí jsou pak **způsoby chování a znalosti, které lze snadno rozvíjet**. Tyto znalosti, vědomosti, vědomé chování, postupy pro řešení problémů a vzájemnou komunikaci se rozvíjejí nejnázem (Mühleisen & Oberhuber, 2008).

Měkké dovednosti jsou univerzální a lze je využít nejen v pracovním prostředí, ale také v běžném životě. To se týká především komunikačních dovedností. Možností, jak je rozvíjet, je opravdu mnoho. Můžeme se buď obrátit na odborníka, tedy lektora měkkých dovedností, nebo se můžeme snažit o rozvoj svépomocí. Lze začít každodenním cvičením, kdy se například už ráno usmějeme na řidiče v autobuse a pokud náš úsměv neopětuje, nabízí se nám prostor k tréninku. Jakmile se dostaneme do situace, kdy si řekneme „proč jsem nejednal jinak“, musíme se na sebe podívat objektivně a hledat prostor pro změnu a zlepšení. Úspěšný kontakt s lidmi, a vlastně i se sebou samým, je celoživotním učením (Peters-Kühlinger & Friedel, 2007).

3 Lektor ve vzdělávání dospělých

V předchozí kapitole jsem nastínila problematiku definování pojmů vzdělavatel dospělých i lektor. S nadsázkou by se dalo říci, že co autor, to jiná definice a jiný přístup. Pro potřeby této práce budu vycházet z Bartáka a budu používat pojem lektor jako obecné označení pro vzdělavatele dospělých.

Jak bylo již uvedeno, v posledních letech je především ve vyspělých zemích stále více zdůrazňován význam potřeby vzdělávání dospělých a obecně rozvoje celoživotního učení. Dříve se mohl na vzdělávání dospělých podílet téměř kdokoliv. Často nebylo vyžadováno žádné zvláštní vzdělání (kromě vědomostí a dovedností v oboru), ale stačily třeba jen pozitivní reference. Dnes už je však čím dál častěji vyžadováno speciální lektorské vzdělání.

Lektoři mohou působit buď ve firemní oblasti, nebo mohou přednášet pro veřejnost. Škála pozic, na kterých mohou lektori pracovat, je velmi široká. Níže ukážu některé z přístupů autorů, jak pohlíží na různé uplatnění lektorů na trhu práce. Barták (2008) se například zaměřuje na lektory působící v podnikové sféře a dělí je na interní a externí. Hlavní rozdíl je ten, že **interní lektor** je zaměstnancem firmy, která vzdělávací akci organizuje, zatímco **externí lektor** přichází z jiné organizace (hlavně ze vzdělávací agentury). Mezi výhody interního lektora patří znalost podniku a její kultury, účastníků vzdělávání i možností kurzu. Pro podnik znamená interní lektor nižší náklady na vzdělávací akci. Najímání externího lektora (ze vzdělávací agentury či OSVČ) sice může znamenat vyšší náklady, avšak pokud podnik nemá svého vlastního lektora či potřebuje odborníka na danou problematiku, tak jinou možnost nemá. Jiný přístup k dělení lektorů zastává Mužík (2011), který rozlišuje čtyři skupiny: lektori podnikatelé,

lektoři zaměstnanci, lektoři jako manažeři a specialisté a poslední jsou lektoři jako dobrovolníci v neziskové sféře. Mezi **lektory podnikatele** řadí osoby samostatně výdělečně činné. Lektorská profese může být pro jedince hlavní či také vedlejší zdroj příjmů. Lektorování se řadí mezi tzv. volné živnosti, to znamená, že pro něj nejsou stanoveny odborné ani jiné způsobilosti, které by bylo nutné prokázat (pouze všeobecné podmínky). **Lektoři zaměstnanci** pracují především ve vzdělávacích institucích. Tyto instituce zajišťují jednotlivým lektorům metodickou a logistickou podporu. Tento typ lektorů může také působit v podnikové sféře, kdy se zaměřují na zaškolení nových pracovníků. **Lektoři jako manažeři a specialisté** působí v podnikové sféře a činnost lektora je součástí jejich pracovní náplně. Poslední skupinou jsou **lektoři jako dobrovolníci v neziskové sféře**. Ti působí především v oblasti sociálních služeb, kultury, sportu, zájmové činnosti apod. a jejich práce zahrnuje informační, osvětovou a aktivizační činnost. Poslední, trochu odlišným, dělením, které zde uvedu, je dělení Beneše (2008). Ten k lektorům přistupuje podle toho, jakou cestou k povolání vzdělavatele dospělých došli. První jsou pracovníci, kteří se lektory stali **náhodou**. Jedná se o odborníky z určité oblasti (daňové, právní, počítačové apod.), kteří si kvalifikaci lektora doplňují nesystematicky a spíše náhodně. Potom jsou také lektoři, kteří spoléhají na své **jiné než andragogické vzdělání**. Jejich vzdělání je však tomuto oboru blízké a také dostačující. Jedná se například o učitele či psychology. Existují také lektoři, kteří **absolvovali zcela odlišný obor**, který nemá s andragogikou nic společného a až posléze si doplňují vzdělání pomoci doplňujícího studia v rozsahu cca dvou let. A poslední skupinou jsou **absolventi oboru andragogika**.

Z výše uvedeného se dá vyčíst, že lektorem se u nás může stát téměř kdokoliv. K získání živnostenského listu není potřeba žádného certifikátu

či vysokoškolského diplomu. Stačí pouze splnění všeobecných podmínek, což představuje věk minimálně 18 let, plnou svéprávnost a bezúhonnost.

Lektoři mají možnost absolvování různých kurzů a seminářů, díky kterým získají certifikáty. Tento systém dílčích certifikátů však není příliš ideální, protože mnohé kurzy se zaměřují pouze na dílčí oblasti lektorských dovedností. Proto byl v ČR vytvořen systém certifikace lektorů, který je standardizován a uznáván v rámci celé republiky. Tato certifikace Lektora dalšího vzdělávání je od roku 2013 součástí Národní soustavy kvalifikací. K získání této kvalifikace musí jedinec složit zkoušku z celkem sedmi oblastí. Získaný certifikát pak vypovídá o kvalitách jedince v didaktických, metodických či komunikačních oblastech (Dvořáková, 2014).

3.1 Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací

Národní soustava povolání je otevřená a všem dostupná databáze povolání spravovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí. Jedná se o internetový katalog povolání, který podává mnoho informací o konkrétní práci, pracovních podmínkách, požadavcích zaměstnavatelů či obvyklé mzdě (Národní soustava povolání, 2018). Národní soustava kvalifikací je průběžně budovaný, státem podporovaný a občany i zaměstnavateli využitelný registr profesních kvalifikací existujících na pracovním trhu v ČR. Umožňuje zájemcům získat celostně uznávané osvědčení o jejich profesní kvalifikaci bez nutnosti absolvovat několikaletou školní přípravu. Obě tyto databáze jsou propojeny a vzájemně spolupracují (Národní soustava kvalifikací, 2018).

Lektor dalšího vzdělávání, jak jej najdeme pojmenovaného v Národní soustavě povolání i kvalifikací, je charakterizován jako osoba, která řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání. Dalo by se tedy říci, že v sobě zahrnuje všechny výše uvedené typy vzdělavatele dospělých (pro

zajímavost – po zadání hesla „vzdělavatel dospělých“ nám registr nic nenajde. Ale například pro kouče existuje samostatná charakteristika) (Národní soustava povolání, 2018).

Národní soustava povolání kromě jiného uvádí i činnosti, které jsou součástí práce lektora dalšího vzdělávání. Tyto činnosti však budou dále specifikovány v kapitole 3. 2 *Kompetence lektora*.

Národní soustava kvalifikací rozděluje povolání podle kvalifikačních úrovní, přičemž jich existuje osm a odpovídají úrovním Evropského rámce kvalifikací. Každé kvalifikační úrovni odpovídá stupeň vzdělání podle školského zákona. Lektor dalšího vzdělávání spadá do úrovně sedm, tzn. k výkonu profese by měl lektor mít vysokoškolské magisterské vzdělání (Národní soustava kvalifikací, 2018).

Kromě kvalifikační úrovně jsou na stránkách Národní soustavy kvalifikací uvedeny také odborné způsobilosti, kterými by měl lektor disponovat po složení zkoušky. Je zde uvedeno celkem sedm způsobilostí, které jsou dále rozpracovány do kritérií hodnocení a způsobů ověření. Mezi způsobilosti je zde zařazeno: „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.“ (Národní soustava kvalifikací, 2018).

3.2 Kompetence lektora

V dnešní době je pojem kompetence poměrně používaný a postupně se dostává do povědomí široké veřejnosti. Je známo, že kompetenci lze použít ve dvou základních významech. Zaprvé, kompetence jako pravomoc či oprávnění, které je uděleno nějakou autoritou či patřící autoritě, tzn. je dána člověku zvenku. Ve druhém významu představuje kompetence schopnost vykonávat nějakou činnost či být kvalifikovaný v určité oblasti a vztahuje se k vnitřním kvalitám člověka. Nás v kontextu této práce bude zajímat především druhý význam.

Pokud budeme kompetenci definovat jako „schopnost vykonávat nějakou činnost“, je na místě také zmínit, jaké činnosti vlastně lektor provádí. Vzhledem k výše uvedeným definicím a způsobilostem (dle Národní soustavy kvalifikací) je jasné, že profese lektora není pouze úzce zaměřená na realizaci vzdělávacího projektu, ale že má lektor velmi široké pole působnosti, které zahrnuje celou řadu aktivit. Vymezení pracovní náplně najdeme například u Bednaříkové (2006). Její pojetí se však do značné míry překrývá s vymezením činností dle Národní soustavy povolání (2018). Bednaříková rozděluje činnosti obecně do plánování, organizování, řízení a kontroly výuky. **Proces plánování** zahrnuje analýzu dostupných informací (informace od zadavatele, informace o účastnících apod.), vytyčení cílů, konkretizaci obsahu a struktury kurzu a také volbu didaktických pomůcek. V **procesu organizování** vybírá formy a metody výuky, připravuje didaktické pomůcky a studijní materiály (např. didaktická technika, učební texty, prezentace, ...) a také rozpracovává detailní plán a rozvrh. **Proces řízení** představuje prezentaci učiva, upevňování znalostí, vedení

procvičování znalostí, aplikaci získaných poznatků, aktivizaci a motivaci účastníků, ovlivňování postojů a operativní usměrňování výuky. Posledním procesem je **kontrola výuky**, kdy lektor průběžně reguluje vzájemné interakce a komunikaci, ověřuje a vyhodnocuje získané znalosti a dovednosti a nakonec hodnotí účinnost vzdělávání. Národní soustava povolání ještě navíc přidává poskytování individuálních konzultací a vedení dokumentace kurzu.

Chce-li lektor vytvořit kvalitní a úspěšnou vzdělávací akci, musí brát v potaz řadu kroků a postupů. Biech (2009) například nabízí pomůcku, tzv. model ADDIE, která by měla pomoci lektorovi neopomenout žádný z kroků. Tato pomůcka vychází z prvních písmen anglických slov, přičemž každé písmeno zastupuje činnost důležitou pro vzdělávací akci:

A = analysis → analýza situace před programem

D = design → provedení programu

D = development → vytvoření materiálů, konkrétních vzdělávacích aktivit, apod.

I = implementation → realizace naplánovaného programu

E = evaluation → zhodnocení programu

Ačkoliv se kompetencemi lektora zabývá celá řada autorů, neznamena to, že by se jednalo o jednoznačně vymezenou oblast, ke které všichni přistupují stejně. Každý z autorů používá k popisu kompetencí jiný úhel pohledu a tím pádem vzniká nepřeberné množství kategorizací a popisů, přičemž je téměř nemožné najít shodu v počtu či v názvech. Situace je tedy poměrně nepřehledná. Zaměřím se hlavně na kompetence, které se vyskytují u více autorů. Níže uvedený přehled nelze považovat za vyčerpávající a konečný.

U více autorů (např. Barták, 2003; Jíra, 2004; Šerák, 2009; Medlíková, 2010; Bednaříková, 2006; Mužík, 2005; ...) se můžeme setkat s dělením potřebných kompetencí na odborné, andragogické (někdy také nazývané pedagogické

či metodické), osobnostní a sociální. **Odborné kompetence** v tomto kontextu znamenají vědomosti, dovednosti a zkušenosti z vyučovaného oboru. Podstatné je však to, že lektor musí být schopen mezioborového přístupu, že není zaměřený striktně na „svůj“ obor, ale musí disponovat jakýmsi všeobecným přehledem. Lektor by také neměl působit jako pouhý teoretik, který přednáší naučené, ale měl by být schopen konfrontovat teorii s praxí (nejlépe s využitím vlastních zkušeností). Mezi odborné kompetence tedy můžeme konkrétně (například podle Matulčíka, 2009) zařadit schopnost uplatnit získané odborné vědomosti, dovednosti a zkušenosti či schopnost inovovat a rozvíjet vlastní poznatky a dovednosti v závislosti na rozvoji vědeckého poznání,

Druhou skupinou jsou **andragogické kompetence**. Například Jíra (2004) radí tuto oblast pod odborné kompetence, já ji zde však uvedu zvlášť. Pro Malacha představuje andragogická kompetence „... komplex postojů, znalostí, dovedností, schopností, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení plánovaných cílů vzdělávání. Andragogická způsobilost označuje takový výkon v oblasti vzdělávání dospělých, který respektuje andragogické principy, je spojen s používáním účinných metod a forem vzdělávání, odpovídajících materiálních didaktických prostředků a objektivních nástrojů hodnocení vzdělávání.“ (Malach, 2003b, s. 9). Je třeba si uvědomit, že vzdělávání dospělých se podstatně liší od vzdělávání dětí a je nutné si k tomu osvojit jiné dovednosti. Mezi andragogické kompetence můžeme zařadit například znalost problematiky vzdělávání dospělých, schopnost určení vzdělávacích cílů a obsahu a také schopnost výběru adekvátních forem a metod výuky. Mimo jiné sem spadá také analýza a hodnocení výsledků vzdělávání (Šerák, 2009).

Třetí skupinou, u které najdeme shodu u více autorů, jsou **osobnostní kompetence**. Účinnost vzdělávací akce totiž ovlivňuje nejen odbornost

lektora či použité metody, ale (řekla bych, že téměř především) lektorovi osobnostní charakteristiky. Šerák (2009) sem řadí například smysl pro odpovědnost (ten se projeví při přípravě programu či při dodržování termínů), kritičnost a hlavně sebekritičnost, smysl pro spravedlnost, důslednost, zásadovost, rozhodnost, trpělivost, pozitivní myšlení a optimismus a důležitý je také smysl pro humor. Z mého pohledu se jedná o charakteristiky, které má člověk víceméně vrozené. Pokud jimi nedisponuje, je velmi obtížné, ba možná i nemožné, je dodatečně získat. Lektor bez jakéhosi charisma působí „nemastně neslaně“ a jeho snaha o efektivní vzdělávací akci se nejspíš mine účinkem. Můj dojem potvrzují například Svatoš a Lebeda (2005), podle nichž úspěch kurzu stojí právě na osobnosti lektora. A neznamena to, že musí sršet vtípem a být „kamarád“, ale že si umí u účastníků sjednat respekt. Právě respekt je stěžejní pro přijetí programu a zkušeností, které lektor účastníkům nabízí. Na jedné straně musí lektor vzbuzovat u účastníků zájem a upoutat jejich pozornost, na straně druhé musí také lektor projevovat zájem o své účastníky.

Poslední skupinou jsou **sociální kompetence**. Ty představují souhrn dovedností pro sociální interakci a komunikaci. Důležitou složkou sociálních kompetencí je i komunikační kompetence, kam spadá schopnost komunikovat jak verbálně, tak i neverbálně. Ač se to nemusí na první pohled zdát, právě neverbální komunikace je jednou z podstatných částí práce lektora (jak uvádí například Medlíková, 2010). Pojem související se sociální kompetencí je také sociální inteligence, která představuje schopnost efektivně fungovat v mezilidských vztazích (Svatoš & Lebeda, 2005).

Jelikož neexistuje jednotná kategorizace kompetencí, zvolila jsem metodu vytvoření čtyř nadřazených skupin, které se vyskytují u více autorů. Do těchto skupin bychom pak mohli rozdělit jednotlivé kompetence. Musíme si být neustále vědomi toho, že humanitní vědy jsou vědy dynamické a jednou

provedená kategorizace nikdy nebude platná navždy a nikdy nezahrne všechny existující možnosti.

Měkké dovednosti jsou kompetence v oblasti chování a prolínají se všemi výše uvedenými skupinami kompetencí. Měkké dovednosti například umožňují získat odborné kompetence, jelikož představují soubor metod, způsobů či schopností jak odborné kompetence (či dovednosti) získat.

4 Profesní rozvoj lektorů

Lektor dalšího vzdělávání je příkladem profese, kdy jedinec sám nese odpovědnost za řízení a plánování své kariéry. On sám ovlivňuje rozvoj ať už profesní či osobní stránky a tím také zvyšuje svou zaměstnatelnost. V našem formálním systému nenajdeme žádný obor zaměřený čistě na přípravu lektorů. Za nejbližší obory můžeme označit například Andragogiku či Vzdělávání dospělých. Tyto obory lze v dnešní době studovat na téměř každé větší univerzitě. Andragogiku můžeme najít na Univerzitě Palackého v Olomouci, kde se studuje dvouoborově v kombinaci se sociologií. Samostatně lze obor studovat na brněnské Masarykově univerzitě, na Ostravské univerzitě a také v Praze na Univerzitě Jana Amose Komenského (která také nabízí obor Vzdělávání dospělých). Profilovanou andragogiku můžeme studovat v Praze na Univerzitě Karlově, kde se zaměřuje na personální řízení či na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, kde je profilována na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře. Samozřejmě se nejedná o absolutní výčet možností studia, avšak pro naše účely bychom jej mohli považovat za dostačující.

V České republice je výkon lektorské činnosti volnou živností. To znamená, že pro výkon profese není nutné prokázání odborných ani jiných způsobilostí. Postačuje pouze splnění všeobecných podmínek.

Jak jsem uvedla, lektoři nesou odpovědnost za sebe samé a je na nich, jak si s tím poradí. Plánováním osobního rozvoje se zabývá například Armstrong, který využívá definice Harrisonové, která definuje rozvoj jako „...vzdělávací zážitky jakéhokoli druhu, během nichž jednotlivci i skupiny získávají zlepšené znalosti, dovednosti, hodnoty nebo chování. Jeho výsledky se vyvíjejí či utvářejí spíše během času než bezprostředně a mají sklon k ‚dlouhověčnosti‘ (dlouhodobě se uchovávají).“ (Armstrong, 2007,

s. 470). I když v souvislosti s plánováním osobního rozvoje mluví Armstrong i o pomoci manažera či o podpoře ze strany vedení, myslím, že se jeho fáze přípravy a realizace plánu osobního rozvoje dají přenést i do rozvoje lektora (jako osoby samostatně výdělečně činné), který tak bude činit samostatně. Plánování osobního rozvoje lze rozdělit do čtyř fází. V první fázi jde o **analýzu současného stavu a potřeby rozvoje**. Aby lektor prošel touto fází, je třeba se objektivně podívat na svou roli a zhodnotit, „kde se teď nachází“ a jaké jsou jeho případné nedostatky. Ve druhé fázi je třeba **stanovit cíle**. Cílem může být například získání nebo zlepšení určitých dovedností (např. práce s power pointem, prezentační dovednosti, ...) či rozšíření důležitých znalostí (např. legislativa). Další fází je **příprava plánu činností** (akcí, kroků). Tento plán by měl stanovit, co je potřeba udělat a jak je to třeba udělat. Plán by měl být rozčleněn do konkrétních bodů. Poslední fází je **realizace**, kdy se podnikají naplánované kroky (Armstrong, 2007).

4.1 Vývojové fáze lektorské práce

Lektor ve své práci prochází určitým vývojem stejně jako lidé s jiným povoláním. Plamínek (2014) uvádí tři fáze, kterými by lektoři měli projít. Ne každému se to však podaří. Někdo se zasekne již na první fázi a není schopen postoupit na další. Dobrý lektor by však měl být schopen třetí fáze dosáhnout. Pokud vývoj probíhá dobře, ve vyšší fázi je zachováno to, co se lektor naučil ve fázi nižší. První fáze je nazývána **JÁ – fáze**. V tomto bodě se lektor zaměřuje na svůj vlastní výkon. Hodnocení sama sebe provádí srovnáváním s nějakým vzorem. Tento vzor může být buď nějaký manuál či jiný lektor. V centru jeho zájmu je proces předávání informací či dovedností. Sleduje to, zda splnil všechny předem naplánované kroky a zda měly požadovaný účinek. Následkem této fáze může být buď neustále se zvyšující téma, nebo v lepším případě zvyšující se pocit jistoty.

Druhou fází je **ONI – fáze**. Zde už se lektor zaměřuje na účastníky akce, na jejich pocity a snaží se jim zalíbit. Sebehodnocení už se neopírá o nějaký vzor, ale vychází ze zpětné vazby účastníků (či organizátorů). Problémem této fáze je, že může vyústit až v podbízení se účastníkům, často na úkor obsahu a formy.

Poslední fází, tedy tou, které by měl každý dobrý lektor dosáhnout, je **ONO – fáze**. V tomto případě se lektor zaměřuje na užitek a snaží se účastníkům prospět a pomoci spíše než aby se jim snažil zalíbit. Nejdůležitější jsou pro lektora pozitivní dopady vzdělávací akce, tedy hlavně užitečnost osvojených znalostí a dovedností.

Jak jsem uvedla, pro vývoj dobrého lektora je třeba projít postupně všemi fázemi a dostat se do fáze třetí. Postupně se tedy musí měnit zaměření jeho pozornosti a také zdroje a kritéria sebehodnocení. Každá fáze potřebuje určitý čas a není možné tento proces urychlit a už vůbec není možné některou z částí přeskočit. Plamínek na základě zkušeností uvádí, že do druhé fáze lektori přecházejí nejdříve po půl roce až roce praxe a do třetí fáze po třech až šesti letech. Jak jsem výše uvedla, ne každému lektorovi se podaří dosáhnout třetí fáze. Problém přechodu z druhé fáze do třetí je především v tom, že druhá fáze je pro lektora „nejpohodlnější“ a je pro něj příjemné v takovém prostředí setrvat.

Milan Pol s kolektivem dalších autorů (2012) definovali tři fáze profesní dráhy ředitelů škol. Na první pohled by se mohlo zdát, že to s lektorstvím nemá nic společného. Když si však jejich text pozorně pročteme, můžeme vidět jisté podobnosti s prací lektora. V každém povolání, nejen u ředitelů, můžeme vidět určité momenty a mezníky v profesní dráze, které ji určují a ovlivňují. První fází je fáze vstupní, kdy na začátku stojí kariérní změna – tj. v tomto případě rozhodnutí stát se lektorem. Vzdělávací potřebou

v tomto bodě bývá většinou rychle porozumět nové roli a také zvládnout nové požadavky. Druhou fází je fáze akční či výkonová. Ta je naplňována postupnými úspěchy lektorů. Určujícím momentem je hledání vlastní sebedůvěry, ověřování vlastních schopností, učení se z vlastní práce, budování profesní jistoty a také konstruování vlastní představy o roli lektora. Třetí fází je fáze vrcholová. Ta může být často spojena se stereotypem, rutinou, únavou a ztrátou energie. Určujícím momentem je přehodnocení dlouhodobých plánů, hledání nové cesty a nové motivace.

4.2 Současný stav ověřování kvality lektorů

V současné době v České republice neexistuje v rámci formálního vzdělávání žádný ucelený studijní program, který by byl zaměřen na získání lektorských dovedností. Pokud se tedy člověk rozhodne stát se lektorem, může využít cesty jako samostudium, vlastní zkušenosti či absolvování některého z kurzů zaměřeného na lektorské kompetence.

Kvalitu lektora lze zjistit více způsoby a záleží především na požadavcích a standardech zaměstnavatele či zadavatele vzdělávací akce. Někomu může stačit pouhé předložení referencí, někdo zase může využít výsledky zpětných vazeb od účastníků (které jsou součástí evaluace). Systém dílčích certifikací je také způsobem ověření kvality lektora, není to však stále ta nejvhodnější volba. Dílčí certifikace představuje osvědčení o absolvování kurzu, který se zaměřoval na rozvoj některé z oblastí lektorských dovedností. Z toho plyne, že dílčí certifikace nevyovídá o všech kvalitách lektora. Nejvhodnější a také nejvýznamnější způsob ověření kvality lektorů nám od roku 2013 nabízí Národní soustava kvalifikací. Ta zajišťuje takový systém certifikace lektorů, který je standardizovaný a uznávaný v rámci celé republiky. Jedná se o profesní kvalifikaci s názvem *Lektor dalšího vzdělávání*. Pro získání této kvalifikace musí uchazeč složit zkoušku ze sedmi oblastí,

kdy zkoušející prověřují především metodické kompetence (viz kapitola 3. 1. *Národní soustava povolání a Národní soustava kvalifikací*) (Dvořáková, 2014). Na tvorbě standardu této profesní kvalifikace se podílel tým odborníků z oblasti kvality dalšího vzdělávání. Tito odborníci disponují dlouhodobými zkušenostmi s managementem dalšího vzdělávání i vlastní lektorskou činností. Pokud chce tedy jedinec získat osvědčení o profesní kvalifikaci *Lektor dalšího vzdělávání*, musí složit zkoušku podle hodnotícího standardu této kvalifikace (Národní ústav pro vzdělávání, 2018).

Národní soustava kvalifikací však není jediným nástrojem hodnocení kvality lektorů v ČR. Dalším nástrojem, i když ne tak často využívaným, je certifikace lektorů podle normy ČSN EN ISO 17024. Akreditačním orgánem pro tuto oblast je v České republice Český institut pro akreditaci, o.p.s. Jedná se o nadnárodní standardizovaný nástroj prosazování kvality personálu, kdy byly zpracovány minimální požadavky pro certifikaci lektora dalšího vzdělávání a také manažera dalšího vzdělávání. Tato norma umožnila získání certifikátu lektora dalšího vzdělávání podle pravidel jednotného evropského akreditačního systému (Národní vzdělávací fond, 2018).

5 Design výzkumného šetření

Tato kapitola seznamuje čtenáře s metodologickým postupem, který jsem při výzkumu využila. Kapitola je rozdělena do tří podkapitol, kdy každá představuje jednu část výzkumu. První podkapitola je věnována cíli výzkumu a s tím souvisejícím výzkumným otázkám. V druhé podkapitole je popsána a zdůvodněna zvolená výzkumná strategie. Třetí podkapitola je věnována technice sběru dat, konkrétně narativnímu rozhovoru. Tato kapitola také seznamuje čtenáře s výzkumným vzorkem i s tím, jak byli hledáni vhodní respondenti. Konec této části je věnován etickému hledisku výzkumu.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Z teoretické části si můžeme vyvodit, že v České republice není legislativně dáno, za jakých podmínek se člověk může stát lektorem a jak se může ve své profesi dále rozvíjet. Lektor je příkladem profese, kdy jedinec sám nese odpovědnost za řízení a plánování své kariéry. Cest, které mohou lektoři pro svůj rozvoj využít je nespočet a záleží na každém, co mu vyhovuje a kterou cestu zvolí. Cílem této práce je **identifikovat cesty, které lektoři měkkých dovedností volí pro svůj profesní růst.**

Na základě výzkumného cíle jsem stanovila následující hlavní výzkumnou otázku: *Jaké cesty volí lektoři měkkých dovedností pro svůj profesní růst?*

Dále jsem si zvolila vedlejší výzkumné otázky, které mi pomohou zodpovědět hlavní výzkumnou otázku:

- 1) *Jaké byly profesní začátky lektorů měkkých dovedností?*
- 2) *Jak lektoři měkkých dovedností pracují se zkušeností?*
- 3) *Jak se lektoři měkkých dovedností posouvají ve své profesi dál?*

5.2 Výzkumná strategie

Jelikož je oblast profesního rozvoje lektorů v podstatě neprozkoumanou oblastí, zvolila jsem kvalitativní výzkumnou strategii. Ta by měla napomoci proniknout do dané problematiky a dát odpověď na výzkumnou otázku. Záměrem výzkumníka kvalitativního přístupu „...je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 17).

K odpovědi na výzkumnou otázku byla použita perspektiva životní dráhy, přičemž v kvalitativním výzkumu se využívá **životní příběh** jako jedna z cest zkoumání životní dráhy. Hašková a Dudová (2014) uvádí, že životní příběhy přispívají k pochopení toho, jak jsou zažívány životní přechody a události či stavy mezi nimi. Slouží také k tomu, že můžeme vidět, jak různí lidé reagují na stejné události či změny odlišně a také to, jak je odlišně prožívají a interpretují v závislosti na svých výchozích podmínkách. Cílem životního příběhu je získat přístup k perspektivám samotného aktéra. Snahou je pochopit, jak lidé určité události vnímají a prožívají.

Základní otázkou pro zdůvodnění a ospravedlnění použití životního příběhu je: Proč je důležité/významné/podstatné ptát se lidí na jejich příběhy popisující profesní a životní zkušenosti? Švaříček a Šedřová (2007) nabízejí několik možných odpovědí, z nichž vyberu ty, které se hodí pro tuto práci (i když autoři mluví o učitelích, já odpovědi zaměřím na lektory). Zprvé může vhled do vývoje myšlení a kariéry lektora přinést porozumění vývoje ostatních lektorů. Můžou tím být obohaceni například začínající lektori, kteří mohou svůj příběh přirovnat k příběhu jiných lektorů. Zadruhé mohou lektori získat novou zkušenost a vhled. Poznatky totiž nepochází jen z teorie (které k tomuto tématu příliš není), ale mohou být ovlivněny osobní zkušeností lektorů.

Za účelem získání životního příběhu se nejčastěji využívá biografického dotazování, tj. narativní rozhovor. Více o této technice sběru dat viz kapitola 5. 3 *Technika sběru dat*. Co se týká otázky, na kolika příbězích se má validní výzkum zakládat, neexistuje shoda. Najdeme jak výzkumy založené na několika stovkách biografií, tak i výzkumy založené jen na jedné. V této práci budou využity celkem tři biografie.

Lektory pro svůj výzkum jsem hledala na internetu. Na začátku jsem vybrala více osob, které patřily do oblasti (geografické) mnou dostupné. Tyto osoby byly poté osloveny e-mailem. Jelikož mi ne všichni oslovení odpověděli, zúžil se mi výběr. Konečný vzorek tvoří respondenti, se kterými bylo možné domluvit termín vyhovující oběma stranám.

Ještě před oslovením lektorů jsem si zvolila dvě kritéria, a to **délku lektorské praxe** a **oblast lektorské činnosti**. Oblast lektorské činnosti vyplývá již z předmětu mého výzkumu, tedy měkké dovednosti. Dalším kritériem byla délka lektorské praxe, kterou jsem stanovila na minimálně šest let. Plamínek (2014) uvádí tři vývojové fáze, kterými by měl lektor projít. Do poslední fáze, tzv. ONO – fáze, by se měl dostat po třech až šesti letech. Zvolila jsem tedy horní hranici, kterou Plamínek uvádí, a budu předpokládat, že lektoři již po této době mají jisté zkušenosti.

Výzkumný vzorek tvoří v tomto výzkumu dvě ženy a jeden muž. Všichni se věnují oblasti měkkých dovedností, avšak každý z trochu jiného úhlu pohledu. Lektorka č. 1 se věnuje především neziskovým organizacím a to z pozice nezávislého experta i poradkyně. K tomu ještě nabízí své služby jako lektorka vzdělávání dospělých, kdy se specializuje na měkké dovednosti zážitkovou formou. Lektor č. 2 se zabývá jinou oblastí, a to psychoterapií, osobnostním rozvojem a také profesním vzděláváním, ve kterém se specializuje na oblast sociálních služeb, managementu,

leadershipu a komunikace. Lektorka č. 3 se věnuje čistě měkkým dovednostem. Vytváří kurzy na míru a v současné době zúžila nabídku svých kurzů na pár vybraných témat z oblasti organizace času, sebepoznání a komunikace.

5.3 Technika sběru dat

Pro tento výzkum jsem zvolila techniku rozhovoru, konkrétně narativního rozhovoru. Hendl uvádí, že „Výchozím bodem pro používání narativního rozhovoru je skepse vůči možnosti získat přístup ke zkušenosti jedince prostřednictvím schématu otázka-odpověď. Při narativním rozhovoru není subjekt konfrontován se standardizovanými otázkami, nýbrž je povzbuzován ke zcela volnému vyprávění.“ (Hendl, 2016, s. 180).

Při přípravě narativního rozhovoru určíme předmět vyprávění, což je v tomto případě profesní rozvoj lektorů. Samotný rozhovor pak má podle Hendla (2016) čtyři fáze: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění a zobecňující otázky. V rámci stimulace je dotazovanému představeno téma výzkumu a jeho význam. Poté je dotazovaný vyzván k tomu, aby vyprávěl svůj příběh. Mělo by se jednat o co nejdelší samostatné vyprávění dotazovaného, do kterého tazatel zasahuje co nejméně a pouze povzbuzuje k dalšímu vyprávění. Po ukončení vyprávění nastupuje další fáze, kdy se tazatel snaží ozřejmit dosud nejasné otázky a vyjasnit rozpory. Tazatel se může zaměřit jak na zajímavé či nejasné body ve vyprávění, tak i na nová témata, který se v původním vyprávění nevyskytla (Hašková & Dudová, 2014).

Rozhovory s respondenty byly pořízeny v průběhu února 2018. Domluva s lektory na konkrétním termínu byla poměrně obtížná, protože se jedná o velmi vytížené jedince.

Rozhovory pro výzkum byly se souhlasem respondentů nahrány na záznamník. Pro následnou analýzu a interpretaci byly poté doslovně přepsány, abych se k nim mohla opakovaně vracet. Kvalitativní analýza znamená „...systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy“ (Hendl, 2005, s 223). Tento proces má výzkumníkovi pomoci nalézt odpověď na danou výzkumnou otázku. Do analýzy jsem se pustila ihned po přepsání prvního rozhovoru.

Nejprve jsem analyzovala rozhovor každého respondenta zvlášť. Četla jsem je neustále dokola, přičemž jsem příběh chronologicky skládala do řady, abych z něj pak mohla vytvořit životní příběh. Respondenti totiž o svém životě nevyprávěli chronologicky, ale často přeskakovali a k některým jevům se vraceli později.

Během četby jsem si pojmenovávala jednotlivé úseky výpovědí, takže jsem vlastně prováděla otevřené kódování. **Otevřené kódování** je sice technika, který byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie, avšak například Švaříček a Šedřová (2007) uvádí, že je možné ji pro její jednoduchost a účinnost využívat ve velmi široké škále kvalitativních projektů. Obecně se postupuje tak, že text je nejprve rozdělen na jednotky (může se jednat o slovo, větu, odstavec, ...) a těmto jednotkám je přidělen nějaký kód, tj. jméno či označení. Kódem může být jedno slovo či krátká fráze, která nějakým způsobem jednotku vystihuje. Kód by neměl být ani příliš obecný, ale ani příliš detailní. Vytvoříme si seznam kódů a následně můžeme začít s jejich kategorizací. Kategorizace spočívá v tom, že veškeré kódy, které jsme vytvořili, seskupíme podle podobnosti či vnitřní souvislosti. Kategorie jsem tvořila průřezově všemi rozhovory.

5. 3. 1 *Etické hledisko výzkumu*

Každý společenskovední výzkum se musí potýkat s etickými otázkami. Jsou stanovena obecná etická pravidla, která musí být dodržena v každém typu výzkumu. Patří mezi ně třeba to, že výzkumník musí od respondentů získat poučený (informovaný) souhlas. To znamená, že osoba, která se má výzkumu zúčastnit, musí být plně informována o průběhu, důsledcích a okolnostech výzkumu. Souhlas by měl být nějakým způsobem zaznamenán, například nahrán na diktafon nebo písemně vyplněn ve formuláři. Dalším pravidlem je pravidlo anonymity. V ideálním případě by identita účastníků neměla být známá ani výzkumníkům. V kvalitativním výzkumu, pokud například provádíme rozhovory, to však není v podstatě možné. V tomto případě však nesmí být identita odhalena nikomu dalšímu. Výzkumník by se ani neměl dopustit toho, že by sděloval informace od jednoho účastníka dalším respondentům, byť by je tím chtěl například inspirovat. Účastník výzkumu by měl být také obeznámen s tím, že může kdykoli svou účast na výzkumu ukončit (Hendl, 2016, Švaříček & Šedová, 2007).

V tomto případě byly nejprve sděleny účastníkům informace o výzkumu i o tom, k čemu budou výsledky využity. Byli také ujištěni, že se jedná o výzkum anonymní a že nikde nebudou uvedena ani jejich jména ani indicie k jejich rozpoznání či nalezení. Toto sdělení jsem učinila již v kontaktním e-mailu a pak jsem informace zopakovala ještě před samotným rozhovorem. Na začátku nahrávání rozhovoru byli lektoři dotázáni, zda souhlasí se samotným nahráváním rozhovoru a s využitím získaných dat k výzkumu. Všichni respondenti souhlasili.

6 Životní příběhy

Tato kapitola představuje tři životní příběhy, které vznikly na základě provedených narativních rozhovorů.

6.1 Lektor č. 1

Lektorka č. 1 si prošla, jak sama říká, „*životním karambolem*“, který výrazně ovlivnil její jak soukromý, tak i pracovní život. Najednou se i s dětmi ocitla bez střechy nad hlavou, bez práce a bez opory. Protože jí nic jiného nezbylo, musela se přestěhovat na jiný okraj republiky a tam se musela pokusit postavit na vlastní nohy. Nějakou dobu hledala novou práci a vlastně i samu sebe a byla registrovaná na úřadu práce. Krátký čas vykonávala práci projektového manažera, na kterého měla podle psychologických testů dobré předpoklady. Tato práce ji však přestala naplňovat a začala více spolupracovat s neziskovými organizacemi. Postupem času se stala ředitelkou jedné z nich a dokonce si založila i svoji vlastní.

Shodou okolností, nezisková organizace, ve které dělala ředitelku, hledala lektora etikety. Když se o tom zmínila doma, tak jí syn odvětil, že by to mohla přednášet i sama, protože všechno, co mu o tom řekla, se ve škole učili podle nějaké brožurky. To byl pro ni první impuls k tomu, stát se lektorkou. V začátcích sama sebe označovala za „*lektora éléva*“. Postupem času si rozšířila repertoár o další měkké dovednosti. Zaměřila se na témata, která jí osobně seděla nejvíce, a to na manipulaci a asertivitu. Jsou to totiž témata, která jí samotné pomohla postavit se na nohy po „*životním karambolu*“. V té době se naučila sama odolávat manipulaci a také se naučila asertivitu jako způsob života. V seminářích učila, a dodnes učí, že lidé se musí k asertivitě postavit jako k určitému životnímu zlomu, že se musí

naučit jinak přemýšlet a ne se jen naučit techniky, které by si zkoušeli doma před zrcadlem. Učí to, co sama zažila, a co jí samotné pomohlo.

Až v průběhu lektorování si udělala rekvalifikaci na lektora. Nepovažovala to za nějakou nutnost, pouze si řekla, že když už to dělá, tak „*proč na to ten papír nemít*“. Je to totiž typ člověka, který spoléhá především sám na sebe. A to i co se učení týče. Nějaké semináře sice navštěvuje, ale není to tak, že by je záměrně vyhledávala. Spíše se jedná o ty, které jí nějakým způsobem zaujmou, a jak sama říká, co jí „*cvrnknou přes nos*“. Velmi spoléhá na individuálnost a samostatnost. Informace si ráda dohledává sama a než předstoupí před účastníky kurzu, musí si být jistá, že o daném tématu všechno, co o tom vědět lze. Takže nepostupuje tak, že si přečte jednu publikaci, podle které přednáší, ale propojuje více informací z více zdrojů. To taky považuje za svou velkou výhodu – to, že dokáže účastníkům nabídnout souvislosti, které by se jinde třeba ani nedozvěděli. Je to člověk, který neustále něco studuje, hledá a rozvíjí znalosti. To se týká všech oblastí, kterým se věnuje. Jedním z důvodů proč nenavštěvuje semináře je ten, že podle ní nabízejí více teorie než praxe. A to ona nechce. Tomu uzpůsobuje i své vlastní semináře, kdy svůj styl vzdělávání označuje za zážitkový. Chce po lidech, aby hodně mluvili a předávali si zkušenosti. Protože z cizích zkušeností pak čerpá i ona sama. Zážitkový způsob vzdělávání spočívá i v tom, že hodně zapojuje humor. Podle ní snesou lidé více informací, když mají dobrou náladu. Tento styl výuky není nijak naučený, ale jedná se o její přirozenost.

Až v pozdějším věku se dostala ke studiu vysoké školy, konkrétně andragogiky. Byla to však, jako ostatně skoro všechno v jejím životě, pouhá shoda náhod. Měla kamarádku, která andragogiku již studovala, a pomáhala jí s úkolem. Tam se poprvé dozvěděla, co to vlastně andragogika je, a zaujalo ji to. Kamarádka ji přemlouvala, aby to zkusila taky, ale jí samotné se do toho

nechtělo. Byla totiž pyšná na to, že všechno co umí, umí bez vysoké školy. Kamarádka však tak dlouho naléhala, až si podala přihlášku a dostala se mezi pár přijatých. V ten moment to pojala jako výzvu a řekla si, že to alespoň vyzkouší. To označuje za jeden z životních zlomů. Nejprve chtěla vyzkoušet jen první ročník, aby si dokázala, že na to má. Ale andragogika ji tak chytla, že nakonec došla až na konec a ukončila studium s červeným diplomem. Líbilo se jí, že vyučující dokáží ocenit její praktické zkušenosti a to, že dokáže naučenou teorii implementovat do praxe. Škola jí hodně dala v tom, že pochopila, proč se věci dějí tak, jak se dějí. Nedostala hromadu nových informací, ale pochopila spoustu souvislostí. Vysoká škola podle ní změnila způsob uvažování, myšlení a komunikace.

V současné době přednáší pro tři cílové skupiny. První z nich jsou senioři, které učí, že stáří záleží na tom, co mají v hlavě a v srdci. Také je učí komunikovat v moderní době. To neznamena komunikovat přes počítač, ale učí je porozumět řeči, kterou mohou slyšet od mladých lidí například v tramvaji. Druhou cílovou skupinou jsou neziskové organizace. Lidé v těchto organizacích to dělají především srdcem a potřebují získat alespoň ty nejzákladnější řídicí schopnosti, které je právě učí. A třetí cílovou skupinou jsou lidé ve firmách. Osvědčilo se jí, že i inženýři z nadnárodních firem se rádi zasmějí a zamyslí. Učí je trochu jiný pohled například na stres, než jsou zvyklí z jiných seminářů.

Měkké dovednosti neučí jen samostatně, ale vkládá je do všech témat pro všechny cílové skupiny. Sama uvádí, že žádný její seminář není stejný, byť by měl stejnou osnovu. A to se jí na této práci právě líbí – má ráda změnu a nesnáší stereotyp.

6.2 Lektor č. 2

Lektor č. 2 studoval, pro lektorství měkkých dovedností poněkud netradiční střední školu, a to průmyslovou školu chemickou. Tam se však při studiu setkal s biologií a tím, jak funguje mozek. Začal se zajímat více o psychologii a objevilo se u něj zaujetí měkkými dovednostmi. Po ukončení střední školy si tedy podal přihlášku na obor Psychologie, ale jelikož nebyl z chemické školy příliš připraven, na školu se nedostal. Rozhodl se, že zkusí studium vyšší odborné školy, konkrétně obor Sestra pro psychiatrii. Tuto školu úspěšně dokončil a podal si znovu přihlášku na vysokou školu, opět na Psychologii. Tentokrát se na školu dostal, ale jelikož začal již při škole pracovat, přestoupil z prezenčního studia na kombinované. Studium při zaměstnání však nebylo tak jednoduché, a tak vystřídal více oborů. Nejprve studoval Psychologii a sociální práci na Fakultě sociálních studií v Brně, kde setrval až do třetího ročníku, avšak studium nedokončil. Poté přestoupil na Psychologii na Filozofickou fakultu v Brně, kde setrval také až do třetího ročníku, ale opět neúspěšně. Až nakonec došel na Univerzitu Palackého do Olomouce, kde obor Psychologie úspěšně dokončil.

Už během studií začal pracovat s lidmi s duševním onemocněním pod Charitou. Stihl si také udělat dva psychoterapeutické výcviky. Tyto výcviky pro něj byly pro práci s klienty užitečnější, a proto je dokončil dříve, než vysokou školu. K dodělání vysoké školy ho hnaly především zákony, kdy by bez vysokoškolského vzdělání nemohl vykonávat práci, kterou vykonává. V současné době si tedy podal přihlášku i na navazující studium psychologie.

Nejprve učil psychiatrické minimum pro lidi ze sociálních služeb, což je hlavní oblast, ve které vzdělává. Chtěl především pomáhat lidem v sociálním začlenění a v navrácení do života. Tím se také dostal k měkkým

dovednostem. Začal učit víc a víc a dokonce už přes deset let pracuje na částečný úvazek pro vzdělávací agenturu. K tomu má ještě částečný úvazek v sociální službě, kde pomáhá lidem s duševním onemocněním.

Během toho co učil, pocítil touhu udělat si kurz lektora. K udělení certifikátu ho hnala jakási prestiž a také lepší pocit jeho samého. Složil tedy kvalifikační zkoušku lektora dalšího vzdělávání. Současně s tím je také autorizovanou osobou pro skládání této zkoušky.

Během několikaleté praxe viděl, že stejné techniky lze využít ve více směrech. Například techniky, které se využívají v individuálním plánování, jsou podobné těm, které využívají manažeři. V návaznosti na to si udělal kurz managementu v sociálních službách. Postupně se mu začalo všechno skládat jako mozaika a to je právě to, co ho na tom baví. To, že nachází principy, které se dají uplatnit v různých oblastech lidské činnosti.

V současné době se zaměřuje mimo jiné na meditaci, které se věnuje jak aktivně, tak ji také vyučuje. Udělal si také kurz Na všímavosti založené zvládnání stresu a momentálně se připravuje na další výcvik, a to lektor všímavosti.

Mezi nejčastěji lektorované semináře v současnosti řadí ty na zvládnání stresu. Jeho semináře vypadají tak, že se hodně snaží vtahovat účastníky a využívat jejich reflexi. Každý seminář tedy vypadá jinak, protože různí účastníci do něj vždycky přinesou něco nového. Během lektorování se snaží udělat teorii srozumitelnější a dát ji do jasných modelů. K tomu ještě přidává práci na příkladech. Až potom přidává krátké využití nácviku. Podle něj totiž čistě praktický výcvik a „hry“ nemají takovou účinnost. Lidé si z toho odnesou pocit, že to bylo sice zajímavé a zábavné, ale vlastně jim to nepřineslo odpovědi, které chtěli. Pro usnadnění výuky hodně využívá vytváření příběhů a používání metafor.

Ve vzdělávací agentuře, ve které pracuje na částečný úvazek, kromě lektorování dělá také metodika. Podařilo se mu nastavit několik inovativních programů, které třeba v České republice zatím nikdo nenabízí. Při mapování současných trendů v sociálních službách a v lidském rozvoji čerpá především ze zahraničních zdrojů. Tyto poznatky se pak snaží aplikovat v českém prostředí, často jako jeden z prvních.

Kromě sledování zahraničních zdrojů využívá i semináře a kurzy. Často je nucen si kurzy dodělávat kvůli své práci v sociálních službách či například při změně zákonů. Dá se říci, že ne všechny kurzy jej naplňují a uspokojují jeho touhu po informacích. Vždy ale sleduje nejen to, co lektor učí, ale i to, jak lektor učí. Sleduje jaké nástroje a techniky využívá a učí se tak nápodobou. Kromě těchto seminářů si také rád dohledává informace sám.

Nejraději má z měkkých dovedností schopnost sebereflexe. Podle něj je klíčem ke všem ostatním měkkým dovednostem.

6.3 Lektor č. 3

Lektorka č. 3 pochází z podnikatelského prostředí, kde viděla, že ji baví marketing, prodejní věci a podobné. Už to částečně nasměrovalo její kariéru. Studovala gymnázium a původně chtěla jít na žurnalistiku a stát se novinářkou. Vždycky se také hodně zajímala o psychologii, ale nechtěla ji jít vyloženě studovat, protože se jí to zdálo moc úzké a navíc potřebovala nějakou akci. Na střední škole ji učitelka poslala na olomouckou letní školu pro nadané studenty, kde se setkala s docentem andragogiky, který ji navedl a namotivoval ke studiu právě tohoto oboru. Po gymnáziu se tedy přihlásila na obor Sociologie - Andragogika. Tam se setkala s docentkou, která na ni zapůsobila tak, že sama zjistila, že je to směr, kterým chce jít a kterému se chce věnovat. Už během studia ji docentka pozvala, aby přednášela na Univerzitě třetího věku. Tím ji vlastně namotivovala, aby to zkusila. Studium

nakonec ukončila diplomovou prací, která se týkala práce a osobnosti vzdělavatele. Lektorka uvádí, že právě vysoká škola jí pro lektorování velmi pomohla. Měla totiž hodně didaktiky a zná didaktické principy, což hodně ovlivňuje podobu jejích kurzů. Lektorka má pocit, že to je právě to, co ji velmi odlišuje od jiných vzdělavatelů. Často se na ni také obracejí zákazníci s tím, že její hodiny jsou strukturované a systematické, a že vidí, že to k němu bylo. A to ani nemusí vědět, že má vystudovanou právě tuto vysokou školu. Protože všechno, co do výuky dává, má nějaký smysl, nedává tam žádné zbytečnosti.

Po ukončení vysoké školy měla možnost zůstat na univerzitě na pracovišti distančního vzdělávání. Pracovala na pozici metodika distančního vzdělávání a zabývala se didaktikou, e-learningem, moderními trendy ve vzdělávání a podobně. Už při této práci si vyzkoušela lektorování, kdy dělala kurzy například komunikačních dovedností pro pedagogické pracovníky. První přednáška byla příkazem nadřízeného, avšak z tohoto příkazu se postupně stala vášeň. Zjistila, že chce a potřebuje lidem něco sdělovat a pomáhat jim. Na základě uskutečněných přednášek se jí začali ozývat lidé s tím, že by si ji chtěli najmout. Na tomto pracovišti vydržela asi sedm let, potom ovšem došlo k jeho zrušení.

Po opuštění univerzity se rozhodla, že zkusí pracovat ve vzdělávací agentuře. Tam dostávala témata úkolem a musela se je učit „za pochodu“. Jako výhodu viděla to, že znala podnikatelské prostředí a vlastně jen propojovala to, co ji bavilo s tím, že to začala učit. Zjistila, že ji hodně baví učit, ale že ji nebaví učit všechna témata a pro všechny organizace. Rozhodla se tedy, že začne pracovat sama. Jako pozitivum práce ve vzdělávací agentuře vidí to, že měla možnost vyzkoušet si práci s velmi pestrá cílovou skupinou a také množství témat, které se míchaly, ale zbylo jí srdce témat, jako je například komunikace.

Na začátku práce na volné noze učila například i témata, která ji moc nebavila. Vždycky však před přijetím zakázky musela cítit, že hodnoty firmy jsou stejné či podobné těm jejím. Musela cítit harmonii. Jakmile to tak nebylo, zakázky odmítala. V té době psala různé online kurzy a zajímala se především o komunikační dovednosti a o další soft skills.

Během své kariéry prošla hodně kurzy, například kurz transakční analýzy, MBTI, kritické myšlení, kurz lektorství apod. Dělá to tak, že když cítí, že se chce nějakému tématu věnovat, tak si udělá kurz. Z toho si pak vytváří nějaké nové směry v tématech, které už třeba učí. Jednu dobu zkoušela i koučování. Všichni jí říkali, že to má zkusit, ale ona o tom nebyla dostatečně vnitřně přesvědčená. Udělala si tedy kurz, ale nakonec stejně zjistila, že ji více baví školení jako takové, práce se skupinou.

V tom, že si utřídila, co chce dělat, že tedy nechce dělat všechna témata a pro všechny, jí hodně pomohla mateřská. Strávila na ní jenom čtyři měsíce a potom začala znovu učit, protože jí to chybělo. Neučila samozřejmě každý den, ale to vzdělávání a zákazníci jí prostě chyběli. Během mateřské si také uvědomila, že musí udělat očistu svých témat.

Našla se v time managementu. Je to podle ní základní bod pro každou firmu. Jak firma, tak i jednotlivci musí zapřemýšlet nad prioritami. Mezi prioritami zaměstnanců a firmy by měla být harmonie. V současné době chce nabízet klientům dlouhodobou spolupráci, která bude zahrnovat trénink dovedností potřebných v time managementu, konzultace, semináře a také dlouhodobé online studium. Kromě time managementu se nyní také hodně věnuje emocím.

Na vzdělávání ji baví to, že může přesahovat do různých oborů, je to pestré. Už od mládí se například zajímala o psychologii. Nyní má předplatné na webu věnujícímu se psychologii, hodně jezdí na jejich přednášky

a poznatky pak používá ve své výuce. Vzdělávání jí taky dalo pocit naplnění, protože vždycky byla typem člověka, který chtěl tvořit, mít kontrolu sám nad sebou, rozhodovat o svém životě a také pomáhat rozhodovat se těm druhým.

Dalo by se říci, že více času tráví důkladnou analýzou firmy, než následným lektorováním. Nejprve jde do firmy, kde se s lidmi baví co je za problémy a proč potřebují ten konkrétní kurz. Na základě toho pak z obecné kostry nechá vyniknout bloky, které jsou pro tu firmu podstatnější. Hodně to staví na lidech, snaží se, aby to bylo interaktivní, a očekává plné zapojení lidí.

Stěžejním tématem je pro ni time management a ona sama řídí svůj život podle jeho pravidel. Má svůj vlastní rozvojový plán, kdy na určité období má naplánované určité aktivity. Má v něm seznam knih, které chce přečíst, seznam kurzů, na které chce jít a také činnosti, ve kterých se chce zlepšit. Má stanovenou, že minimálně jednou za dva měsíce chodí jako účastník na semináře. Jednou za půl roku také dělá analýzu konkurence a inovuje formát. Prosinec a leden věnuje restartu všech témat, promýšlí inovace a strategii na další půlrok. Letos má do konce května dáno, že chce dopsat knihu věnující se time managementu. Ta bude poskládána z příběhů, které získala od svých klientů, kamarádek či z toho, co sama zažila. Bude tam také trocha teorie, protože se snaží lidem ukázat, že teorie vznikla na základě toho, co člověk žije a že je tady proto, aby ten život mohla vylepšit.

Hodně propojuje osobní a pracovní život a do výuky zapojuje vlastní zkušenosti a příběhy. Podle ní totiž emoce pomáhají ve vzdělávání k zapamatování. Snaží se tedy v lidech různé emoce probouzet.

7 Cesta k profesnímu růstu

Pomocí otevřeného kódování bylo vytvořeno celkem šest kategorií, které se dotýkají všech respondentů. Tyto kategorie ukazují, jakých cest využívají lektori účastníci se tohoto výzkumu ke svému profesnímu růstu.

7.1 Životní změna jako impuls k tomu stát se lektorem

Lektori hovoří o tom, že ve svém životě prošli určitou změnou, která výrazně ovlivnila jejich dosavadní osobní i profesní život. Do té doby dělali věci určitým způsobem, ale po změně museli přehodnotit buďto celý život, nebo alespoň některé jeho části. Změna v jejich životě zapříčila to, že si uvědomili, jakým směrem se chtějí ubírat.

Lektorka č. 3: „Pomohlo mi to, že jsem šla na mateřskou a že jsem měla chvíli čas. (...) Ale tehdy mi to neuvěřitelně pomohlo, ono se to tak jako říká, že vám takové ty větší události v tom životě nějak jako pomůžou se postrčit dál. A já jsem si tehdy uvědomila, že já potřebuju udělat očistu v těch svých tématech, že fakt umím hodně věcí a možná to byla ta didaktika, kterou nás dobře naučili nebo která mi prostě ladila a nevadilo mi to lektorování jako takové, prostě mě i bavilo, tak že to prostě očistím a že si nechám jen pár.“

Ať už se jednalo o změnu velkou, kdy lektorka ztratila střechnu nad hlavou a musela se stěhovat, či menší, kdy lektor zjistil, že ho více baví psychologie než chemie, vždy měla za následek změnu pohledu lektora a stala se impulsem pro něco nového. V podstatě je jedno, jestli se jednalo o změnu pozitivní, jakou je například mateřská dovolená, nebo negativní. Protože negativní zkušenost může člověka mnohdy posunout dál, než pozitivní. Životní změna také ovlivnila, a dodnes ovlivňuje, výběr témat a způsob jejich výuky.

Lektorka č. 1: *„Protože tím, že jsem prošla tím životním karambolem, tak jsem se naučila odolávat manipulaci, naučila jsem se asertivitu jako způsob života, což dnes je v podstatě název mých seminářů asertivity, protože učím, že se člověk musí k té asertivitě opravdu postavit jako k určitému životnímu zlomu, musí začít jinak přemýšlet, musí si osobovat práva, nikoliv se nadrtit techniky a zkoušet si je před zrcadlem.“*

Životní změna většinou není něco, na co se připravujeme. Často nás zasáhne nečekaně a o to větší pak může mít vliv a důsledky. Lektorům se zpočátku zdálo, že je vzniklá nová situace natolik neovlivní, avšak nakonec velmi výrazně ovlivnila směr jejich života.

Lektor č. 2: *„Tady jsem si začal uvědomovat, že mě ani tak neláká ta chemie, jako mě láká psychologie. Takže jsem dostudoval tu střední a pak jsem se snažil dostat na psychologii, což z chemické jsem tedy nebyl připravený na přijímačky, ale otevíral se nový obor, sestra pro psychiatrii. Takže to byla voška tak sem se přihlásil na sestru pro psychiatrii a tam jsem se vlastně začal věnovat psychiatrii, duševním nemocem a stal ze mě tak sestra, diplomovaná sestra pro psychiatrii.“*

7.2 Obohacování mysli jiných

Další cestou, kterou využívají lektoři pro svůj profesní růst, je podpora růstu jiných. Lektoři mluví o tom, že zaměření na lidi je v nich zakořeněno a je jejich přirozeností. Tím, že mohou ostatním pomáhat s orientací a s rozhodováním, posouvají sami sebe.

Lektorka č. 3: *„Asi už je to takové nastavení, které jsem v sobě měla a vlastně to vznikalo a utužovalo se tak nějak v rámci studia, kde jsem byla v kontaktu nebo nás měla paní docentka a ta prostě působila na mě tak, že jsem zjistila, že to je ten směr, kterým chci jít a čemu se chci věnovat.“*

Lektor č. 2: *„Já jsem s tou sestrou nešel do zdravotnictví, ale chtěl jsem jít do té sféry následné péče, pomoci těm lidem v sociálním začlenění, navrátit se znovu do života.“*

Lektoři pomáhají jak ve firemním prostředí, tak i v jiných organizacích či specifických skupinách. Často se jedná o klienty, kteří jsou sice dobří v tom, co dělají, ale chybí jim k tomu „něco“, co by je posunulo mnohem dál. Může se jednat o práci s emocemi, o legislativní základy a podobné. Jsou to věci, které sice nejsou klíčové pro danou profesi, ale s nimi svou profesi posunou ještě o něco výš.

Lektora č. 1: *„Potom druhá cílová skupina jsou ty neziskové organizace, kde to ti lidé potřebují k té své profesi, protože drtivá většina lidí v neziskovkách to dělá srdíčkem a potřebují v podstatě získat ty nezákladnější řídicí schopnosti a získávají je jenom takhle na těch zájmových profesních seminářích, nikde jinde.“*

V rámci lektorování se snaží ostatním předávat své zkušenosti a orientovat je tím správným směrem. Učí své posluchače nazírat na věci jiným způsobem a tím jim pomáhají rozhodovat se. Sami si totiž prošli situacemi, kdy se ocitli na jakémsi rozcestí, na kterém se museli rozhodnout, kterým směrem se vydají. Tyto své zkušenosti pak využívají při svých lekcích. Snaží se o to, aby lidé z jejich seminářů odcházeli s nějakou novou myšlenkou, která by je mohla posunout.

Lektorka č. 1: *„A asertivitu učím nesmírně ráda, protože já ji učím úplně jinak než kolegové, protože já v podstatě nejvíc času věnuju právě asertivním právům a povinnostem. Mluvíme o nich do hloubky, jaká máme lidská práva vůbec, která jsou popsána jako asertivní, ale jsou to práva člověka vůbec na sebeurčení. A vidím, jak tam lidem začínám nasazovat brouky do hlavy (...) Stačí těm lidem jenom se zmínit, že mají právo říct ne. Mají právo něco nevědět, mají právo něco chtít a nechtít, mají právo rozhodovat o tom jací jsou sami. Takže to jsou věci, které učím nesmírně ráda, protože vždycky ti lidé odejdou s nějakou myšlenkou, kterou jsem jim spustila.“*

7.3 Rozmanitost seminářů

Lektoři uvádí, že žádný jejich seminář, byť na stejné téma, není stejný. Mají sice základní kostry témat, ale obsah upravují pro konkrétní cílovou skupinu, kdy vyzdvihnou některé obsahy, které jsou pro danou skupinu nejdůležitější a nejprospěšnější. Postupují tak, že se nejprve seznámí s tím, jaké má organizace cíle a s jakými se potýká problémy. Až poté tvoří konkrétní obsah. Snaží se dodat účastníkům takové souvislosti a vlastní zkušenosti, které by jim mohly pomoci nejvíce.

Lektorka č. 3: „Větší část věnuji tomu, abych si udělala důkladnou analýzu v té firmě, potřeb toho zákazníka, jak to vidí ten manažer, podřízený a tak dále a na základě toho já vlastně už z té kostry toho programu který mám já, tak potom jako nechám vyniknout bloky, které jsou pro tu firmu podstatnější. Takže každý ten kurz tematicky obsahuje už to přímo na tu organizaci. Už to nikdy není úplně stejné, nikdy neříkám to stejné.“

Jejich semináře nejsou stejné i z toho důvodu, že nechají skupinu ovlivňovat obsah. Nejedná se o jednostranné překládání teorie či vědomostí, ale spíše o interakci. Lektoři po účastnících chtějí, aby sami mluvili a aby sami pracovali. Na jedné straně předkládají své zkušenosti, na straně druhé očekávají, že budou účastníci předkládat i ty své. Obohacují se tak navzájem.

Lektorka č. 1: „Vždycky ať přednáším cokoli, vždycky prosím o reakce, o připomínky, protože vlastně druhotný efekt těch všech mých seminářů je ten, že si lidi předávají zkušenosti mezi sebou. A vždycky cítím jak je to obrovsky přínosné, protože já jim předám jenom svoje, ale když mají možnost předat ještě další nebo získat druhou, třetí, čtvrtou zkušenost k tématu, vždycky je to úžasné a někdy se naučím nejvíce já.“

Lektorka č. 3: „Já to používám s tím, jak jsou tam ti lidé, jak jsou nastavení, na co se ptají. Hodně je to interaktivní a často je to teďka jak varuju nebo upozorňuju firmy na to, že očekávám plné zapojení těch lidí, ať s tím počítají, ať se neleknu ti zaměstnanci, že hned od začátku prostě s nima mluvím a ptám se na něco, že mlčíme, že přemýšlíme,

že dělají ve skupinách, ve dvojicích, že si něco píšou a tak. Takže je to hodně interaktivní.“

Zkušenosti lektoři používají pro lepší pochopení problematiky. Často využívají příběhy z vlastního života, na kterých demonstrují probíranou problematiku. Shodně však uvádí, že teorie k tématu je nutnost. I když využívají různé techniky a hry, vždy to prokládají teorií. Samotné hry totiž podle nich účastníkům příliš nedají. Budou je vnímat jako zajímavé a zábavné, ale uvědomí si, že jim nic nepřinesly. Musí jim být vysvětleno, proč je právě daná technika zvolena a co by jim měla přinést.

Lektor č. 2: „Ale když vezmete třeba komunikaci, tak tam začít technikama je, nebo respektive ony jsou dobré ve smyslu toho jako icebreaker, vtažení toho člověka ke spolupráci, ale aby se ten člověk tím naučil něco ke komunikaci, tak najednou začnete narážet. Najednou zjistíte, že komunikaci za osm vyučovacích hodin, což je v současné době třeba hlavní požadavek na kurzy v oblasti sociálních služeb, aby byly jednodenní, tak se předepisuje v rozsahu maximálně osm hodin. Tak zjistíte, že vlastně tou sebezkušeností tolik nepředáte. Nebo že ti lidé odchází s tím, hráli jsme si a nevíme proč. Takže to co je fakt jako užitečná nástroj ta sebezkušenost, tak ona potřebuje čas svůj. Když mám zkušenost a mám dost času k reflektování, tak si postupně vytvořím svoji vlastní teorii jak to funguje a vlastně opřenou o tu zkušenost.“

7.4 Propojení života a témat

Lektoři si hlavně ze začátku vybírali témata, ke kterým měli osobní vztah. Témata, která důvěrně znali nebo která jim v životě pomohla. A nejenže tato témata přednáší, ale také podle nich žijí a používají jejich principy. Ať už je to asertivní přístup k životu, využívání time managementu nebo meditace.

Lektorka č. 1: „...protože tím, že jsem prošla tím životním karambolem, tak jsem se naučila odolávat manipulaci, naučila jsem se asertivitu jako způsob života, což dnes je v podstatě název mých seminářů asertivity.“

Lektor č. 2: „...od té doby se taky pravidelně věnuju meditaci a některé techniky jsem začal využívat nejdříve při práci s lidmi při skupinové terapii a od 2014 sem to vyučovat a sám se v tom vzdělávám.“

Lektor č. 3: „...takže třeba díky time managementu a to co o sobě vím a o své práci a vím, jakým směrem chci jít, tak si plánuji nejenom práci, ale hlavně odpočinek. Já se ráno probudím a řeknu si jak si dneska odpočinu a pak samozřejmě vím, co budu dělat, to je jasné, ale vlastně tak jako zrekapituluju co udělám za velkou práci.“

Kromě toho, že využívají principy z vyučovaných témat ve svém životě, využívají také své životy ve vyučovaných tématech. Využívají své zkušenosti a své rodiny a oni sami se často stávají hrdiny v příbězích, které mají pomoci k pochopení daného tématu.

Lektorka č. 3: „Můj manžel a moje dítě a mí zákazníci, kdy já je nejmenuju, jsou častými hráči v těch mých příbězích. Takže ano, já to dělám hodně. Probírám to a hodně právě, to třeba právě poslední agentura, nebo ta agentura, se kterou nově spolupracuju, oceňuje, že propojuju pracovní život s tím osobním. Respektive člověka jak žije v práci, tak jak to dělá v tom osobním.“

Lektoři také často postupují tak, že si sami něco zkusí, a když vidí, že to funguje u nich, chtějí to předat dál. Takže nabydou nějakou osobní zkušenost, kterou pak zprostředkují svým posluchačům. Účastníci si to pak vyzkouší, vytvoří si vlastní zkušenost, a s tou se pak někdy za lektorem vracejí. Dávají mu zpětnou vazbu na to, jak to fungovalo či nefungovalo a lektor se z toho může poučit. Učí se tak vlastně nejen svou vlastní zkušeností, ale i zkušeností ostatních.

Lektor č. 2: „Ta psychoterapie, duševní zdraví, zvládnání stresu a tam kde jsem hledal jak to pomoci klientům. Tak jsem to viděl, že to funguje u mě, že to může pomoci mně, tak že to může pak pomoci dál.“

7.5 Samostudium

Ačkoliv lektori navštěvují i různé semináře, mnohem více využívají cestu samostudia. V praxi to vypadá tak, že řeší problém, čtou článek či knihu a zaujme je nějaká myšlenka. Oni si pak k dané myšlence vyhledávají co nejvíce možných souvisejících informací. Nevychází přitom z jednoho autora, ale dávají si dohromady více názorů. Využívají k tomu odborné články, výzkumy, knihy, videa na internetu a další.

Lektor č. 2: *„A většinou je to tak, že já řeším nějaký problém, k němu se snažím dohledat informace a na něco narazím. A když na to narazím, tak to chci lépe poznat, prozkoumat a pak třeba zjistím 'jo tady tohle je úžasná metoda'.“*

Lektorka č. 1: *„Anebo mě opravdu zaujme myšlenka a jdu si za ní a dohledám si k ní všechno, co ještě kapacitně poberu (...). Já si myslím, že na tom internetu už se dá dneska najít obrovské množství věcí.“*

Klíčové je podle nich neustálé zlepšování se ve všech oblastech, které přednáší. Jejich práce není o tom, že si načtou jednu publikaci od jednoho autora, a podle toho pak přednáší. Je o tom, že jsou schopni spojit si co nejvíce možných informací a názorů. Svým posluchačům jsou pak schopni poskytnout právě ty informace a souvislosti, které by jim mohly co nejvíce pomoci. Důležitý je podle nich široký záběr.

7.6 Učení nápodobou

Když lektori navštíví nějaký seminář, tak kromě obsahu vzdělávání také sledují to, jak daný lektor učí. Dívají se, jakým stylem předává informace či jaké používá metody a techniky. Takže i když jim třeba obsahově vzdělávací akce mnoho nedá, alespoň si odnesou poznatky z lektorování někoho jiného. Někdy se jim stane, že je lektor inspiruje. Řeknou si, že něco z toho, co použil, začnou používat taky. Na druhou stranu se však také stává,

že si řeknou, že takhle by to nikdy nedělali. Tak jak tak, něco si z pozorování jiného lektora odnesou.

Lektor č. 2: *„Já vlastně když chodím na kurz, tak jednak sleduju to, co mě ten lektor učí a taky sleduju, jak učí. Takže určitě to učení nápodobou, všímám si vlastně jaké nástroje využívá, jaké techniky využívá, které by se daly využít a často pak vidím že tohle se dá využít tam a tak dál.“*

Z toho, jak navštěvují jiné semináře, si vytvořili představu o jakémisi „ideálním lektorovi“. Ten by měl podle nich zaprvé žít podle toho, co sám ostatním říká. Takže když přednáší například time management a jde vidět, že nemá dobře časově či obsahově zorganizovaný seminář, je to špatně. Také by měl být uvěřitelný. Pokud účastníci nevěří tomu, co říká, nejspíše se nic nenaučí a nic si z toho neodnesou. A poslední věc je ta, že by se mělo jednat o osobnost. Měl by to být někdo, ke komu je vzhlíženo.

8 Shrnutí a diskuze

V této části textu odpovím na výzkumné otázky. Cílem práce je **identifikovat cesty, které lektori měkkých dovedností volí pro svůj profesní růst**. Na základě výzkumného cíle jsem stanovila následující hlavní výzkumnou otázku: *Jaké cesty volí lektori měkkých dovedností pro svůj profesní růst?*

V následujícím textu odpovím na vedlejší výzkumné otázky, jež dávají odpověď na otázku hlavní.

Vedlejší výzkumná otázka č. 1: Jaké byly profesní začátky lektorů měkkých dovedností?

Společné mají respondenti to, že na začátku lektorování stála životní změna. Ta se pro ně stala impulsem, díky kterému se rozhodli právě pro lektorování měkkých dovedností nebo alespoň pro úpravu témat a osnov. I samotná úprava však znamenala nový začátek.

Respondenti věděli, že chtějí nějakým způsobem obohacovat mysl jiných. Lektorka č. 1 pomáhá lidem v neziskových organizacích, protože podle ní tito lidé vykonávají práci srdcem a někdy potřebují doplnit nějaké alespoň minimální znalosti a dovednosti. Lektor č. 2 se orientuje na lidi v sociálních službách. Pohybuje se ve sféře následné péče a pomáhá lidem v sociálním začlenění a v navrácení se do života. Lektorka č. 3 je vnitřně nastavena tak, že chce mít kontrolu nad svým životem a chce pomoci rozhodovat se i druhým lidem.

Vedlejší výzkumná otázka č. 2: Jak lektori měkkých dovedností pracují se zkušeností?

Lektori využívají své vlastní zkušenosti jako jednu z opor při vedení seminářů. Na nich se snaží mimo jiné demonstrovat teorii, která se tak stane

pro účastníky jednodušší k pochopení. Často vypráví příběhy, ve kterých vystupují buď oni sami, nebo členové jejich rodin.

Kromě toho, že lektoři předávají své zkušenosti účastníkům, chtějí také, aby i oni sdíleli své vlastní zkušenosti. Semináře jsou pak velmi rozmanité a interaktivní a liší se podle konkrétní cílové skupiny. Užitek z toho mají nejen účastníci, ale i samotní lektoři, kteří mohou zkušenosti využívat, propojovat a předávat dalším skupinám.

Vlastní život a zkušenosti ovlivňují také témata, která lektoři akcentují. Věnují se tématům, které mají sami zažité a které ve svém životě sami využívají. Často si nejprve sami něco vyzkouší, a když vidí, že to u nich funguje, předají to dál účastníkům semináře.

Vedlejší výzkumná otázka č. 3: Jak se lektoři posouvají ve své profesi dál?

Respondenti zdůrazňují, že mají rádi široký přehled a dostatek informací. Postupují tak, že je zaujme nějaká myšlenka a oni si k ní dohledávají prostřednictvím samostudia další a další informace. Vyhledají informace, načtou knihy, a pokud je dané téma zaujme, vyhledají si i seminář, který poté absolvují.

Co se týká lektorských dovedností, mají respondenti absolvovaný lektorský kurz. Při absolvování seminářů pak sledují nejen to, co lektor učí, ale také to jak učí. Sledují jaké metody a techniky používá a potom zvažují, zda by to mohli využít také. Často se jim stává, že odejdou z kurzu a řeknou si, že takto by to určitě nedělali. Takže si tím potvrzují to, že to dělají dobře. Učí se tak nápodobou.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké cesty volí lektori měkkých dovedností pro svůj profesní růst?

Po zodpovězení vedlejších výzkumných otázek se nyní zaměřím na otázku hlavní. Na začátku profese byla životní změna, která se stala impulsem pro vstup do lektorské profese.

Jednou z cest, které lektori využívají pro svůj profesní růst, je podpora růstu jiných. Díky tomu, že pomáhají ostatním v rozhodování a v udávání směru, pomáhají i sami sobě a posunují se tak dál. Cítí jakousi zodpovědnost, která je motivuje k podávání kvalitního výkonu i k profesnímu růstu.

Ačkoliv mají lektori dané kostry seminářů, snaží se aby se na průběhu seminářů podíleli také účastníci a aby mezi nimi docházelo k interakci, což je další cesta. Díky tomu jsou semináře rozmanité a jsou obohaceni nejen účastníci, ale i samotní lektori. S tímto souvisí i další cesta, kterou využívají, a to využívání zkušeností. Lektori čerpají jak ze svých vlastních zkušeností, tak i ze zkušeností účastníků jejich seminářů.

Další cestou je cesta samostudia. Respondenti sice navštěvují i semináře, každý však v jiné míře a každý z jiného důvodu. Společné ale mají to, že mají rádi široký přehled a že si sami vyhledávají všechny možné dostupné informace ke skutečnosti, která je zajímavá. Když už chodí na semináře, tak si všímají nejen toho, co lektor učí, ale také jak učí. Sledují, jaké využívá metody a techniky a jestli je něco, co by i oni sami mohli využít ve svých seminářích. Učí se tak nápodobou, což je poslední cesta, kterou jsem v tomto výzkumu identifikovala.

Jako cesty, které lektori využívají pro svůj profesní růst, jsem tedy identifikovala cestu podpory rozvoje jiných, cestu interakce, cestu využívání zkušeností (vlastních i cizích), cestu samostudia a cestu učení nápodobou.

Jednou z cest je i využívání seminářů, ale v intenzitě a důvodech jejího využití se názory respondentů poměrně liší.

Díky rozhovorům jsem měla možnost zjistit informace, které by mi nejspíše s využitím jiné techniky zůstaly skryté. Respondenti se například vyjádřili k nutnosti absolvovat vysokou školu pro vstup do profese či pro setrvání v ní. Ještě před provedením rozhovorů jsem předpokládala, že nejčastější cestou, kterou budou lektori využívat, bude cesta formálního a dalšího vzdělávání. Proto mě překvapilo, že se jedná vlastně jen o okrajovou cestu, kterou postupují.

Další věcí, kterou lze vyčíst z provedených rozhovorů je fáze, ve které se lektori nacházejí. Vycházím přitom z Palánovy typologie tří fází, kterými by měl dobrý lektor projít, přičemž nejvyšší fází je ONO - fáze. Domnívám se, všichni respondenti této fáze již dosáhli, a to z toho důvodu, že se jednoznačně zaměřují na užitek a snaží se účastníkům prospět a pomoci, což Plamínek uvádí jako jedno z kritérií vstupu do této fáze. Pro lektory by měla být nejdůležitější užitečnost osvojených znalostí a dovedností, což si myslím, že lektori také splňují. K jednoznačnému ohodnocení dosažené fáze by nejspíše mohlo pomoci dlouhodobě pozorování práce lektorů, čímž se otevírají další možnosti výzkumu do budoucna

Pro detailnější popis toho, jakým způsobem se lektori rozvíjejí, by bylo vhodné využít dlouhodobější sledování práce lektorů s využitím více metod. Mohlo by se například využít pozorování lektorů při jejich seminářích či při navštěvování seminářů jiných lektorů. Na základě tohoto výzkumu by pak například mohl vzniknout dotazník, který by poskytl výsledky zobecnitelné na populaci lektorů.

Závěr

Profese lektora se v posledních letech, kdy je zdůrazňována potřeba celoživotního učení, stává velmi ceněnou a v podstatě nepostradatelnou. Lektoři jsou osoby, které nám mají pomáhat s rozvojem znalostí a dovedností, mezi něž se řadí i měkké dovednosti, tzv. soft skills. Avšak stejně jako lektori pomáhají s to rozvojem jiným lidem, musí se i oni sami rozvíjet. A jelikož není legislativně dáno, za jakých podmínek se člověk může stát lektorem a ani to, jak se může ve své profesi rozvíjet, měla tato práce za cíl identifikovat cesty, které lektori měkkých dovedností volí pro svůj profesní růst.

Pro uvedení do problematiky byly postupně uvedeny čtyři teoretické kapitoly. První se zabývala vzděláváním dospělých, což je právě oblast, ve které lektori působí. Druhá byla věnována měkkým dovednostem, které se stávají v dnešní době klíčovým prvkem úspěchu jedince. Poslední dvě kapitoly byly věnovány osobě lektora ve vzdělávání dospělých a jeho profesnímu rozvoji. Druhá, empirická, část práce byla věnována popisu a postupu výzkumu a také výsledkům. Čtenář byl seznámen s výzkumnými otázkami, výzkumným vzorkem a také technikou sběru dat. Dále byly představeny vytvořené životní příběhy a kategorie vztahující se k cestě k profesnímu růstu.

Výzkum probíhal tak, že jsem nejprve e-mailem kontaktovala vyhledané lektory, kteří splňovali mnou stanovené kritéria. Z těch, kteří mi odpověděli a kteří byli ochotní se podílet na mém výzkumu, mi nakonec zbyli tři, se kterými bylo možné uskutečnit osobní setkání. Respondenti byli obeznámeni s cílem výzkumu a byli dotázáni, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru a s následným využitím získaných dat ve výzkumu. Po nahrání rozhovorů jsem je doslovně přepsala a připravila ke zpracování

a k interpretaci. Po důkladném opakovaném čtení jednotlivých rozhovorů jsem příběh chronologicky poskládala do formy životního příběhu. Poté jsem provedla na přepsaných rozhovorech otevřené kódování, díky čemuž mi vzniklo šest kategorií, které se vztahují ke všem respondentům a zároveň k cíli výzkumu.

Cíl práce, tedy identifikovat cesty, které lektori měkkých dovedností volí pro svůj profesní růst, byl zodpovězením hlavní výzkumné otázky naplněn. Díky provedené analýze a interpretaci jsem identifikovala celkem šest cest. První cestou, kterou lektori využívají pro svůj profesní růst, je cesta podpory rozvoje jiných. Díky tomu, že pomáhají ostatním v rozhodování a v udávání směru, pomáhají i sami sobě a posunují se tak dál. Druhou cestou je cesta interakce. Díky interakci na seminářích jsou totiž obohaceni nejen účastníci, ale také lektori. S tím souvisí i další cesta, a to cesta využívání zkušeností. Cesta samostudia je další, kterou respondenti volí. Lektori často postupují tak, že je zaujme nějaká myšlenka a oni si k ní dohledávají všechny dostupné informace, čímž si tvoří velmi široký přehled. Poslední dvě cesty spolu souvisí. První z nich je cesta seminářů. Ačkoliv ji lektori volí v různé míře a z různých důvodů, společně mají to, že na seminářích sledují nejen to, co lektor přednáší, ale také to, jak přednáší. A s tím souvisí poslední cesta, díky které se lektori profesně rozvíjí, a to cesta učení nápodobou.

Výsledky tohoto výzkumu mohou sloužit především začínajícím lektorům, kteří si mohou udělat obrázek o tom, jaké jsou možnosti rozvoje. Životní příběhy, které jsou součástí této práce, se také mohou stát inspirací pro osoby, které o lektorování zatím jen uvažují. Příběhy totiž ukazují, že k lektorování se lze dostat mnoha různými cestami a způsoby.

Tento výzkum by šel dále rozvinout například spoluprací s více lektory a použitím více technik. Nejprve by mohly být provedeny další rozhovory,

na jejichž základě by pak mohl vzniknout dotazník určený širší populaci lektorů. Díky tomu by mohly vyniknout skutečnosti, které by byly zobecnitelné na celou populaci lektorů. Dále by mohlo být provedeno dlouhodobé pozorování jak seminářů lektorů, tak i jejich rozvojových aktivit. Jelikož toto téma prozatím není hlouběji rozpracováno, nabízí se opravdu široký prostor pro další výzkum.

Seznam použitých zdrojů

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy* (10. vydání). Praha: Grada Publishing.

Barták, J. (2003). *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha: Votobia.

Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa.

Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing.

Beneš, M. (2014). *Andragogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing.

Biech, E. (2009). *ATSD's Ultimate Train the Trainer: A Complete Guide to Training Success*. USA: ASTD.

Dvořáková, M. (2014). *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání. Citováno dne 20. 1. 2018. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>.

Hašková, H. & Dudová, R. (2014). Kvantitativní a kvalitativní přístupy ve výzkumu životních drah. Citováno dne 2. 3. 2018. Dostupné z: http://dav.soc.cas.cz/uploads/8fec7b305dfff88dccda7740aadad23dd8517c46_DaV_2014-1_Web_5-24.pdf.

Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.

Jíra, O. (2004). *Základy lektorské práce*. Praha: IDM MŠMT.

Malach, J. (2003a). *Andragogika*. Ostrava: Ostravská univerzita

Malach, J. (2003b). *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Matulčík, J. (2009). Od lektora k facilitátorovi. *Andragogika – čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, č. 4, s. 6-7.

Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing.

Memorandum o celoživotním učení. (2001). Citováno dne 20. 1. 2018.

Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.

MŠMT ČR. (2018a). *Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení*.

Citováno dne 20. 1. 2018. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsivzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>.

MŠMT ČR. (2018b). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje soustavy České republiky na období 2015-2020*. Citováno dne 20. 3. 2018. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

Mühleisen, S. & Oberhuber, N. (2008). *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. 1. vyd. Praha: Grada.

Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI Publishing.

Mužík J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.

Mužík, J. (2011) *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Národní soustava kvalifikací. (2018). Citováno dne 10. 1. 2018. Dostupné z:

<https://www.narodnikvalifikace.cz/>

Národní soustava povolání. (2018). Citováno dne 10. 1. 2018. Dostupné z:

<http://www.nsp.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání. (2018). *Nástroje hodnocení kvality*. Citováno dne 15. 1. 2018. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/nastroje-hodnoceni-kvality-1>

Národní vzdělávací fond. (2018). *Certifikace lektorů – nástroj prokazování a hodnocení kvality personálu*. Citováno dne 10. 1. 2018. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/kvalita/lektori.htm>

- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: ACADEMIA.
- Peters-Kühlinger, G. & Friedel, J. (2007). *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti*. Praha: Grada Publishing.
- Plamínek, J. (2008). *Sebepoznání, sebeřízení a stres: Praktický atlas sebeovládání – 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing.
- Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. 1. vydání*. Praha: Grada Publishing.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. 2. rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 86–105.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing.
- Rabušicová, M. & Rabušic, L. (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Svatoš, V. & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing.
- Šerák, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Veteška, J. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Příklad přepisu rozhovoru

Přílohy

Příloha č. 1: Příklad přepisu rozhovoru

R: Tak začalo to tím, že jsem vystudovala sociologii andragogiku. A dostala jsem se k tomu tak, že jsem pracovala sedm let na univerzitě a pak to pracoviště skončilo, to pracoviště vlastně to bylo pracoviště distančního vzdělávání UP. Tam jsem dělala na pozici metodika distančního vzdělávání, takže jsem se věnovala hodně didaktice a e-learningu a vůbec tady těmhle moderním trendům ve vzdělávání dospělých a dělali jsme i kurzy pro učitele, pro naše vlastně pedagogické pracovníky a tam jsem si vlastně už vyzkoušela to lektorování jako takové a tam jsem se dostala k tématům jako je třeba komunikační dovednosti učitele, vzdělavatele dospělých a vůbec jak se používá v různých formách vzdělávání. Tam to asi mělo takový jako první začátek a v roce 2007 bylo to pracoviště zrušené a já jsem se vlastně rozhodla, že půjdu na volnou nohu. A protože jsem už tehdy začala psát ty online kurzy zase všech těch soft skills, hodně jsem se o to zajímala, o komunikační dovednosti a tak. Vlastně začaly mě oslovovat firmy a tak to začalo. A teď jako ten rozvoj a kde se to ve mně vzalo. To je dobrá otázka, to já vůbec nevím, kde se to ve mně probudilo (smích). Asi už je to takové nastavení, které jsem v sobě měla a vlastně to vznikalo a utužovalo se tak nějak v rámci studia, kde jsem byla v kontaktu nebo nás měla paní docentka (...) a ta prostě působila na mě tak, že jsem zjistila, že to je ten směr, kterým chci jít a čemu se chci věnovat. To je ale fakt dobrá otázka, já vůbec nevím, jak jsem se k tomu dostala. Já jsem totiž původně chtěla být novinářka. Chtěla jsem jít na žurnalistiku a dělala jsem gympl a tam jsem se dostala do nějakého výběru, paní učitelka mě poslala na nějaký olomouckou letní školu pro nadané studenty. A tam jsem potkala docenta (...). Tehdy byl ještě docent. A tam jsem se vlastně potkala se sociologií a on mě namotivoval, abych šla na andragogiku. Takže možná u pana docenta (...) to začalo. (smích) Ale já jsem se vždycky tak nějak se hodně zabývala psychologii, hodně jsem se zabývala o příběhy těch lidí a vždycky jsem se tak snažila dobrat tomu, co se děje a jakým způsobem to probíhá. Takže nějak jsem vždycky tíhla už na střední k psychologii, jenom jsem si říkala, že bych šla vyloženě na psychologii, tak by to bylo moc úzké, protože jsem potřebovala, aby tam byla i ta akce. V tom vzdělávání je krásné to, že vy tam vlastně máte, můžete přesahovat do různých oborů, do různých témat a je to neuvěřitelně pestré. Nejdete jenom do jednoho člověka, ale máte tam třeba právě tu organizaci a podobně a pracujete tam na dotažení těch cílů. Jako je to úplně, je to takové jako komplexnější a jako hodně živé. I když já jsem nikdy vlastně psychologii jako takovou nedělala, ale je to takový ten pocit, že tam to je v té duši a v těch příbězích těch lidí bych se asi utopila. A vždycky mě, to je taky možná ještě

jedna věc, že mě vždycky táhla budoucnost, jako co s tím můžu udělat, jak s tím můžu pracovat s tím co se mi teďka děje nebo tomu člověku, takže jsem vždycky chtěla pochopit co se děje, ten konflikt, ten problém, tu situaci, která se odehrávala a něco s tím začít dělat. To je jak Fred Kofman popisuje tu roli tvůrce a oběti tak já už sem se tak intuitivně vrhla na to, že bych chtěla tvořit a že bych chtěla mít kontrolu nad tím a rozhodovat o svém životě a rozhodovat nebo pomoci rozhodovat se těm druhým lidem, protože mě to samotnou bavilo. Najednou jsem dostala jako pocit naplnění a to že si to řídím sama. A tak. Takže to jsou takové neviditelné cesty, které k tomu vedly a nějak se to prostě stalo a v určitém okamžiku prostě se z toho stalo, že jsem zjistila, že mě to baví. Vlastně i docentka (...) mě tehdy pozvala, abych udělala přednášku na U3V, ještě jako studentka. Ještě jako studentku mě namotivovala abych to zkoušela. Já jsem u ní psala diplomku na téma (...), takže aktivizační výukové metody a tak, a ono se to všechno krásně propojilo a takhle to začalo. [00:05:32]

T: A jak jste se dostala k té první lekci, kterou jste jako lektorovala? Myslím těch měkkých dovedností přímo. [00:05:38]

R: Jo tak ono to možná už bylo v rámci toho pracoviště, toho centra distančního vzdělávání, protože mě to vždycky bavilo přednášet, já jsem s tím neměla problémy. Já jsem pracovala spíš jako organizační pracovník, ale měla jsem to chuť jako to říct a sdělovat a začala jsem tehdy už i psát ty studijní opory pro distanční formu studia a takto prostě jsem asi dostala příkaz nadřízeného abych udělala nějakou přednášku a s toho příkazu se potom stala asi taková jako vášeň no, protože už jsem to potom dělala průběžně a lidi co chodili na naše kurzy, protože to nebylo jenom součástí univerzity, ale my jsme to dělali pro různé další organizace a další vysoké školy, tak si mě třeba najali, zavolali, že by potřebovali přednášku o tom, jak se dělá e-learning, jak mají pochopit distanční vzdělávání a já jsem vlastně začínala hlavně tím tématem o tom, co je to distanční vzdělávání, jaká je role učitele, jak s tím má pracovat, jak je důležitá, jak má na sobě pracovat, aby byl kvalitním vzdělavatelem a tak vlastně. Díky vám teďka si vlastně uvědomuju, jak jsem se k tomu dostala (smích). Je to zajímavé hodně, hodně zajímavé. [00:06:55]

T: A jak jste si třeba tvořila, nebo jak si teď tvoříte ty semináře, tu podobu? [00:07:00]

R: No, ono tam bylo ještě takové intermezzo, protože jak jsem se rozhodla, že půjdu sama na sebe, tak jsem si zkusila, tak jsem si zkusila být zaměstnanec vzdělávací agentury a tam jsem vlastně dostávala ty témata jako úkolem. Takže jsem dostala "běž do společnosti a proškol tam zaměstnance na téma prodejní dovednosti" a tak dál. Takže tam jsem si

vyzkoušela, a já jsem se vlastně i učila ty témata takhle jako za běhu, v praxi. Je fakt, že já jsem hodně k tomu i tíhla, mě bavilo a znalo jsem podnikání jako takové, firemní prostředí, protože jsem v tom vyrůstala, takže mě to bavilo, mě bavil marketing, prostě tady tyhle věci a tak jsem to jako uměla ty prodejní věci a tak jsem to už vlastně jen propojila vlastně to, co mě bavilo s tím, že jsem to začala učit ty ostatní. A dostávala jsem potom různé témata - vyjednávací dovednosti. Takže ono se to prostě stalo tak, že jsem dostávala tyhle úkoly v práci a že postupně jsem se ta témata učila. Takže to bylo v tom okamžiku a já jsem si tehdy uvědomila, že mě to hodně baví, ale že mě nebaví dělat všechny témata a že mě nebaví dělat pro všechny firmy nebo pro všechny organizace. Proto jsem se rozhodla z té společnosti odejít a to bylo, abych si ty témata mohla sama dělat. Ale ze začátku to byla prostě otázka, jako spoustu chyb jsem udělala, jako spoustu takových věcí jakože jsem dělala i témata, které třeba mi nebyly tak, ne že bych o nich nic nevěděla, to jsem si nikdy nedovolila, ale nebyly mi, nebavily mě jako vyloženě, necítila jsem tam to naplnění, tu smysluplnost. Nebo někdy prostě mají organizace nastavené hodnoty jinak, než jsem já a v tom okamžiku jsem cítila, že se mýjíme a že mě to nenaplňuje. Neměla jsem ráda a doteďka odmítám zakázky kde necítím, že to prostě je v harmonii to co vnímám já jakože důležité a co vnímá důležité i jako firma. Ono to vlastně začíná jinak, mně řekne firma co vnímá jako důležité a já řeknu ano to je pro mě něco, s čím jsem v souladu a tím pádem vám umím pomoci a v okamžiku kdy zjistím že ta firma je nastavená jinak, třeba na nějaký úplně čistý byznys nebo nějaké tvrdé techniky prodejní, tak to nedělám. Já už jsem vlastně i z toho prodeje tak nějak jako ustoupila, protože když jsem, já jsem měla fakt neuvěřitelné štěstí, já jsem se v té agentuře a předtím vlastně na univerzitě dostala do situace, kdy jsem proškolila velmi pestrou cílovou skupinu, to nikdy nebyli jenom učitelé nebo jenom úředníci nebo jenom lékaři nebo tak, ale že jako zaměstnanci call centra, prostě to bylo, pořád se to míchalo, ale jediné co mi zůstávalo bylo takové to srdce těch témat jako je komunikace, komunikační dovednosti, takže já jsem postupně si potom sama začala hledat různé kurzy, které by mě v tom ještě zdokonalili, udělala jsem si transakční analýzu v Praze, udělala jsem si MBTI. A vlastně na základě toho, co jsem cítila, že to téma chci dělat, tak jsem na ty kurzy takhle chodila a dělala si ty svoje vlastní témata. Ale úplně nejvíc mi dalo asi to, že jak jsem si to všechno vyzkoušela, opravdu tam bylo obrovské množství témat, tak jsem zjistila, že nechci dělat všechna témata a pomohlo mi to, že jsem šla na mateřskou a že jsem měla chvilku čas, byly to sice jen 4 měsíce, ale (smích). Jako 4 měsíce jako takové oficiální, ale to neznamená, že bych potom pracovala každý den, to vůbec ne. Ale já jsem prostě cítila, že mi to chybí to vzdělávání a že mi chybí ti zákazníci. A oni mi teda říkali, že já chybím jim. Ale tehdy mi to neuvěřitelně pomohlo, ono se to tak jako říká, že vám takové ty větší události v tom životě nějak jako pomůžou se postrčit dál. A já jsem si

tehdy uvědomila, že já potřebuju udělat očistu v těch svých tématech, že fakt umím hodně věcí a možná to byla ta didaktika, kterou nás dobře naučili nebo která mi prostě ladila a nevadilo mi to lektorování jako takové, prostě mě i bavilo, tak že to prostě očistím a že si nechám jen pár, ale jo, porodila jsem, dcera se narodila 2010 a je 2018 a pořád ta očista jako funguje dál a třeba přidávají se nová témata, ale nikdy to nejsou úplně nová témata, spíš je to nějaký nový směr v tom tématu. Že to prostě tak jako postupuje. Já jsem potom vlastně 2004 a nebo možná později ještě chtěla začít s koučováním jako takové akorát já jsem o tom ještě nebyla tak jako niterně přesvědčená. Oni mi všichni říkali, že to umím, že to dělám a já jsem nebyla přesvědčená o tom, jestli do toho chci jít jako do služby, kterou budu nabízet. Tak jsem si udělala zase nějaký kurz koučování a tak dále, takže jsem to začala zkoušet a je to dobré, ale je tam to, že mě hodně baví to školení jako takové. Ta práce s tou skupinou a poznávání té firmy a když vím že ta firma někam jde, tak pomáhat aby používala ty svoje lidi, pracovala s nimi a šla tím směrem kam jde. A ty témata teďka vlastně se mi zúžili, já jsem tady říkala bylo jich hodně, prodejní dovednosti, time management, vyjednávání, ale všechno se to jako točilo v těch měkkých dovednostech a já jsem se teda našla v time managementu. Protože tam jsem najednou zjistila, jsem si říkala že to je takový první krok dobrý pro každou firmu, pro všechny ty lidi, aby si zapřemýšleli nad prioritama svýma jako osoby a prioritama firmy a aby se našla zase ta harmonie, aby to prostě šlo dohromady, aby to šlo společně vlastně směrem k naplnění těch cílů. Takže mně jako připadalo, to jsem si nechala jako takový klíčový kurz, ve kterém jako se nacházím v každém momentě toho školení v různých podobách a vytvořila jsem k tomu i online kurz s tou agenturu, se kterou dlouhodobě pracuju. A teďka vlastně se snažím konečně po těch x letech to probrat a vytvořit si pro sebe takový koncept, který to bude mít formu blended learningu, takže nabízet těm svým klientům dlouhodobou vlastně, takový jako trénink v těch dovednostech, které člověk potřebuje v time managementu a bude tam vlastně nakombinováno konzultace, když to bude potřebovat firma, tak i nějaký jako seminář, nějaký workshop plus vlastně dlouhodobé online studium těch (nerozumím). Takže ono se jako tříbí, třeba se to drží to téma, ale nějakým způsobem to ještě propojuju dál. A vlastně z asertivity, kterou jsem učila x let se mi taky, to je taky tři roky zpátky, sem si uvědomila, protože já vždycky hledám tu příčinu jo, kde nejvíc dochází k těm problémům, abych dokázala těm lidem dát tu informaci, která je někam posune dál. Aby věděli jaký mají udělat nebo můžou udělat první krok, jaký druhý třetí čtvrtý. A vlastně to se mi líbilo strašně, že řekl jeden účastník mýho kurzu, který jsem nazvala "(...)", tak on řekl, že konečně to někdo pojmenoval, že asertivita je o tom, jak se dobře naštvat nebo co dělat s tím když se naštveme jo, že mi někdo leze do mého zelí nebo do mého prostoru. Takže já se vždycky snažím z těch obecných najít to v čem je ten bod sváru nebo to horké místo a na základě

toho si vlastně vytvářím ta témata. Takže teďka takové jako základní téma jednak time management, ale jsou to i emoce, které zase se mi posunují úplně někam jinam, protože jsem původně vytvořila online kurz sebepoznání, práci s emocemi, na základě toho jsem dostala poptávku, abych z toho vytvořila nějaké další produkty a na základě toho mě oslovila úplně jiná agentura ze Slovenska, že potřebuje tohle téma pro onkologické lékaře. Takže pro onkology, takže já pracuju vlastně teďka s lékařema, pomáhám jim s tím, aby uměli pracovat s emocemi, když sdělují pacientovi diagnózu nebo když s ním pracují, ale pointa je v tom, že oni si myslí, že se hlavně bavíme o pacientovi, ale vlastně mým cílem a cílem té agentury se kterou pracuju je to, aby se ti lékaři naučili pracovat se svými pocítama protože vlastně základem třeba práce, dobré práce s pocitem nebo přístupem k pocítům je že je prožijeme a že je budeme zvládat a lékař dělá zpravidla to, že si pocity zakazuje v práci a potom z toho jsou různé potíže jo, jako syndrom vyhoření a podobně, které se generuje. Takže já to tak jako různě procházím, to je vlastně pořád to samé, sebedůvěra, time management, co znamená schopnost určovat si priority jako takové a emoce. [00:16:31]