

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Bakalářská diplomová práce

Olomouc 2020

Ing. Kamila Svobodová

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

DALŠÍ PROFESNÍ ROZVOJ LEKTORŮ V KONTEXTU VZDĚLÁVACÍ
INSTITUCE

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Ing. Kamila Svobodová

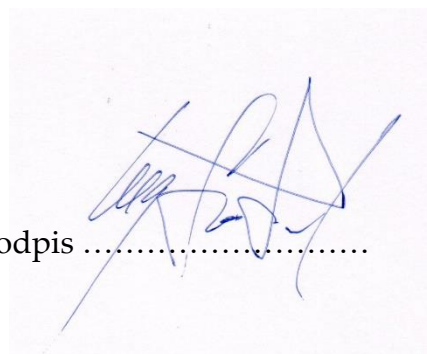
Vedoucí práce: Mgr. Hana Bartoňková, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Další profesní rozvoj lektorů v kontextu vzdělávací instituce*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 25. 3. 2020

Podpis

A handwritten signature in blue ink, consisting of several stylized, overlapping loops and lines, positioned above a dotted line.

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Haně Bartoňkové, Ph.D. za její vstřícnost a pomoc při psaní této práce. Také bych chtěla poděkovat všem lektorům, kteří mi pomohli s výzkumem a všem mým nejbližším, že to se mnou vydrželi.

Děkuji

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Ing Kamila Svobodová</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Řízení vzdělávacích institucí</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Řízení vzdělávacích institucí</i>
Vedoucí práce:	<i>Mgr. Hana Bartoňková PhD.</i>
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Další profesní rozvoj lektorů v kontextu vzdělávací instituce
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o dalším vzdělávání a rozvoji lektorů, kteří spolupracují se vzdělávací institucí. Cílem práce je popsat a analyzovat, jak probíhá další profesní rozvoj lektorů, spolupracujících se vzdělávací institucí. Nejprve je terminologicky ukotvena definice lektora, jeho osobnosti a kompetencí. Pak je vymezeno vzdělávání a rozvoj s důrazem na sebeřízené učení a motivaci. Pomocí kvalitativního výzkumu byl naplněn cíl práce a popsán další profesní rozvoj skupiny lektorů.
Klíčová slova:	Lektor, kompetence, motivace, rozvoj, vzdělávání
Title of Thesis:	Further professional development od lecturers in the context of educating institution
Annotation:	The thesis discusses the further education and development of lectures, who cooperate with educating institution. The aim of this work is to describe and analyse the further professional development of lecturers cooperating with educational institutions. First, the definition of the lecturer, his personality and competencies are anchored in terminology. Then education and development are defined with an emphasis on self-directed learning and motivation. The aim of the work was fulfilled by qualitative research and further professional development of the group of lecturers was described.
Keywords:	Lecturer, competencies, motivations, development, education
Názvy příloh vázaných v práci:	
Počet literatury a zdrojů:	51
Rozsah práce:	66 s. (104 188 znaků s mezerami)

Obsah

<u>ÚVOD</u>	<u>7</u>
<u>1 VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH – LEKTOR</u>	<u>8</u>
1.1 ROLE VZDĚLAVATELE	8
1.2 LEKTOR	9
1.2.1 OSOBNOST	10
1.2.2 MOTIVACE, MOTIVY A POSTOJE	12
1.3 KOMPETENCE	14
1.3.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	16
1.3.2 KOMPETENCE LEKTORA	17
SHRNUTÍ	18
<u>2 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ</u>	<u>19</u>
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.1.1 UČENÍ	21
2.1.2 FORMY UČENÍ	22
2.1.3 SPECIFIKA A PŘEKÁŽKY VE VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ DOSPĚLÝCH	23
2.1.4 MOTIVACE K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ	24
2.2 ROZVOJ	26
2.2.1 PLÁNOVÁNÍ ROZVOJE	27
SHRNUTÍ	28
<u>VÝZKUMNÁ ČÁST</u>	<u>29</u>
<u>3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM</u>	<u>29</u>
3.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE	29
3.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A METODA SBĚRU DAT	30
3.3 VÝBĚR A POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	31
3.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	32
3.5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	37
3.6 ZÁVĚRY VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	39
<u>ZÁVĚR</u>	<u>40</u>
<u>BIBLIOGRAGIE</u>	<u>42</u>
<u>SEZNAM OBRÁZKŮ</u>	<u>46</u>
<u>SEZNAM PŘÍLOH</u>	<u>47</u>

„Dělte se o svou zkušenost. Je to cesta, jak dosáhnout nesmrtelnosti.“

Dalajlama

Úvod

Význam celoživotního vzdělávání dokladuje i schválení definovaných klíčových kompetencí na úrovni Evropského parlamentu v roce 2006. V současné turbulentní době, kdy se velmi rychle mění preference a orientace na trhu, což má dopad i na trh práce (Veteška, 2013, 52), je důležité, aby se pracovníci vzdělávali a dále prohlubovali své kompetence. O to více to platí pro lektory, kteří jsou těmi, kteří právě další vzdělávání, většinou (pokud se nejedná o samostudium), zprostředkovávají.

Téma této práce bylo zvoleno i s ohledem na fakt, že v literatuře (Spilková, 2004) je vzdělávání a rozvoj učitelů chápáno hlavně jako vzdělávání a rozvoj učitelů formálního vzdělávání, u kterých jsou i přesně vyspecifikovány kompetence, ale velmi se zapomíná na vzdělavatele dalšího vzdělávání. Jejich kompetence a náplň práce popisuje jen Národní soustava povolání, a jejich činnost se řídí Živnostenským zákonem. Nemusí, tak jako učitelé, splňovat žádné specifické podmínky (například vzdělání podle zákona, povinnost celoživotního vzdělávání). Lektoři povětšinou nejsou ani zastřešeni institucí, asociací či komorou, která by je podporovala a zároveň dohlížela na jejich další vzdělávání a rozvoj. Proto je důležité popsat a analyzovat, jak probíhá další profesní rozvoj lektorů spolupracujících se vzdělávacími institucemi.

Předkládaná práce je rozdělena do tří částí, z nichž první dvě jsou teoretické a poskytují teoretický základ pro třetí, výzkumnou část. První kapitola je zaměřena na lektora, na jeho osobnost, motivaci a hlavně kompetence. Druhá kapitola pak popisuje vzdělávání a rozvoj s důrazem na vzdělávání se - učení. Ve třetí kapitole je zanalyzován kvalitativní výzkum, který byl proveden formou polostrukturovaného rozhovoru. Práce je tedy koncipovaná tak, aby došlo k naplnění stanoveného cíle práce, tedy *Popsat a analyzovat, jak probíhá další profesní rozvoj lektorů, spolupracujících se vzdělávacími institucemi.*

1 **Vzdělavatel dospělých – Lektor**

Aby bylo možné naplnit cíl této práce je důležité, hned v počátku, terminologicky vymezit a ukotvit několik pojmů, o které se bude celá práce opírat. A to včetně pojmu lektor, osobnost, motivace a kompetence.

Vzhledem k tomu, že se v oblasti vzdělávání dospělých můžeme setkat s různými pojmenováními vzdělávající osoby, odpovídající i jejím rolím, které ve vzdělávání mají, je důležité vyjasnit, se kterou rolí vzdělavatele bude v této práci pracováno. Přesné vymezení pojmu lektor je nezbytné pro navazující kapitoly, ale i s ohledem na naplnění cíle práce.

1.1 **Role vzdělavatele**

Znát role vzdělavatele je důležité ve chvíli, kdy vzdělavatel obdrží zakázku od klienta. Popsat detailně všechny role vzdělavatele není pro tuto práci relevantní a nevede ani k naplnění cíle. Je ale důležité znát rozdíly mezi jednotlivými rolemi, protože pro každou roli vzdělavatele jsou potřebné jiné kompetence.

Roli vzdělavatele charakterizuje i kompetenční profil nebo model, který je sestavován na základě požadavků konkrétní instituce, tedy není konstantní, ale přizpůsobuje se dle typu zadavatele a zakázky. Ke kompetenčnímu modelu pak Veteška (2016, s. 182) také uvádí, že vzdělavatel musí mít technické kompetence, znát proces učení a specifika vzdělávání dospělých, problematiku rozvoje, znalosti učebních pomůcek, vytyčování cílů. Také podnikatelsko-manažerské kompetence, tedy pochopení chodu organizací, umět analyzovat náklady a výnosy, pak interpersonální kompetence jako navazování vztahů a intelektuální kompetence, kam spadá sebepoznání, myšlenková všestrannost. Tyto kompetence se vztahují na vzdělavatele obecně. V kapitole 1.3.2 bude blíže pojednáno o kompetencích, které se přímo vztahují na roli lektora.

Zatímco Medlíková (2010, s. 14-16) vyjmenovává sedmi rolí vzdělavatele, mezi ně řadí i Lektora, Langer (2016, s. 21-28) tento výčet ještě rozšiřuje a specifikuje. Tyto role nejsou vzájemně zaměnitelné, a jak je patrné z jejich detailních charakteristik, které autoři uvádí,

vzdělavatel dospělých může, má-li potřebné kompetence, plnit různé role i v rámci jedné zakázky.

Pro účely této práce bude pracováno s rolí vzdělavatele označené jako lektor, která bude v následujícím textu blíže specifikována.

1.2 Lektor

Například Plamínek (2014) používá pojem učitel a v některých kapitolách pouze objasňuje vzdělavatele jako kouč, či konzultant, ale přímo definování pojetí lektora se nevěnuje. I v zahraniční literatuře (Illeris, 2004; Knowles, 2011) se můžeme setkat s obecným pojmem jako „teacher“, „educator“ případně „instructor“. Ani zde není upraveno názvosloví a vše je vztaženo přímo za vzdělavatele dospělých.

Andragogika, Veteška (2016), používá všeobecné označení andragog pro vzdělavatele dospělých, ze kterého dále vymezuje lektora, jako nejčastěji užívané označení pro vzdělavatele dospělých. Z tohoto pohledu je lektor tím, kdo naplňuje učební cíle, připravuje vzdělávací akci, včetně její formy a metody, vybírá didaktické pomůcky a také je odpovědný za závěrečnou evaluaci.

Další autoři (Medlíková, 2010; Langer, 2016) své monografie začínají tím, že vysvětlí detailněji, koho považují za lektora. Medlíková (2010, s. 14) definuje roli lektora jako *„lektor učí a předává teoretické znalosti a případně i praktické dovednosti podle domluvené zakázky“*.

Pedagogický slovník Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 142) vymezuje lektora ve dvou rovinách, a to jako pedagogického pracovníka, hlavně vysoké školy, a pak také jako *„odborník realizující různé formy vzdělávání dospělých.“*. Tohoto se přidržuje i Langer (2016, s. 14), když o lektorovi mluví jako o vzdělateli *„dospělých působící v oblasti dalšího vzdělávání“*.

Tureckiová a Veteška (2011, s. 41) popisují, že *„výkon lektorského povolání upravuje § 25 zák. č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (...). Lektorská činnost je považována za živnost volnou, pro jejíž provozování živnostenský zákon nevyžaduje prokazování odborné ani jiné způsobilosti.“*

Thelenová (2014, s. 80) zmiňuje i termín Učební terapeut, což je *„odborník v oblasti celoživotního učení.“*

Z důvodu specifikace osob, se kterými bude spolupracováno, lze vybrat z uvedených definic a vymezení nejzákladnější charakteristiky lektora tak, aby došlo k naplnění cíle práce. Proto bude pro tuto práci lektor chápán jako odborník, který předává, na základě zakázky, teoretické i praktické znalosti, různými formami dalšího vzdělávání dospělých a jehož pracovní činnost je upravena Živnostenským zákonem a pracovní vztah se vzdělávací institucí se řídí dle Občanského zákoníku.

1.2.1 Osobnost

Nyní, když je jasné, na koho je tato práce zaměřena, je nutné si uvědomit, že každý lektor je jedinečná osobnost. Je to právě osobnost, která určuje, jak bude probíhat jeho další rozvoj, jak dokáže rozšiřovat a využívat své kompetence. Pokud chceme mluvit o osobnosti lektora, musíme začít samotným vymezením pojmu osobnost.

Najít ovšem jedinou definici osobnosti je téměř nemožné. Každý významný psycholog, (Drapela, 1997; Loehlin, Manosevitz, Hall & Lindzey, 1999), definoval osobnost na základě „školy“, kterou představoval. Také je velmi obtížné vytvořit dostatečně obsáhlou definici, která by zahrnovala celý komplex lidské osobnosti, na což poukazují i Larsen a Buss (c2014).

V definicích, jak poukazuje Cakirpaloglu (2012, s. 16), osobnost „*představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka.*“. Z pohledu kompetencí, o kterých bude blíže zmíněno v kapitole 1.3, je velmi zajímavá definice R. Cattella, který vymezil osobnost jako „*to, co sděluje, jak se člověk bude chovat v dané situaci.*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 17).

„*V osobnosti se spojují všechny vrozené i získané dispozice a způsoby poznávání a jednání člověka, které determinují a regulují jeho obraz světa a programy činnosti*“ (Smékal, 2004, s. 41). Mezi vrozené či získané dispozice, které v definici Smékal (2004) uvádí, můžeme zahrnout temperament, charakter, inteligenci, Jáství, tvořivost atd., tedy vše, co je předmětem zkoumání psychologie osobnosti jako oboru. I jen stručné vymezení těchto psychologických konstruktů výrazně přesahuje tuto práci a nepojí se k cíli práce. Proto bude pojednáno velmi stručně jen o pojmech, které dopomohou naplnit cíl práce.

Cakirpaloglu (2012, s. 41) také vyzdvihuje dynamiku osobnosti. Tu tvoří kognitivní procesy, ale také motivy, potřeby a další sklony k sebeaktualizaci. „*Vývoj člověka, který probíhá pod vlivem*

jak vnitřních (intrapsychických), tak vnějších (interpersonálních) procesů, postupně mění stávající osobnostní konstelaci, tedy strukturu.“ (Cakirpaloglu. 2012, s. 41).

Z výše uvedeného vyplývá, že každá osobnost se dostává do interakcí nejen s vlastním fyzickým a psychickým světem, ale také se sociálním okolím, což způsobuje její neustálou přeměnu, včetně postojů. Tedy i přesvědčení, že dosavadní kompetence lektorovi stačí a další rozvoj není potřeba, může být sice překážkou v dalším vzdělávání, ale toto přesvědčení může být změněno právě v interakci s jinými lektory či se vzdělávací institucí.

Za zmínku určitě stojí pocit vlastní zdatnosti. Cakirpaloglu (2012, s. 165) jej definuje jako *„individuální přesvědčení o tom, že člověk je schopen vykonávat určité úkoly a zvládat aktuální nebo budoucí situace.“*. Člověk je ochoten vynaložit úsilí, snahu i odvahu, protože je přesvědčen, že dosáhne cíle, úspěchu. Pocit vlastní zdatnosti je velice motivující a determinuje výkon a může mít velký vliv na rozhodnutí lektora, zda bude dál usilovat o svůj rozvoj.

Právě vliv sociálního okolí má vedle vlastních postojů, velký vliv na budoucí ochotu, či záměrné vyhledávání možností dalšího vzdělávání a profesního rozvoje.

Hartl (1999, s. 192-193) uvádí tři dimenze osobnosti, které jsou důležité, aby bylo dosaženo co nejvyšší efektivity ve výuce, a to inteligence, stabilita a kapacita pro vytváření dobrých lidských vztahů.

Nelze nezmínit, v souvislosti s učením, vzděláváním a rozvojem, inteligenci. Inteligence, jak píše Smékal (2004, s. 302), je *„jednou z podmínek efektivní adaptace v náročných situacích.“*. Jak bude s inteligencí naloženo, závisí od motivace jedince v dané oblasti, o propojení schopností, kreativity a jiných stránek osobnosti, například těch popsaných v této kapitole. Plháková (2003, s. 292) poukazuje na Likerův experiment, který prokázal, že i osoby s průměrnou inteligencí mohou být vynikajícími experty. S ohledem na cíl práce to znamená, že čím více zaujetí pro svůj obor lektori mají, tím jsou motivovanější k prohlubování svých kompetencí. Vyšší inteligence toto prohlubování usnadňuje. Vyšší inteligence také usnadňuje učení a má celkově vliv na postoj k dalšímu vzdělávání.

Poslední pojmy, které zde budou zmíněny a vysvětleny, jsou znalosti, dovednosti a schopnosti, protože rozvoj a vzdělání jsou založeny právě na zvyšování těchto dispozic. Tyto dispozice se vztahují nejenom k rozvoji, ale také ke kompetencím, pro které jsou zásadními.

Znalost můžeme chápat dle Kosíkové (2011, s. 30 - 32) jednak jako vědomost, tedy soubor faktů, teorií, pojmů, osvojených během procesu vzdělávání, tak i jako kompetence. Dovednost je dispozice ke správnému a efektivnímu výkonu dané činnosti. Schopnost je pak předpoklad k úspěšnému vykonání činnosti. Jak dovednosti, tak i schopnosti se získávají učním.

1.2.2 Motivace, Motivy a Postoje

Aby bylo možné v dalších kapitolách pojednat o vzdělávání a rozvoji, bude potřeba se zastavit u vlastní motivace k učení. Protože motivace je hybnou silou osobnosti, bude rozpracována v této kapitole vztahující se k osobnosti stejně jako motivy a postoje, které výrazně ovlivňují tendenci k učení. Tím budou tyto pojmy terminologicky ukotveny a vysvětleny, aby bylo možno v následujícím textu na ně navázat a aplikovat je právě na oblast vzdělávání a rozvoje.

Velmi jednoduše definují motivaci Janoušek a Slaměník (in Sociální psychologie, 2008, s. 147) jako „*hybné síly psychického charakteru*“. Tuto relativně jednoduchou definici více rozpracovává Plháková (2003, s. 319), která dodává, že motivace je „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního*“.

V konceptu motivace jsou zásadní dva pojmy, a to potřeba a motiv. Nakonečný (1996, s. 27) je popisuje jako vnitřní psychické stavy, které se vzájemně doplňují, ale nelze je zaměňovat. Potřebu pak lze definovat jako pocit nedostatku, který naruší homeostatický stav organismu a vyvolá motivaci. Motiv je pak obsah uspokojení potřeby. V následujícím textu budou potřeby zasazeny do kontextu vzdělávání a rozvoje. Zaměření pozornosti bude hlavně na vzdělávací potřeby lektorů.

Motivaci můžeme dělit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace, podle Horváthové, Bláhy a Čopíkové (2016, s. 22), je „*odrazem motivační struktury osobnosti, která vychází z nás, našich potřeb a získaných hodnot, zájmů, postojů či návyků*“. Vnější podněty, což jsou stimuly a incentivy, jsou reálné síly, které mohou působit a vzbudit vnitřní motivaci. Tyto podněty musí mít pro jedince hodnotu. Pro lektory je samotná možnost dalšího rozvoje spojena s vnitřní motivací. Pokud vnímají další vzdělávání nebo rozvoj za nutnost, která jim přinese nějaký profit, jde o vnější motivaci.

Motiv, jak již bylo vysvětleno, je vyjádřením příčiny jednání. Tím, co předurčuje způsob jednání, je postoj. Postoje jsou produktem hodnocení, kterým připisujeme vlastnosti jako žádoucí – nežádoucí, dobrý – špatný.

Postoje chápe Bedrnová (2009, s. 168) „jako stálější tendence jedinců jednat určitým způsobem v důsledku individuálního (kognitivního i emocionálního) odrazu reality.“. Poukazuje zároveň na fakt, že postoje jsou přebírány od autorit, nebo je můžeme získat pomocí napodobování nebo na základě vlastní zkušenosti. Nakonečný (1999, s. 132) zmiňuje definici D. Katze a E. Stotlanda, že „postoj může být definován jako tendence nebo predispozice individua k oceňování určitého objektu, nebo symbolů tohoto objektu, určitým způsobem.“. Právě tato hodnotící vlastnost postojů nám ukazuje, co člověk považuje za důležité. To nevýznamné poté zapomíná. Na této rovině postoje působí jako zpracovatelé informací, kdy lektor vyhledává aktivně relevantní informace, vytváří se soulad mezi informacemi a tím i lepší zapamatovatelnost.

Čili, má-li lektor pozitivní vztah k sebevzdělávání, k vyhledávání nových informací a učení se, tak za předpokladu, že je dostatečně motivován, bude se snažit využít všechny možnosti k získání dalšího vzdělání nebo k profesnímu rozvoji. Také pro něj budou vzdělávací akce, které budou rozvíjet jeho zájmy, daleko atraktivnější a odnese si nejvíce nových poznatků, kterými dokáže prohloubit své kompetence a v konečném důsledku se stát ještě lepším lektorem.

Postoje mají velmi blízký vztah k hodnotám. Nakonečný (1999, s. 143) upozorňuje, že hodnotový systém se vytváří od narození. Člověk tak mění a přizpůsobuje chování tomu, aby dosahoval odměn a eliminoval tresty. U vzdělávání je vývoj hodnotového žebříčku vidět po celý život. Zatímco dítě může považovat vzdělávání za zbytečné, dospělý – lektor, už vnímá vzdělávání jako jednu z životních priorit i proto, že na vzdělávání a rozvoji může záviset jeho další kariéra.

Poslední, co by bylo vhodné u postojů zmínit, jsou předsudky. Nakonečný (1999, s. 154) vyzvedává dílo G. W. Allporta zaměřené přímo na předsudky a poukazuje na jeho definici, kdy předsudky vymezuje jako „cítění, příznivé nebo nepříznivé, vůči osobě nebo věci, apriorní nebo nezaložené na aktuální zkušenost.“. Předsudky se mohou vztahovat i k učení, kdy další vzdělávání či rozvoj může být vnímán jako zbytečný, případně je člověk apriori přesvědčen,

že na učení je starý a nic už se nenaučí. Právě předsudky mohou být velkou brzdou dalšího vzdělávání, stejně tak jak hodnoty mohou další vzdělávání podporovat.

1.3 Kompetence

V kapitole 1.2.1 byla uvedena definice osobnosti R. Cattela. To, jak se člověk bude chovat v určité situaci, tedy, jak se lektor bude chovat při vzdělávání dospělých, je dáno hlavně jeho znalostmi, vzděláním, ale také zkušenostmi, motivací a postoji. Souhrnně se tyto předpoklady nazývají kompetence.

Ještě před tím, než bude pojednáno o kompetencích, je vhodné zmínit jeden pojem, který se ke kompetencím váže a prolíná se i celou prací. Je to profese. Profesi Svobodová (2015, s. 33) charakterizuje jako *„druh pracovní činnosti, k jehož výkonu je vyžadována profesní příprava uskutečňována jak v rámci školského systému, tak mimo něj.“*

Na kompetence se pak můžeme, podle Bartoňkové (2010, s. 84), dívat dvěma pohledy. První pohled je čistě o definování pravomocí či dovedností, které musí člověk splňovat na konkrétním pracovním postu. S přihlédnutím k cíli práce, je relevantní právě pohled druhý, který kompetence chápe jako *„schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný“* (Bartoňková, 2010, s. 84). Tento pohled na kompetence vyzvedává vnitřní potenciál člověka, který závisí na jeho rozvoji.

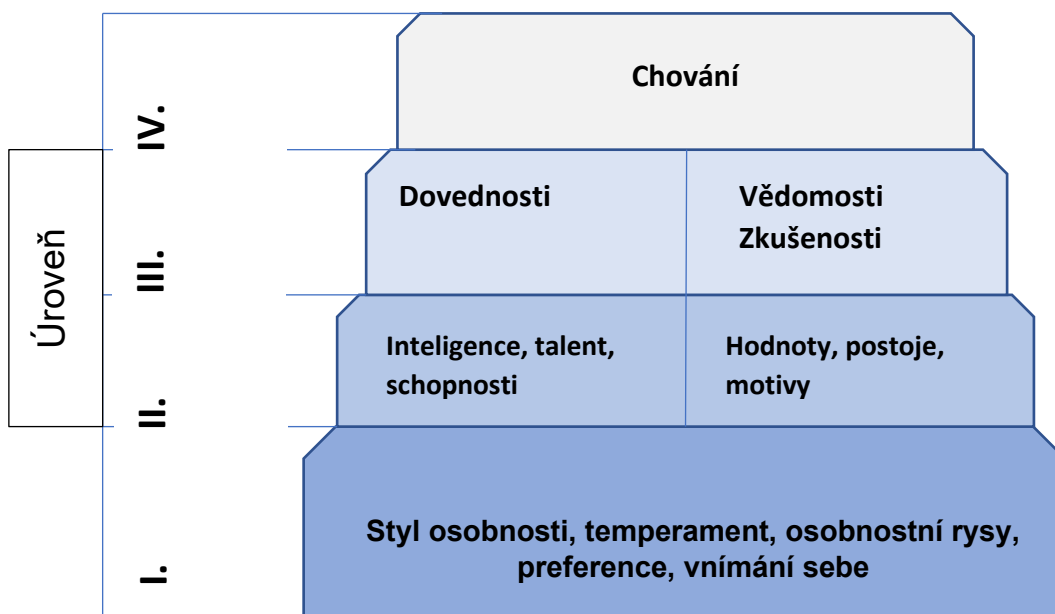
Přestože zatím nebylo pojednáno o rozvoji, je zřejmé, že jedním z výsledků dalšího profesního rozvoje lektorů bude zvýšení jejich kompetencí, tedy znalostí, schopností a dovedností, které pomáhají odlišit průměrné výkony od vynikajících.

Jiný, rozšiřující pohled na kompetence nabízí například Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 233), kdy *„na kompetence můžeme nahlížet jako na rozdíl mezi úkolem, jež je třeba splnit, a schopnostmi (a dalšími kvalitami), které musí pracovník mít, aby jej splnil na požadované úrovni.“*

Proto, abychom mohli lektora označit za kompetentního, je nutné, aby byl nejen vybaven konkrétními vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, ale musí také chtít, a být ochoten, je použít. Pokud je mu i umožněno, aby tyto kompetence použil, pak bude svěřené úkoly plnit ne dobrým, ale vynikajícím způsobem.

Kompetence jsou relativně stabilní. Bartoňková (2010, s. 88) poukazuje na předvídatelnost kvalit chování u jednotlivých lidí, pokud poznáme úroveň jejich kompetencí. Je-li lektor vybaven požadovanými kompetencemi, jeho výuka bude dosahovat stejných kvalit u jakékoli vzdělávací agentury se kterou bude spolupracovat.

Problematickým aspektem kompetencí bývá, že je jimi označováno pozorovatelné chování lektora, nikoli skutečná míra toho, jak kompetentně dokáže daný úkol splnit.



Obr. 1. Hierarchický model struktury kompetencí (upraveno) (Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004, s. 27 cit. dle: Bartoňková, 2010, s. 87)

Bartoňková (2010, s. 87) uvádí model struktury kompetencí. Z tohoto modelu vyplývá, že základ kompetencí je právě osobnost lektora, ve které jsou obsaženy motivy, hodnoty, talent, inteligence. Právě souhrn těchto faktorů osobnosti modeluje dovednosti, vědomosti. Tento střed pyramidy představuje zhodnocení všech výše uvedených charakteristik osobnosti, které lektor získá v průběhu svého osobního a profesního života. A právě tento celek vede k výslednému chování.

Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 236 – 239) nabízí různé druhy členění kompetencí. S ohledem na cíl práce, bude dále pojednáno jen o kompetencích lektora.

1.3.1 Klíčové kompetence

V roce 1974 klíčové kompetence poprvé popsal Dietrich Mertens, který jimi nazývá „*schopnosti klientů, protože jim pomáhají se vyrovnat se skutečností a s nároky flexibilního světa práce.*“ (Svobodová, 2015, s. 48).

Klíčové kompetence můžeme chápat jak z pohledu organizace Bartoňková (2010, s. 92), tak z pohledu jednotlivců Belz & Siegrist (2001, s. 166). Jelikož byl na konci kapitoly 1.2 lektor, pro účely této práce, vymezen jako osoba samostatně výdělečně činná (OSVČ), budou kompetence zpracovány z pohledu jednotlivců.

Pro práci lektora, jsou nepostradatelné tzv. klíčové kompetence, které jsou obecnějšího charakteru a nesouvisí přímo s profesí či pracovním místem. Osvojit by si je měl každý člověk, a to do konce povinné školní docházky. Jsou to právě tyto klíčové kompetence, které tvoří základ pro další vzdělávání. O klíčových kompetencích píše Beneš (2014, s. 76) jako o životních kompetencích, jejichž původ je v samotném životě. Svobodová (2015, s. 51) upozorňuje na to, že jsou potřebné pro rozvoj člověka.

„Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kvalifikací, nikoli však jen úzce odborných.“ (Horváthová, Bláha & Čopíková, 2016, s. 238). Jde tedy o soubory vědomostí, dovedností, postojů a motivů, které jsou strukturované a efektivně využívány v praxi. Z pohledu lektora, jsou klíčové kompetence schopnost chovat se přiměřeně a kompetentně.

Belz a Siegrist (2001, s. 167) rozdělují klíčové kompetence na sociální kompetence, které zahrnují schopnost spolupracovat, komunikovat, pracovat v týmu a všechny další schopnosti, které člověka činí kompetentním ve vztazích s druhými lidmi. Výrost a Slaměník (in Sociální psychologie, 2008, s. 206) definují sociální kompetence jako *“kapacitu jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů.”*. Po sociálních kompetencích jsou to kompetence ve vztahu k vlastní osobě. Zde Belz a Siegrist (2001, s. 167) zmiňují například schopnosti sebereflexe nebo dalšího rozvoje. A jako poslední jsou to kompetence v oblasti metod, pod nimiž je chápáno uplatňování odborných znalostí, kritické hodnocení nových informací, vymýšlení kreativních řešení.

Klíčové kompetence bývají získávány reflexivně, což poukazuje na kritické uvažování člověka. *„Reflexí ve smyslu získávání klíčových kompetencí je přitom míněno porovnávání a spojování*

jednotlivých schopností se zřetelem na vlastní hodnotovou škálu a na individuální životní cíle za účelem získání kompetencí.“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 167).

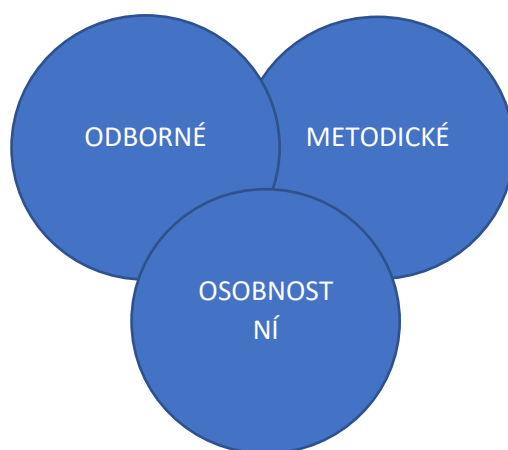
Klíčové kompetence mají rozvíjet osobnost, jsou univerzální, tedy dají se použít na různý obsah.

1.3.2 Kompetence lektora

Každý lektor by měl mít vedle klíčových kompetencí také profesní kompetence. Těmi Svobodová (2015, s. 60) myslí „*soubor schopností, znalostí, dovedností a zreflektovaných zkušeností, které se promítají do pracovního jednání a slouží ke zvládnutí pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice a jsou mezioborově přenosné.*“. V případě lektorů se jedná o kompetence lektora, které jsou odvislé od jeho kvalifikace, která je nutná k výkonu profese lektora.

Kompetence lektora popisují různí autoři (Langer, 2016; Medlíková, 2010). Sice oba autoři nabízí různá schémata, jejich popis u obou zůstává téměř stejný. Shodují se i v tom, že každý dobrý lektor by měl tyto kompetence naplnit a také by měly být v rovnováze. Ne vždy platí, že špičkový odborník v oboru bude i dobrý lektor a dokáže učivo vysvětlit svým studentům.

Práce se přidrží pouze kompetencí, které popisuje Langer (2016, s. 15). Ten ve své knize uvádí kompetence odborné, metodické a osobnostní.



Obr. 2 Kompetence lektora (Langer, 2016, s. 15)

Odborné kompetence jsou zaměřeny na obor, kterým se lektor zabývá. Byly získány jednak vzděláváním, a to jak profesním, tak odborným, a hlavně prací a praxí v oboru. Tyto

kompetence je nutné stále aktualizovat. Aktualizace je odvislá od vývoje v oboru, ve kterém lektor přednáší. Langer (20016, s. 15) také upozorňuje, že je nutný mezioborový přesah. Nestačí „nejen úzké znalosti, ale také znalosti širšího kontextu svého oboru.“ (Langer, 2016, s. 15).

Metodické koncepce popisuje Langer (2006, s. 15) jako „celý komplex znalostí a dovedností, díky nimž zvládnete dosáhnout cílů vzdělávání co nejefektivněji.“. Zde je nutná znalost obsahu vzdělávání, vlastní příprava na vzdělávání, znalost forem a metod výuky, ale i didaktiky. Také schopnost využívání moderní výpočetní techniky a učebních pomůcek. V neposlední řadě sem patří efektivní komunikace a motivování svých studentů. Nesmí se zapomínat, že lektor by měl být i zdatný rétor a měl by umět pracovat nejen s verbální, ale i nonverbální komunikací.

Poslední kompetencí lektora, kterou Langer (2006) uvádí, je kompetence osobnostní. Sem spadá osobnost samotného lektora, jeho kreativita, myšlení, zájem nejen o oblast vzdělávání, ale i o své studenty.

Shrnutí

Předešlé kapitoly pojednávali o lektorech, jejich osobnosti, tedy toho, co je dělá lektora takovým, jaký je, motivaci, hybné síle, která dokáže člověka povzbudit k dosažení jeho cílů a také o kompetencích lektorů. O kompetencích bylo napsáno, že nejsou stabilními, neměnnými dispozicemi, ale dají se dále zvyšovat, a to v procesu učení. A právě učením, kterým lektoři navyšují své kompetence, dochází k jejich rozvoji. Tak, jak jsou motivace a kompetence závislé na osobnosti lektora, jsou i vzdělávání a rozvoj závislé na samotné osobnosti lektora.

2 **Vzdělávání a rozvoj**

V dnešní době již nedostačují běžné způsoby vzdělávání pracovníků, jak upozorňuje Koubek (2007, s. 252). Do popředí se dostávají aktivity zaměřené na rozvoj, širší znalosti a dovednosti, které přesahují pracovní pozici, ale také na formování osobnosti člověka.

Literatura, která pojednává o personalistice nebo personálním managementu (Kocianová, 2010; Šikýř, 2016), obsahuje vždy kapitolu, která je zaměřena jen na vzdělávání a rozvoj pracovníků, jakožto dalšího z úkolů personalisty. V těchto knihách je rozvoj a vzdělávání sjednoceno v jedno a pokud se píše o vzdělávání, myslí se tím i rozvoj a naopak.

Bedrnová, Nový a Jarošová (2012, s. 192) vzdělávání a rozvoj rozlišují. K těmto dvěma pojmům ještě přidávají výcvik, který má směřovat k osvojení specifických dovedností a postojů a zvyšovat pracovní výkon člověka. Vzdělávání chápou jako prostředek rozvoje a rozvoj je pak výsledkem učení.

Právě toto vymezení vztahu mezi vzděláváním a rozvojem je určují pro další směr této práce. Následující podkapitoly a kvalitativní výzkum budou pojaty právě z pohledu vzdělávání jako prostředku rozvoje, a proto bude vzdělávání a učení se určující pro naplnění cíle práce.

2.1 **Vzdělávání**

Jak bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, vzdělávání lze chápat jako prostředek rozvoje. Proto, aby bylo možné blíže specifikovat, co je myšleno rozvojem a naplnit tak cíl práce, je nutné nejprve vymezit vzdělávání a učení, a to s důrazem na vzdělávání lektorů.

Jelikož je rozdíl mezi vzděláváním dětí a dospělými, což dokazuje vyčlenění vědní disciplíny andragogiky z pedagogiky, a tato práce pojednává o dospělých osobách ve vzdělávání se, bude vzdělávání, učení a rozvoj v následujících kapitolách, i s ohledem na cíl práce, zpracováno jako vzdělávání dospělých s přihlédnutím k jeho specifikům.

Cílem učení a vzdělávání je rozšíření lidského potenciálu. Člověk se učí hlavně aktivní činností než jen pasivním asimilováním poznatků či výkladů.

U lektorů, se spíše jak s firemním vzděláváním, setkáváme se samostatně řízeným vzděláváním Armstrong a Taylor (2015, s. 351). Jedná se o převzetí odpovědnosti za uspokojování svých vzdělávacích potřeb, ale i jiných potřeb skrze vzdělávání. Hlavním cílem

je nejenom zvýšení výkonu, ale i zvýšení vlastních kompetencí a celkový rozvoj. Podněcuje k „rozvíjení nových vzorců vnímání, myšlení a chování“ (Armstrong & Taylor, 2015, s. 351).

Andragogická terminologie pracuje s několika pojmy týkajícími se vzdělávání. Veteška (2016, s. 96 - 97) pracuje s celoživotním učením (lifelong learning) jako odpovědností za získání a rozvoj kompetencí, znalostí, vědomostí i schopností, která je plně přenesena na člověka. Jde o všechny vzdělávací aktivity, jejichž cílem je rozvoj kompetencí, ale i rozvoj osobnostního růstu. Dalším pojmem je celoživotní vzdělávání (lifelong education), což je cílevědomá aktivita reflektující požadavky společnosti institucionalizovanou formou. Význam zde mají i ty vzdělávací aktivity, jako je sebevzdělávání. Jarvis (2006, s. 140) celoživotní vzdělávání vidí jako rozvoj lidského potenciálu v nekončícím procesu stimulování, které umožňuje člověku získat všechny znalosti, hodnoty, dovednosti, kterým je nutné během života porozumět a používat je kreativně, tvořivě se sebedůvěrou ve všech oblastech života. Jako poslední máme učení „v celé šíři života“ (Veteška, 2016, s. 97), tedy všeživotní učení (lifewide learning). Z tohoto je zřejmé, že profesní život lektora je „nikdy nekončící učení“ a jeho kompetence a rozvoj jsou závislé právě na jeho dalším vzdělávání.

V literatuře, Tureckiová a Veteška (2011, s. 7) se setkáváme s rozdělením vzdělávacího systému viz. Příloha č. 1. Jednak jde o počáteční vzdělávání, které je zajišťováno ve školách, tedy o formální vzdělávání. A pak o další vzdělávání, realizované mimo školní zařízení, především v rámci firemního vzdělávání či jiných institucích. O dalších didaktických teoriích pojednává například Mužík (2005). Je důležité získat vzdělání ve škole, stejně jako získávat další vzdělávání během svého profesního života.

Jelikož hned v úvodu této práce byla zmíněna jedinečnost každého člověka, lektora, která je dána jeho osobností, nesmí se zapomínat i na sebevýchovu. Perhács (2011, s. 95) sebevýchovu v užším smyslu chápe jako „aktivní činnost, v rámci které si sám jednotlivec vytyčuje jisté specifické cíle utváření svoji osobnosti a usiluje o jejich realizaci. To předpokládá do jisté míry vyžralou osobnost, vyznačující se vysokým stupněm autoregulace jako je sebekritičnost, sebepoznání a sebekontroly“. Nesmí se zapomínat, že přeměna osobnosti je vždy seberozvoj.

Vzdělání probíhá v procesu učení a rozvoj, jak bylo výše zmíněno, je výsledkem právě učení. Beneš (2002, s. 87) zmiňuje, že „vzdělávání je něco jako tvorba vlastní identity pomocí reflexního učení a schopnost podílet se na komunikaci.“. Reflexním učením myslí učení, kdy hlavním cílem

je pochopení sama sebe, ostatních, vytvoření nadhledu, který nám pomáhá učinit objektivní rozhodnutí. Z tohoto vyplývá, že učení je individuální záležitost.

2.1.1 Učení

Jednou ze základních potřeb, bez ohledu na věk, je potřeba učení se. Thelenová (2014, s. 89) o učení píše, že *„probíhá v podstatě nepřetržitě, jelikož může mít podobu, kterou si v daný okamžik učící se uvědomuje, ale také podobu, kterou si neuvědomuje.“*

Veteška a Vacínová (2011, s. 70) definují učení jako *„proces, který je vnitřní aktivitou jedince, vnitřní činností, která může mít rozmanité formy a obsahy.“*

K tomu, aby bylo učení efektivní, musí být podle Šeráka (2009, s. 62) splněny tři podmínky. Musí být vytvořena možnost se učit. Ta je závislá na sociálních podmínkách, jako je vliv rodiny, ochota zaměstnavatele podporovat další vzdělávání, tak fyzických podmínkách, jakými jsou hlavně fyzický a duševní stav. Druhou možností je chtít se učit, kdy je potřebná vnitřní motivace. A v neposlední řadě je to umět se učit. Efektivnost tedy závisí na osobnostních dispozicích a motivaci, jak již bylo zmíněno.

Veteška a Salivarová (2013, s. 49) odkazují na dokumenty vzdělávací politiky, které uvádí tři druhy celoživotního učení. První je formální učení, které se realizuje ve školách. Hlavní charakteristikou tohoto učení je jeho legislativní vymezenost. Další je neformální učení, tedy jakékoli organizované učení či vzdělávání probíhající mimo školní systém. A poslední je informální učení. Tím je myšleno získávání znalostí a dovedností, kompetencí z běžných životních zkušeností. Jeho součástí je sebevzdělávání. Tyto tři druhy učení, jak uvádí i Čornaničová (2008, s. 50), tvoří i přílohu Zprávy EK k realizaci celoživotního vzdělávání se v Evropě. Přidává se k nim ještě vymezení celoživotního vzdělávání, jako všech aktivit učení během života.

Pro lektora je důležité osvojit si schopnost učit se. Ve vzdělávání dospělých existují jistá specifika, a proto je schopnost učit se velmi důležitá. Souvisí s ní získávání znalostí a dovedností. Jak popisuje Armstrong a Taylor (2015, s. 345) hlavním cílem by mělo být naučit se plánovat a organizovat učení, sdílet své poznatky s druhými lidmi, pochopit, co jsme se naučili a jak se zlepšila naše činnost, aplikovat nové poznatky do své praxe, a hlavně zlepšovat samotný proces učení. Pro lektory, kteří jsou OSVČ, je právě plánování velmi důležité, protože

se nemůžou spoléhat na personální oddělení, jako kmenoví zaměstnanci. Tíže personální práce leží nich samých.

Tato práce vychází z předpokladu, že lektory jsou dospělí lidé. Proto i na ně se vztahuje vzdělávání dospělých, a i u jejich učení a vzdělávání se musí přihlížet k jejich věku. Proto je vhodné pojednat i o vlivu věku na učení. Ovšem věk, jak bude uvedeno dále, je jen jedna z možných překážek.

Pro samotné učení je nezbytná existence paměti. Plháková (2003, s. 223) zmiňuje, že starší lidé častěji zapomínají a hůře se učí. K Plhákové (2003) se přidává i Šerák (2009, s. 62), který zmiňuje, že ve vyšším věku je učení obtížnější a člověk potřebuje více času na osvojení si poznatků, klesá kapacita zpracovávaných informací a také jejich udržitelnost v paměti. *„Ve vyšším věku se proměňují i paměťové dispozice, důraz se přesouvá z paměti mechanické na logickou a z paměti krátkodobé na dlouhodobou.“* (Šerák, 2003, s. 62). Jistou výhodou by mohl být efektivnější výběr zpracovávaných informací i větší množství již nabytých vědomostí a zkušeností, kterým se kompenzuje snižující se rychlost učení. Tento výběr usnadňují kompetence i inteligence.

2.1.2 Formy učení

Součástí informálního učení, jak bylo uvedeno, je sebevzdělávání. Sebevzdělávání je významnou formou, jak píše Mužík (2005, s. 112), *„v níž se ztotožňují v jedné a téže osobě dva hlavní činitelé výukového procesu, a to účastník (student) a lektor (učitel).“*. Sebevzděláním lze řešit pracovní problémy, protože důraz je kladen, zvláště u lektorů, jak bylo popsáno výše, na profesní rozvoj.

Hlavní gró sebevzdělávání leží ve vlastní aktivitě učícího se, který si vybírá studijní opory a to, jak popisuje Mužík (2005, s. 113), s ohledem na možnosti, které má, a hlavně dle potřeb. Velkou nevýhodou sebevzdělávání je nemožnost porovnat cíl vzdělávání a samotné pokroky učícího se. Sebevzdělávání také nutí vzdělávající se k převzetí odpovědnosti za své vzdělávání. Oni sami musí zlepšovat a rozvíjet své kompetence, rozvíjet nové způsoby myšlení, chování a naplňovat své kariérní cíle.

Nutnost sebevzdělávání je dána tím, že lektori OSVČ, kteří si v rámci vzdělávání zvyšují kompetence, zvyšují i svou cenu na trhu práce. Výsledkem vzdělávání není jen nabytí nových kompetencí, ale i rozvoj.

Mezi další metody vzdělávání, které jsou organizovány mimo organizaci (zaměstnavatele), patří například přednáška, kdy jsou předávány teoretické poznatky, seminář, který více zapojuje účastníky do aktivit. Další metody vzdělávání, se kterými se může člověk setkat uvádí Caha (2017, s.131) případně Šikýř (2016, s. 143).

Za zmínku zde jistě stojí i blended learning. Veteška (2013, s. 59) tento nový způsob vzdělávání popisuje jako „specifickou formu vzdělávání, v níž jsou efektivním způsobem kombinovány další organizační formy (prezenční výuka a distanční vzdělávání realizované v podobě e-learningu a dnes též m-learningu).“.

Formy učení si každý lektor vybírá podle svých preferencí a nabídek. Někomu vyhovuje sebevzdělávání, někdy není ani jiná možnost, protože nenajde vhodný kurz, někdo vyhledává organizované kurzy, protože potřebuje nejen vysvětlit problém (nejčastěji zákon), ale preferuje i setkávání se s jinými lidmi během vzdělávání.

2.1.3 Specifika a překážky ve vzdělávání a učení dospělých

Je důležité zmínit, že učení se u dospělých probíhá proto, že člověk má potřebu řešit určité problémy. Tedy ne z důvodů uspokojování kognitivních zájmů. Beneš (2003, s. 134) zmiňuje tři hlavní důvody (motivy), proč se dospělí učí. Prvním je sociální kontakt, hledání přátelství, potřeba skupinových aktivit, ale i potřeba zlepšení svého postavení. Někdy jde i o únik z každodenního života. Profesními důvody je pak myšlen hlavně vlastní rozvoj. Kognitivní zájmy se vážou na znalosti a jejich získávání.

Beneš (2003, s. 135) také upozorňuje, že mladí lidé se vzdělávají z důvodu profese, starší lidé pak z důvodu trávení volného času.

I když v kapitole o učení byly jako důvod horšího učení v pozdějším věku uvedeny zhoršující se paměťové dispozice, Veteška a Vacínová (2011, s. 69-70) upozorňují, že psychické funkce nedosahují svého maxima ve stejné době, ale také, že některé mohou být zachovány po dlouhou dobu, jiné mohou klesat rychleji. Autoři také vyzvedávají vliv motivace na proces učení. Pokud ve výsledcích učení dospělí dosahují lepších výsledků jak děti a mládež, je to pravděpodobně tím, že jsou pro učení více motivováni.

Veteška a Vacínová (2011, s. 77) také dávají do souvislosti výkonnost a stárnutí. Tím myslí hlavně tělesné změny člověka v důsledku stárnutí. Ale zároveň upozorňují, že i zde jde o

individuální rozdíly mezi jednotlivci. Tělesná výkonnost může být udržována tréninkem a vyvážena například zkušenostmi.

Překážky v dalším vzdělávání hodně souvisí s motivací. V předchozím textu bylo zmíněno několik případů, většinou se jedná o faktory biologické. I když věk, povolání a sociální status hrají velkou roli v motivaci k dalšímu vzdělávání, důvody, proč neabsolvovat další vzdělávání, mohou být i mezi mladými, vzdělanými lidmi, lektory.

Čiháček (2006, s. 121-122) ve svém výzkumu popsal další faktory, které jsou spíše sociálně - ekonomické. Může to být nedostatek financí, člověk nevidí smysl ve vzdělávání, přílišné zaneprázdnění, obavy z nezvládnutí z důvodu nedostatku času nebo z důvodu nízkého vzdělání, mnoho koníčků.

Beneš (2014, s. 107) mezi tyto důvody ještě uvádí relativní spokojenost se svou pracovní pozicí a získanými kompetencemi, případně nevidí vyhlídky do budoucnosti (zvláště starší lidé); nezájem o „teoreticky“ orientované kurzy; nedůvěra v organizované vzdělávání, strach ze selhání, ze zesměšnění, demotivace z minulých vzdělávacích akcí.

Jednu z dalších překážek zmiňuje Illeris (2004, s. 122), když poukazuje na skutečnost, že pro dospělé je důležité, aby si oni sami mohli rozhodnout, co se chtějí učit a co ne.

Každý lektor musí vnímat celoživotní vzdělávání jako nutnou součást své profese. A prostředek svého rozvoje.

2.1.4 Motivace k dalšímu vzdělávání a učení

O motivaci bylo pojednáno již dříve, nejen v samostatné kapitole, ale zmíněna byla téměř v každé další kapitole či podkapitole. Je to tím, že motivace je hnací silou lidského jednání a chování a podmínkou toho, aby bylo vzdělávání a rozvoj úspěšné.

Motivace k dalšímu rozvoji a vzdělávání vzniká ve chvíli, kdy člověk pociťuje nedostatek znalostí či dovedností, důležitých pro jeho další rozvoj. Nejen Bartoňková (2010, s. 119) tento stav označuje jako vzdělávací potřebu. Motivy k učení se vytváří podle Beneše (2003, s. 134) ranou socializací a zkušeností s učením.

Samotná motivace může vycházet zevnitř člověka, tedy být vnitřní motivací, dle Kociánové (2010, s 27), která souvisí s osobnostním nastavením člověka (hodnoty, postoje atd.), nebo

může vycházet z venku, tedy vnější motivace, kdy člověka motivuje někdo jiný, pomocí stimulů, což mohou být různé benefity, odměny.

Motivace u účastníka vzdělání vytváří předpoklad, že po absolvování vzdělání bude účastník více znát, stane se kompetentnějším a také se dále rozvíjí.

Machalová (2008, s. 67) ve svém příspěvku poukazuje na skutečnost, že *„dospělý člověk je motivovaný učit se hlavně tehdy, když spojitost mezi tím, co se učí a zvládnutím jeho sociálních rolí v životě je očividné. Jednoduše vidí smysl svého vzdělávání tehdy, když může vědomosti aplikovat v řešeních problémů života.“*

Beneš (2014, s. 106) upozorňuje na skutečnost, že primárním důvodem, proč se lidé dále vzdělávají, je jejich profese a tím se ze vzdělávání stává nutnost.

Merriam a Bierema (2014, s. 151) popisují motivaci tří typů lidí účastnících se vzdělávání. První jsou orientovaní na cíl. Jejich motivace ke vzdělávání přichází z vnějšku a je hlavně ekonomického charakteru. Jejich cílem je naučit se něco nového, co by jim přineslo zisk. Druhý typ je zaměřený na aktivity. Vzdělávání je pro ně možnost, jak se setkat a poznat nové lidi. Poslední skupinou jsou lidé zaměřeni na učení. Jejich zaměření je na získání nových nebo rozšíření stávajících, vědomostí. Jejich motivace ke vzdělání vychází z vnitřních potřeb. Jelikož je motivace proměnlivá, i vzdělávací aktivity mohou zahrnovat různé cíle nebo se může změnit.

V poslední řadě je dobré zmínit i dvě motivační teorie, které souvisí s učením. Armstrong a Taylor (2015, s. 343) vyzvedává hlavně teorii očekávání a teorii cíle. První teorie očekávání je *„cílově orientované chování poháněno očekáváním dosažení něčeho, co jedinec považuje za žádoucí“* (Armstrong & Taylor, 2015, s. 343). To znamená, že pokud člověk očekává, že mu vzdělávání přinese nějaký užitek, jeho motivace se zvýší. Dojde-li i k naplnění očekávání, přesvědčení o přínosu učení se více posílí. Druhá teorie, teorie cíle, předpokládá, že motivace je vyšší *„když se lidé zaměřují na dosažení konkrétních cílů, když jsou tyto cíle akceptovány a když jsou dosažitelné, ačkoli mohou být náročné, a když lidé mají zpětnou vazbu týkající se jejich výsledků“* (Armstrong & Taylor, 2015, s. 344). Právě teorie očekávání a cíle velmi souvisí s osobností lektora s jeho hodnotovým nastavením, tak i s pocitem vlastní zdatnosti uvedenými v kapitole 1.2.1.

2.2 Rozvoj

Rozvojem chápeme formování pracovních schopností člověka, včetně jeho osobnosti. Rozvoj souvisí s pracovními schopnostmi, které jsou formovány celý život, a to bez ohledu na to, kde a kdy byly získány a z čí iniciativy. I Koubek (2007, s. 254), vyzvedává hlavně individuální iniciativu člověka na vlastním rozvoji. A také, jak již bylo zmíněno, rozvoj je výsledek učení.

Profesní rozvoj popisují někteří autoři (Tureckiova, 2004; Koubek, 2007), hlavně jako zdokonalování, rozšiřování, prohlubování dosavadních kompetencí. Z toho důvodu, profesní rozvoj dávají do souvislosti se vzděláváním a plánováním kariéry. Pro naplnění cíle práce, je profesní rozvoj lektora popsán právě z pohledu dalšího profesního vzdělávání.

Proces rozvoje můžeme chápat jako třetí oblast v systému, pomocí kterého se utváří pracovní schopnosti člověka. Koubek (2007, s. 255) tento proces utváření kompetencí rozděluje na tři základní oblasti. První je oblast všeobecného vzdělávání, která je orientována převážně na sociální rozvoj člověka, utváření znalostí a dovedností, umožňujících člověku žít ve společnosti. Dále je to oblast odborného vzdělávání (training), kam můžeme zařadit základní přípravu na povolání, doškolování, přeškolování (rekvalifikace). Tato oblast je zaměřena na přípravu na povolání a organizace se v této oblasti angažují i v plné míře. A poslední je právě oblast rozvoje. Oblast rozvoje je zde popsána jako možnost rozšíření schopnosti a využití potenciálu člověka, a to tím, že využije příležitosti ke vzdělání se. Cílem rozvoje je pak lektor s vědomostmi, postoji i dovednostmi, které mají obecnou platnost a jsou aplikovatelné univerzálně. Mohou vést k celkovému růstu lektora.

Samotný rozvoj je spíše orientován na kariéru než na právě zastávanou práci. Spíše než kvalifikaci, rozvíjí pracovní potenciál. Cílem je, aby se lektor dokázal adaptovat na jakoukoli práci. Tím rozvoj zvyšuje pracovní výkon a zvyšuje konkurenční schopnost. S rozvojem se také více prohlubují porozumění vykonávané práce, což může vést k zvýšení pracovní motivace lektora.

V této práci jsou vzdělávání a rozvoj pracovníků zpracovány jako oblast individuálního rozvoje jednotlivých lidí. Také, protože k rozvoji dochází díky samostatně řízeného či sebeřízeného učení, je rozvoj závislý na odpovědnosti každého člověka. Uspokojování vzdělávacích potřeb, je v rukou každého člověka.

2.2.1 Plánování rozvoje

Plánování osobního rozvoje je ryze osobní aktivita každého lektora. Literatura zaměřená na personalistiku nebo personální management problematiku plánování rozvoje a vzdělávání prezentuje z pohledu zaměstnavatele (Armstrong & Taylor, 2015; Bartoňková, 2010; Koubek, 2007).

Jelikož byl hned v úvodní kapitole 1.2 definován lektor pro účely této práce, nelze v tomto případě použít známé modely plánování vzdělávání, které vychází z firemní politiky. Proto v této kapitole bude zmíněno hlavně sebeřízené učení, jako alternativa k firemnímu plánování. Bylo by ovšem chybou tvrdit, že nic z firemního plánování nejde aplikovat na OSVČ. Plán svého vzdělávání a rozvoje by si měl zpracovat a aktualizovat každý lektor.

Výstupem každého plánování je plán, tedy „*přístup k dosažení předem zvolených cílů*“ (Weihrich & Koontz, 1993, s. 118). Plánem rozvoje lze chápat učební smlouvu, kterou uzavírá člověk sám se sebou nebo svým učitelem. Člověk se stává odpovědným „*za identifikaci a formulaci cílů učení, za vypracování programu celého programu, jakožto i za jeho dodržení*“ (Bedrnová, 2009, s. 191)

Armstrong & Taylor (2015, s. 362) uvádí, že „*plány osobního rozvoje vymezují opatření, která hodlají jednotliví zaměstnanci podniknout za účelem svého vzdělávání a rozvoje.*“. Z pohledu cíle této práce je lektor odpovědný za sestavování, a hlavně naplňování plánu osobního rozvoje jen on sám.

V podnikovém plánování se velký důraz klade na sledování vývoje trhu. Veteška (2013, s. 52) zmiňuje konkurenční výhodu společností, které dokáží predikovat změny v nabídce a poptávce kvalifikovaných zaměstnanců. Toto předvídání není jen výhodou společností, ale i jednotlivců. I lektoři by měli sledovat vývoj společnosti, ale i trhu práce, aby se dokázali co nejlépe přizpůsobit měnící se situaci na trhu všeobecně. Pro lektory je konkurenční výhodou nabídka vzdělávacího programu, který vyřeší problémy v technickém doškolení pracovníků například výrobní společnosti. K tomu potřebují vhodné znalosti, dovednosti a kompetence.

Analýza vzdělávacích potřeb, kterou detailně popisuje i Bartoňková (2010) je vhodná do firemního prostředí. Pro stanovení potřeb vzdělávání, je nutné vycházet z představy, co mají lektoři umět nebo vědět, tedy identifikovat vzdělávací potřeby. Z tohoto důvodu se vychází z analýzy potřeb, která by se, dle Armstronga a Taylora (2015, s. 354), měla provádět jednak

na úrovni organizace, dále pak na úrovni skupin, což vede ke stanovení potřeb vzdělávání jednotlivců. Tento proces může probíhat i opačně. V prostředí lektorů by základem plánování vzdělávání měla být SWOT analýza, která by měla lektory nasměrovat k dalšímu vzdělávání. Analýza vzdělávacích potřeb je zde zmíněna i z toho důvodu, že obsahuje různá úskalí a mýty, které se mohou promítnout i ve výzkumné části, kde na ně bude odkázáno.

Andragogické literatuře lze najít alternativu k plánování vzdělávání. Jedná se o sebeřízené a sebeorganizované učení popisuje jako „*cíl a filosofie veškerého vzdělávání dospělých*.“ (Beneš, 2014, s. 76-83). Zaměřuje se především na tři oblasti. První oblast je vlastní plánování, jak si dospělý člověk organizuje své další vzdělávání. Druhá oblast se zaměřuje na zkoumání toho, jaké vlastnosti podporují ochotu postoupit učení. Poslední oblast se zabývá podmínkami, které jsou určující pro sebeřízené učení.

Beneš (2014, s. 80) upozorňuje, že ve vztahu k sebeřízenému učení je potřeba mít kompetence k učení. Tedy umět regulovat vlastní učení, plánovat a vyhodnocovat, dokázat chápat své motivy a postoje vztahující se k učení. Na učícího klade sebeřízené učení vysoké nároky. Sám učící si musí zjistit vlastní vzdělávací potřeby a cíle, sám si musí naplánovat, připravit i provést vlastní učení. O tom, co se bude učit, a jestli se bude učit sám či organizovaně, rozhodne jen on sám. Velmi důležitá je nejenom koncentrace, ale také motivace.

Shrnutí

Vzdělávání, jako prostředek rozvoje, klade na lektory, kteří pracují jako OSVČ velké nároky. Je však nezbytné, aby lektori celoživotní vzdělávání přijali jako nedílnou součást jejich profese. Svým dalším vzděláváním nejenže zvyšují své kompetence, a tím i zvyšují svou cenu na trhu práce, ale také pracují na svém rozvoji, který je výsledkem učení. Samotná možnost vzdělávat se, se pak může stát vnitřní motivací pro lektory a tím mohou překonávat různé překážky, které by mohly ovlivňovat jejich další sebevzdělávání, jako je věk, nedostatek času a jiné.

Z uvedeného lze vidět, že právě vzdělávání a rozvoj mají přímý vliv na kompetence člověka, na jejich prohlubování a rozšiřování. Právě díky vzdělávání a rozvoji se člověk stává kompetentnějším pro určitou práci, v tomto případě pro práci lektora, ale také se mu prohlubují kompetence k výkonu práce, na niž se tematicky, jako lektor, zaměřuje.

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Kvalitativní výzkum

3.1 Výzkumná strategie

Před začátkem samotného výzkumu, byl stanoven cíl práce, ke kterému byla vztažena i teoretická část této práce, tedy popsat a analyzovat, jak probíhá další profesní rozvoj lektorů, spolupracujících se vzdělávacími institucemi.

Právě teoretický koncept je nutnou a problematickou součástí kvalitativního výzkumu. „Znalost relevantní literatury prohlubuje možnosti porozumění zkoumaných fenoménů“ (Švaříček & Šedová, 2014, s. 67). Na rozdíl od kvantitativního výzkumu nejde o sumarizaci teorií, které již existují, u kvalitativního výzkumu je nutné, aby výzkumník zůstal existujícími teoriemi nezatížen. Teoretický kontext slouží hlavně pro pomoc s formulováním výzkumného problému, přispívá k interpretaci získaných výsledků, případně ke konfrontaci vlastních výsledků s publikovanými nálezy. V neposlední řadě demonstruje kompetence výzkumníka znalostí teorie.

Cílem práce je popsat a analyzovat, jak probíhá další profesní rozvoj lektorů, spolupracujících se vzdělávacími institucemi. K tomu cíli práce byly vztaženy výzkumné otázky.

„Výzkumné otázky tvoří jádro výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazuje také cestu, jak výzkum vést.“ (Švaříček & Šedová, 2014, s. 69). Je nezbytné, aby výzkumné otázky byly v souladu s cílem práce. Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, rozvoj je pro účely této práce vnímán jako výsledek vzdělávání. Z tohoto důvodu byly i otázky zaměřeny na popsání dalšího vzdělávání lektorů, a tím je dána možnost zanalyzovat, jak probíhá jejich další rozvoj.

Hlavní výzkumnou otázkou je: *Jak probíhá další rozvoj u lektorů.*

Následně byla tako výzkumná otázka blíže specifikována ve tří rovinách:

1. Zda lektori pracují na svém rozvoji.
2. Jak probíhá jejich další vzdělávání
3. Jakou mají motivaci k dalšímu vzdělávání a rozvoji.

3.2 Výzkumná strategie a metoda sběru dat

Pro naplnění cíle práce, byl zvolen kvalitativní výzkum. Důvodem bylo zkoumání malé skupiny dotazovaných, se zaměřením na zjišťování jejich názorů a postojů. Pomocí kvalitativního výzkumu se výzkumník snaží co nejpřesněji popsat a pochopit konkrétní situace. Kvalitativní výzkum umožňuje proniknutí do hloubky zkoumaného jevu a pomáhá objevovat nové skutečnosti (Švaříček a Šedová, 2014).

Tento přístup je specifický tím, že nejsou na začátku výzkumu stanoveny hypotézy a zároveň zde není ani závislost na již existující teorii. Tento typ výzkumu do hloubky zkoumá určitý jev a přináší o něm co možná nejvíce informací. Švaříček a Šedová (2014, s. 24) poukazují na induktivní logiku *„Logika kvalitativního výzkumu je induktivním, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je formulování nové hypotézy či teorie“*. I když je rozvoj a vzdělávání detailně popsáno ve spoustě manažerské a personalistické literatuře, jedná se o zpracování z pohledu firemního vzdělávání, nikoli vzdělávání a rozvoje z pohledu jednotlivce, či lektora, který není vázán na firmu či organizaci. Proto je možné kvalitativní výzkum použít i případě této práce.

Gavora (2010, s. 182) dělí kvalitativní výzkum na dva postupy. Pro tuto práci byl zvolen přístup konstantní komparace. Tedy kdy si výzkumník předem nestanovuje hypotézu. *„Sbírá údaje o všech případech, třídí je a hledá mezi nimi společné prvky. Třídy jevů se společnými prvky se nazývají významové kategorie. Pomocí nich buduje svoji hypotézu a teorii postavenou na jejím základě“* (Gavora. 2010, s. 182). Získaná data se tak neustále srovnávají, komparují do doby, než najde uspokojivé vysvětlení, tedy teorii.

Metodou sběru dat byl zvolen rozhovor. Rozhovor je nejpoužívanější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Umožňuje osobní kontakt s dotazovanými. Gavora (2010, s. 201) popisuje cíl rozhovoru jako zjištění interpretace zkoumaného jevu dotazovaným, jaké významy tomuto jevu připisuje. Mikuláščík (2007, s. 245) připomíná, že důležité je sledování i podkontextu. Pro výzkumníka jsou důležité i nonverbální projevy dotazovaného, jeho chování během rozhovoru. Tedy vše, co může doplnit mluvené slovo. Gavora (2010, s. 201) upozorňuje, že *„cílem interview je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy*

připisují důležitým událostem ve svém životě. Proto u rozhovoru je tím, kdo hlavně hovoří, zkoumaná osoba“.

Pro tento výzkum byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Podklad pro něj byl vytvořen pomocí otevřených otázek, které byly vytvořeny na základě informací z předchozích kapitol. Tento polostrukturovaný rozhovor byl částečně připravený s možností přizpůsobit otázky dle vývoje rozhovoru.

3.3 Výběr a popis výzkumného vzorku

Výběr dotazovaných byl záměrný, tedy byly vybrány osoby, dle předem stanovených kritérií tak, aby měly požadované znalosti a vědomosti z prostředí. Cílem není vytvořit reprezentativní vzorek, ale vybrat dotazované tak, aby podali co možná nejpravdivější obraz o výzkumném problému. Kvalitativního výzkumu se zúčastnilo 9 lektorů, kteří pracují pro stejnou vzdělávací agenturu. Kritéria v tomto případě byla tři – prvním je spolupráce se vzdělávací agenturou minimálně 3 roky a druhá je četnost kurzů minimálně 6 kurzů v rozsahu 80 hodin za rok. Poslední kritérium je specifikované v kapitole 1.2, kde je popsán lektor tak, jak je chápán pro potřeby této práce. Lektorů, kteří se výzkumu zúčastnili, jsou charakterizováni v Příloze č. 2.

Také jde o heterogenní skupinu, která se odlišuje věkem, pohlavím, vzděláním, profesním zaměřením, ale i pracovním vztahem, který ke vzdělávací agentuře mají.

Jelikož atmosféra u rozhovorů má být poklidná, všechny rozhovory probíhaly přímo ve vzdělávací agentuře v době, kdy probíhalo „shrnutí minulého roku“, což je akce, kdy se rekapituluje činnost za minulý rok a je spojena s příjemným posezením. I vzhledem k tomu, že ani jeden lektor neměl další povinnosti, probíhaly rozhovory uvolněně a lektorů se rozhovorům nebránili.

V souvislosti s etickými pravidly upozorňuje Staněk (c2010, s. 202) na jejich dodržování již od začátku. Proto byli všichni dotazovaní předem upozorněni, že rozhovor bude nahráván, byli požádáni o souhlas s nahráváním, a také byla všem dotazovaným změněna jména. V této práci nebude ani jmenována vzdělávací instituce, se kterou spolupracují.

3.4 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Po provedení všech rozhovorů s dotazovanými lektory, následuje analýza rozhovorů a interpretace výsledků výzkumného šetření, a také vytvoření závěrů a hypotéz. Platnost závěrů a hypotézy je pouze pro tuto skupinu dotazovaných.

Analýza rozhovorů je provedena pomocí otevřeného kódování. Švaříček a Šeďová (2014, s. 211) tuto metodu vnímají jako „*univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat.*“ Pomocí otevřeného kódování je text rozhovoru rozebrán, konceptualizován a znovu poskládán z jiného pohledu. Tedy text je rozdělen na jednotky (např. slova), kterým je přidělen kód. Obě tyto operace probíhají paralelně, protože dochází k identifikaci výpovědní hodnoty jednotky, a také určení jejich hranic. K analýze nebyl použit software, ale dle Švaříček a Šeďová (2014, 213), do přepisu rozhovorů byly značeny značky pro hranice jednotek a jejich kódy.

Prvním krokem bylo zjistit, jestli dotazovaní lektori pracují na svém pracovním rozvoji. Z odpovědí bylo zjištěno, že ano, ale protože je to nutnost. Pouze jeden dotazovaný, Michal, odpověděl „*No, už vlastně ne.*“ Důvodem u tohoto respondenta je vyšší věk „*Víte, já už mám 3 roky do důchodu.*“ To koresponduje i popsányi překážkami v dalším vzdělávání, které byly uvedeny v této práci a předsudky. Druhým důvodem u tohoto respondenta je i to, že kurz, který vede je již několik let neměnný. „*Já vlastně ani nevím, na jaký kurz bych šel. Základy PC jsou pořád stejné.*“ (Michal). Podobný důvod uvádí i Jana „*Ale už se mi moc nechce školit.*“ „*Prostě jsem se toho naučila za ta léta už dost.*“ (Jana). Jiný dotazovaný, Martin, potřeboval dovysvětlit, co je pod pojmem „*profesní rozvoj*“ myšleno.

Při otázce „*Jak*“ pracují na svém profesním rozvoji se lektori shodli, že je to vzdělávání, učení či školení. Jedna lektorka, Tereza, také uvedla „*Profesní rozvoj je práce na sebe sama. Je to hlavně další a další vzdělávání, ale také musím umět to, co jsem se naučila prodat.*“ (Tereza). Jiná lektorka, Alena, naproti tomu říká, že „*Vzděláváním v oboru, ve kterém pracuji. Jsem účetní, proto stále sleduji zákony a změny v účetnictví.*“ (Alena). Zde se objevují první náznaky rozdílů mezi lektory a ukazuje se, že rozvoj je vnímán právě z pohledu vzdělávání.

Druhá fáze rozhovoru byla pak přímo zaměřena na vzdělávání. Aby byl naplněn cíl práce, zjišťovalo se, zda vzdělávání, které bylo uvedeno jak hlavní způsob práce na profesním rozvoji, je zaměřeno pouze profesně. Zde se lektori shodli, že ano.

Velké rozdíly v odpovědích byly zaznamenány mezi lektory, kteří mají humanitní vzdělání nebo jejichž práce je zaměřena více sociálně a lektory, kteří mají vzdělání a profesní zaměření ekonomické.

Lektoři se také měli vyjádřit, zda je jejich další vzdělávání zaměřeno pouze na jejich profesní zaměření. Jejich odpověď byla kladná. Alena a Martin ještě doplnili, že když začali s agenturou spolupracovat, byl jim nabídnut kurz Lektora, aby se naučili například prezentovat. *„Když jsem navázala spolupráci s agenturou XY, tak mi „byl doporučen“ kurz Lektora. Nemusela jsem na něho, ale pan majitel tehdy řekl, že to „bude vhodné“. Pomohlo mi to s tím, jak vybírat informace a jak je předávat.“* (Alena). Martin ještě doplnil *„jakmile jsem začal spolupracovat s agenturou XY, zašel jsem si i na jednodenní kurz prezentace, abych věděl, jak a co napsat do PowerPointu. Ale teď, když už tu působím delší dobu, a ten web design fakt táhne klienty, tak uvažuji o tom, že zkusím i nějaké školení pro učitele. Mám pocit, že sice zvládnou vysvětlovat, ale chybí mi takové to kolem. (..) No to je takovej učitelskej přístup.“* (Martin).

Zde se objevuje rozdíl v myšlení lektorů s humanitním zaměřením. Ti hlavně zmiňují, že jejich další vzdělávání není zaměřeno pouze na jejich profesi, ale také na celkový osobní rozvoj (Tereza, Ivana, Mirka). *„Ano, navštěvuji různé konference a chodím do různých seminářů, ale také, a to k rozvoji – takovému tomu celkovému, lidskému rozvoji patří – chodím cvičit a třeba i na různé cestovatelské přednášky. Já ráda cestuji, mám procestovanou Evropu, ale někde mimo bych se teď bála.“* (Tereza). Tyto lektorky poukazují i na další formy vzdělávání dospělých. Mirka vystihla ve své odpovědi celkovou práci na rozvoji. *„Školení. Ale ptala jste se na rozvoj, tak myslíte celkový osobní či osobnostní, tak bych dodala, že chodím cvičit, ale jsem i trenérka gymnastiky, a to všechno přispívá k mému rozvoji.“* (Mirka).

Pokud měli popsat, jak probíhá jejich další vzdělávání, lektori se shodují, že další jejich vzdělávání probíhá hlavně samostudiem. Jaroslava odpověděla *„Je to hlavně samostudium. Sleduji a čtu zákony, ale také internetové školení v programu, ve kterém pracuji. Počítačovém programu, myslím.“* (Jaroslava). Podobně uvažuje i Alena. Martin podotýká *„Hlavně na vše nové v oboru. Web design je obrovské, akční prostředí, kde se vše mění pomalu ze dne na den. Hodně projíždím weby známých společností, sleduju „juťúbko“ s návody a s kámošema na různých fórech diskutujeme o možnostech designu. Já ani nevím, jestli někde jsou takové kurzy, jaké bych potřeboval.“* (Martin).

Martin zmínil problém, kdy si není jistý, že by vůbec našel potřebné kurzy, které by mohly přispět ke zvýšení jeho kompetencí, proto se jen spoléhá na samostudium.

Tereza mezi vzdělávání řadí nejen kurzy a samostudium, ale také návštěvu konferencí. Upozorňuje také na různou kvalitu vzdělávacích kurzů. *„Víte, ono těch kurzů je hodně, ale ne všechny jsou kvalitní a, teď nevím, jak to říct ... vědecké. Víte specializuji se na komunikaci a jsem vystudovaný psycholog, proto hledám kurzy, které „nezavání“ esoterikou, ale jsou opravdu přínosem.“* (Tereza).

Jana a Iva také zmiňují „dvoufázové“ vzdělávání. Toto vzdělávání se vztahuje jak na vyučování, tak i na učení. Iva poukazuje, že vzdělávat se dá nejen v rámci kurzu, na kterém je v pozici studenta, ale také se vzdělává na akcích, kde ona sama působí jako lektor, když si s účastníky vyměňují zkušenosti. *„No, já se vzdělávám „dvoufázově“. Jednak v rámci vlastního kurzu, kdy si s děvočaty i maminkama povídáme a ony vypráví, co se jim při výchově osvědčilo, jaké hry s dětma hrají, jak je učí základním dovednostem, ale také si vyměňujeme doporučení na dětské knihy, návody, jak učit zavazovat botičky a tak. Tohle bych řekla, že je velmi poučné, protože to je právě ta přímá zkušenost s dětma. Já neříkám, že studium třeba vývojové psychologie je špatné, ale každé dítě je originální a ti psychologové to neberou v úvahu. No a abych mohla vést kurz pro Pečující osoby pro děti do věku 6 let, tak musím i já mít ty teoretické znalosti, takže kurzy, kde se vzdělávám zase já.“* (Iva). Obdobně se ke vzdělávání staví i Jana, která velký přínos nevidí jen v informacích, které poskytuje lektor, ale také ve sdílení zkušeností s ostatními studenty. *„I na těch kurzech, když si povídáme o klientech, je to hodně zajímavé. Jako ne, že bysme řešili jednotlivce, ale spíš si říkáme, s čím jsme se setkali a jak jsme to řešili. Prostě takové ty případové studie.“* (Jana).

Profesní rozvoj a vzdělávání nelze nezmínit bez motivace. Motivací můžeme označit intrapsychické procesy, které vedou k určitému jednání. Caha (2017, s. 216) také motivaci popisuje jako hybnou sílu. Tedy to, co pohání lektory k tomu, aby se dále vzdělávali. Právě oblast motivace je pro lektory nejdůležitější.

Motivaci k dalšímu vzdělávání lektorů je u některých skutečnost, že lektorská činnost není jediná náplň jejich práce. Všichni uvádí, že motivací jsou pro ně hlavně peníze. *„Nejsem jen lektorka, ale hlavně účetní a účetnictví mě stále živí. Proto si nemůžu dovolit ve své práci udělat chybu, nemůžu si dovolit připravit klienta o peníze, i když by případná náhrada šla z mé pojistky odpovědnosti.“*

Ale udělat chybu, teď myslím udělat chybu z neznalosti zákona, se pro mě rovná ztrátě klienta a ztrátě peněz." (Alena). Podobně se k motivaci vyjadřuje i druhá účetní Jaroslava. Martin k tomu ještě doplňuje jednu skutečnost *„No, velkou. Živím se tím a to dvakrát. Jednak tu v agentuře, a to si zase řekněme narovinu, učím tu hlavně základy, případně pokročilé. Ale doma mám rozpracované zakázky na čtyři weby a to je o pár levelů výš. O hodně pár levelů. A taky je to víc cool.*" (Martin). Je to nejen nutnost, stejně jak u Aleny a Jaroslavy, ale je zde i patrné, že právě učení se novým trendům ho velmi baví a naplňuje.

Naproti tomu Michal uvádí, že i když dřív musel chodit na školení, protože od toho závisela jeho živnost, nyní, před důchodem, když už se sebevzdělává, tak ho to baví. Tím opět dokládá onu závislost motivace na činnostech, které člověka baví a vidí v nich nějaký smysl pro sebe. Také je z jeho odpovědi patrné, jak se může motivace měnit působením času a sociálních změn v lidském životě.

Ještě zajímavější výpověď poskytla Jana, která vede kurzy finanční gramotnosti a pracuje jako finanční poradkyně pro sociálně slabé. V pozdější fázi rozhovoru připustila, že *„Ale už se mi moc nechce školit. (...) Prostě jsem se toho naučila za ta léta hodně.*" (Jana). Každopádně, když má popsat svou motivaci k dalšímu vzdělávání, uvádí jednoznačně *„Pomoc lidem*". (Jana). Z tohoto může vyplývat, že i když je člověk „unavený“ ze školení či dalšího učení, pokud vidí smysl v práci, kterou dělá, případně i poslání, dalšímu vzdělávání se podvolí právě proto, aby jeho kompetence byly ku prospěchu druhých.

Jako poslední stimul, který ovlivňuje motivaci k dalšímu vzdělávání je skutečnost, že lektory vzdělávání baví. *„Motivace je v tom, že psychologii komunikace miluji (smích). Ráda se dozvídám nové věci, setkávám se s kolegy, ale třeba i s kapacitami v oboru.*" (Tereza). Pro jiné lektorky je motivací nejen to, že je to baví, ale hlavně to, že se dozví něco nového. *„Velkou. Miluju práci s holkama, které se chtějí starat o malé děti a také miluju práci s maminkama a dětma. Proto využívám každou možnost, jak se dozvědět něco nového.*" (Iva). Ještě lépe motivaci ke vzdělávání, která vede k následnému samostudiu, popsala Ivana *„Baví mě to. Někdy si říkám, že už jsem stará, že by mi mohlo stačit to, co už vím, ale pak vedu nějaký kurz, kde se objeví někdo, kdo už s nemohoucíma lidma pracuje a začne nám povídat o svých „vychytávkách“.* A já pak večer přijdu domů a už googlim (smích).“ (Ivana).

Jediná kmenová zaměstnankyně Mirka, bere další vzdělávání jako nutné zlo.

Jeden z posledních důvodů, který lektorka Alena uvedla, je i strach ze ztráty odborných kompetencí. „*Ted' mě napadá, že i u MŠMT jsem uvedena jako garantka těchto akreditovaných programů, a to se přiznávám, že nemám nejmenší tušení, jestli by pak organizace o tuto akreditaci nepřišla. No, já bych každopádně ztratila práci a myslím, že i agentura by měla potíže.*“ (Alena).

Plánování osobního rozvoje může být v prostředí OSVČ značně problematické. Sestavování plánu a jeho dodržování je ryze v kompetenci lektora. Z výzkumu proto vyplývá, že lektoři si nevytváří dlouhodobé plány profesního rozvoje. I když by se mohlo zdát, že jejich další profesní vzdělávání je nahodilé, přesto se zde objevují jistá pravidla, která by se mohla nazvat plánováním.

Ekonomické obory (Alena a Jaroslava) se shodují, že jejich plánování dalšího vzdělávání se řídí zákony. „*Ano, musím. Je to hlavně o sledování toho, co se děje v poslanecké sněmovně, jak vychází nové zákony. Jakmile něco zaslechnu, už si hledám informace, abych mohla informovat i své studenty a hlavně klienty. Řídím se opravdu zákony.*“ (Alena). Podobné je to i pro IT obory, jak vysvětlil Martin. „*Myslím, že ne. Ono je to kontinuální učení. (...) Já prostě nemám čas na plány – usni a zhyň – myslím, že to bylo v nějaké hře a je to trefný.*“ (Martin).

Mezi lektory jsou i tací, kteří mají pracovní úvazek i u jiné společnosti. V tomto výzkumném vzorku je to Charita. Právě tito lektoři uvádí, že plánování dalšího vzdělávání plánuje Charita. „*No, prostě Charita nám to dá befelem.*“ (Jana). I tak ale uvádí že má možnost, pokud najde zajímavý kurz, se na něj přihlásit a kurz absolvovat. „*Pokud najdu něco zajímavého, tak se přihlásím, když na to je čas no a není to moc drahé.*“ V této výpovědi Jana zmiňuje další překážku ve vzdělávání, která byla v teoretické části uvedena, a to jsou finanční důvody.

Zbytek lektorů se shoduje, že neplánují, že jednají spíše na základě nabídky, času i financí. Michal, Jana, Iva i Ivana uvádí, že vzdělávání nechávají na příležitosti.

Zvláštním případem je Tereza, která uvedla, že většinou plánuje, ale dle jejího vyjádření se jedná o naplánování rozhodnutí účastnit se nějaké vzdělávací akce, které je ale vágní. „*Většinou ano. Dostávám různé bulletiny s informacemi o různých přednáškách, konferencích, chodí mi reklamy z jiných agentur, tak si je přečtu a rozhodnu podle času, obsahu. Ale i toho, co mě právě zajímá, nebo co mě zaujme. To je opět to moje protiřečení – někdy je to takový intuitivní výběr.*“ (Tereza).

U poslední otázky, kdy bylo zjišťováno, jestli si lektoři nechávají poradit, jaké školení by pro ně bylo vhodné, se potvrzuje jeden z mýtů při analýze vzdělávacích potřeb, který uvádí Bartoňková (2010, s. 129), a to hned první zmíněný, že „každý manažer sám nejlépe ví, co potřebuje.“. Všichni se shodují v tom, že nepotřebují poradit. Že oni sami ví, co je třeba. Tereza nicméně k tomu uvedla „Pokud to myslíte tak, že si nechám doporučit zajímavý workshop, to ano, ale jinak si myslím, že vím, co chci a co potřebuji.“ (Tereza). Tedy, pokud je rada myšlena spíš jako propagace, upozornění na zajímavý kurz, je takové doporučení relevantní, ale neakceptuje možnost, že by jí byl doporučen kurz, který by byl, například, mimo její profesní působnost. Ještě další příklad uvádí Jana, která má částečný úvazek u Charity, kdy v rámci pracovní smlouvy musí absolvovat vzdělávání dle nařízení zaměstnavatele. „No, prostě Charita nám to dá befelem a já si vybírám podle sebe“ (Jana).

Z výzkumu vyplývá ještě jeden zajímavý poznatek, který byl zmíněn spíš okrajově. Mirka zmínila, že „máme tu dokonce lektory, kterým agentura i přispěje na doškolení, pokud jsou pro ni přínosem a shledají, že by mu kurz mohl zvýšit kompetence“ (Mirka). Alena ve svém rozhovoru zmiňuje, že jí byl před nástupem „doporučen“ kurz lektora a i Martin vzpomínal, že si „zašel na kurz prezentace“ (Martin), ale není možné vydedukovat, zda to byla jeho iniciativa či požadavek vzdělávací agentury.

3.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Na základě analýzy dat, lze zodpovědět výzkumnou otázku *Jak probíhá další rozvoj u lektorů?* a zároveň došlo k naplnění cíle práce, tedy *Popsat a analyzovat, jak probíhá další profesní rozvoj lektorů, spolupracujících se vzdělávacími institucemi.*

Je nutné mít stále na paměti, že výsledky kvalitativního výzkumu nelze zobecnit všeobecně, ale lze je vztáhnout jen na zkoumaný vzorek. Stejně tak, jak uvádí i Švaříček a Šedřová (2010, s. 25), i hypotézy či teorie. Také proto, že všichni lektoři spolupracují pro stejnou vzdělávací agenturu, odpadá možnost zkreslení výsledků vlivem rozdílných přístupů dvou institucí.

Ve výzkumu bylo pracováno hlavně s lektory, kteří nespolečně pracují jen se vzdělávací agenturou, ale mají i svou vlastní živnost, případně mají částečný úvazek u jiné organizace. Pokud lektor vykonává ještě jinou živnost, je obsah této živnosti totožný se vzdělávacími kurzy, které zajišťuje a vede pro vzdělávací agenturu. Také uvádí, že i když mají v agentuře

relativně hodně kurzů, přece jen je to práce mimo agenturu, která je hlavním zdrojem jejich příjmů.

Proto, i když se téměř všichni lektoři vyslovili, že pracují na svém pracovním rozvoji, je to hlavně z důvodu toho, aby neztratili přehled o zásadních novinkách v jejich oboru. Pokud se již nechtějí vzdělávat je to způsobeno věkem.

Výzkum odhalil v této skupině lektorů i odlišné přístupy ke vzdělání mezi lektory, kteří jsou zaměřeni humanitně a těmi, kteří jsou ekonomicky či technicky zaměřeni. Zatímco lektoři s ekonomickým či technickým vzděláním vnímají další svůj profesní rozvoj jen z pohledu svého oboru, lektoři s humanitním zaměřením se na další rozvoj dívají mnohem více ze široka a zahrnují do něj i cvičení či různé jiné kurzy. Rozvoj berou jako celkový rozvoj osobnosti.

Většinově se lektoři shodují, že jejich další vzdělávání probíhá samostudiem, což klade i vyšší nároky v rámci plánování a sebeřízení. Z výzkumu ale vyplynulo, že lektoři své další vzdělávání příliš neplánují dopředu. Řídí se aktuálním děním ve společnosti, případně plánují dle zajímavých nabídek, které se k nim dostávají.

I u motivace se objevují dva rozdílné přístupy lektorů. Ekonomicko-technicky zaměřeni lektoři berou vzdělávání jako nutnost. Bez dalšího vzdělávání by ztratili potřebné kompetence, které potřebují pro výkon své profese. Humanitně zaměřeni lektoři vidí v dalším vzdělávání příležitost, jak se dozvědět něco nového, jak potkat nové, zajímavé lidi.

Vzdělávání je v této skupině lektorů uvažované, ale není přímo plánované. Je vnímáno jako podstatné, ale plány na další kurzy či samostudium dělají dle okolností. Ukazuje se zde velký význam sebeřízeného vzdělávání, na které upozorňuje Beneš (2014, s. 80). Z výsledků pak vyplývá, že tito lektoři k dalšímu plánování nepoužívají Analýz vzdělávacích potřeb Bartoňková (2010), ale řídí se dle vlastních preferencí. Tedy vybírají si kurzy a školení, které jsou pro ně atraktivní a ve kterých vidí smysl Illeris (2004), čímž se zvyšuje jejich motivace k dokončení nebo absolvování. Pokud mají hlavní pracovní poměr u jiné organizace (v tomto případě Charita), zde pak k plánování dalšího rozvoje dochází v rámci personální činnosti v organizaci.

Vliv vzdělávací instituce na tuto skupinu lektorů nelze jednoznačně určit. Jako bonus nabízí lektorům možnost absolvovat některé své kurzy, ale není možné určit za jakých podmínek a zda se týkají i lektorů ve skupině dotazovaných.

3.6 Závěry výsledků výzkumu

Z provedeného kvalitativního výzkumu vyplynulo, že dotázaní lektoři se dále profesně rozvíjí, a to formou dalšího vzdělávání. Další vzdělávání lektorům zaručuje, že si zvýší dosavadní kompetence, které jsou potřebné k výkonu jejich činnosti lektora, ale i profesní činnosti.

Dotázaní lektoři ke svému dalšímu profesnímu rozvoji používají další vzdělávání, speciálně je to samostudium a různé, oborově zaměřené kurzy. Další vzdělávání je pro tyto lektory hlavně nutnost.

Objevily se zde velké rozdíly v pojetí rozvoje mezi lektory, kteří jsou ekonomicko-technicky zaměřeni a těmi zaměřenými humanitně. Tyto rozdíly se projevují nejen v průběhu dalšího vzdělávání, jeho zaměření ale i v motivaci. Rozdíly jsou patrné i u samotného vnímání profesního rozvoje.

Provedený kvalitativní výzkum také prokázal vliv motivace na učení, ale i zde se objevují dvojí tendence v rámci motivace, mezi oborovým zaměřením lektorů.

Tato skupina dotazovaných potvrdila nutnost sebeřízeného učení, protože z největší části leží tíha dalšího vzdělávání a profesního rozvoje právě na nich.

Na základě provedeného výzkumu jde stanovit jednu hypotézu: *Je rozdíl v pojetí dalšího profesního rozvoje mezi lektory s humanitním a ekonomicko-technickým profesním zaměřením.*

Ověření této hypotézy by mělo být provedeno v další práci, a to sestavením dotazníku a pomocí kvantitativního výzkumu zjišťováno, zda je její platnost přenositelná na další lektory, nikoli jen na lektory z tohoto výzkumného vzorku.

Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na další profesní rozvoj lektorů, spolupracujících se vzdělávací institucí. Cílem práce bylo popsat a analyzovat, jak probíhá další profesní rozvoj lektorů, spolupracujících se vzdělávacími institucemi.

V teoretické části byl nejdříve definován lektor, tak, jak bude chápán pro potřeby této práce. Jelikož je každý člověk jedinečnou osobností, bylo nutné zmínit i ty osobnostní konstrukty, které mají největší vliv na pojetí vzdělávání a rozvoje u člověka. Důležitá v této práci je motivace. Aby bylo možné popsat motivaci k dalšímu vzdělávání, byla nejdříve motivace popsána z pohledu osobnosti.

Nedílnou součástí celé práce jsou kapitoly o kompetencích, protože další rozvoj a vzdělávání jsou zaměřeny hlavně na zvyšování a rozšiřování hlavně profesních kompetencí, v tomto případě kompetencí lektora.

Druhá část teoretické části je zaměřena na vzdělávání a rozvoj. I když v literatuře, jak bylo poukázáno v textu práce, nepanuje soulad mezi tím, zda vzdělávání a rozvoj jsou totožné, pro tuto práci byl rozvoj a vzdělávání rozděleno podle Bedrnová, Nový a Jarošová (2012, s. 192), kteří rozvoj popisují jako výsledek učení. Plánování je z pozice OSVČ docela problematické, protože na takové lektory nelze použít návody z personálního managementu či personalistiky. Proto bylo důležité zmínění a osvětlení pojmu sebeřízené učení. Jelikož jsou lektoři dospělí lidé, je nutné poukázat na odlišnosti ve vzdělávání dospělých, a také na překážky v dalším vzdělávání, které korespondují s některými zmíněnými psychologickými charakteristikami, jako je paměť, inteligence či předsudky. V části o vzdělávání je hlavně popsáno učení, formy učení a také motivace, tentokrát aplikovaná na vzdělávání.

Obě dvě kapitoly z teoretické části sloužily jako podklad pro následný výzkum, aby mohl být teoreticky ukotven a bylo možné vytvořit správné otázky.

Ve výzkumné části pak bylo zjišťováno, jestli dotazovaní lektoři dále pracují na svém profesním rozvoji, jak na profesním rozvoji pracují, co je motivuje, jak probíhá plánování vzdělávání. Výzkum byl prováděn kvalitativní výzkumnou strategií, protože výzkumná skupina byla malá a bylo potřeba získat co nejpřesnější data a také co nejdetailnější. Výzkum

byl proveden pomocí polostrukturovaného rozhovoru, s dodržáním etickým pravidel a získáním písemného souhlasu.

Na základě výsledků výzkumu, které jsou platné jen pro dotazované z tohoto výzkumu, lze odvodit hypotézu *Je rozdíl v pojetí dalšího profesního rozvoje mezi lektory s humanitním a ekonomicko-technickým profesním zaměřením.* Ověření této hypotézy by mohlo být provedeno následujícím kvantitativním výzkumem na větším vzorku respondentů.

Bibliografie

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů* (13. vydání). Praha: Grada Publishing.
- Bedrnová, E. (2009). *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. Praha: Management Press.
- Bedrnová, E., Nový, I., & Jarošová, E. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Beneš, M. (2003). *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Grada.
- Beneš, M. (2002). *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Caha, Z. (2017). *Management lidských zdrojů*. Lüdenscheid: RAM-Verlag
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Cimbálníková, L. (2013). *Strategický rozvoj lidských zdrojů: co je důležitější v současné společnosti znalostí: rozvoj lidských zdrojů, nebo jejich řízení?*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Číháček, V. (2006). Bariéry účasti dospělých v kurzech celoživotního vzdělávání – „Peníze jsou až na prvním místě“. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. (s. 119-131). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta
- Čornaničová, R. (2008). Mimoprofesionální vzdělávání dospělých – specifické problémy nielen Českej a Slovenskej terminologie. In M. Tureckiová (Ed.) *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. (s. 47 – 57). Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností.
- Drapela, V. J. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
- Hartl, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.
- Horváthová, P., Bláha, J., & Čopíková, A. (2016). *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press.

- Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar, Fla.: Krieger Publishing.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the learning society*. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada publishing.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Koubek, J. (2007). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky (4., rozš. a dopl. vyd.)*. Praha: Management Press.
- Langer, T. (2016). *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing.
- Larsen, R. J., & Buss, D. M. (c2014). *Personality psychology: domains of knowledge about human nature (5th ed)*. New York, N.Y.: McGraw-Hill Education.
- Loehlin, J. C., Manosevitz, M., Hall, C. S., & Lindzey, G. (1999). *Psychológia osobnosti: úvod do teórií osobnosti (2. vyd)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Machalová, M. (2008). Psychologická podstata učenia sa dospelých – súčasť poznania a praxe vzdelávateľov dospelých. In M. Tureckiová (Ed.). *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. (59 – 71) Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností.
- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada Publishing.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. ([2014]). *Adult learning: linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Mikuláščík, M. (2007). *Manažerská psychologie (2., aktualizované a rozšířené vydání)*. Praha: Grada Publishing.
- Mužík, J. (2000). *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia
- Perhács, J. (2011). *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých (Druhé upravené vydanie)*. Praha: Rozlet.

- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele* (2., rozš. vyd.). Praha: Grada Publishing.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání* (Druhé, opravené vydání). Brno: Barrister & Principal.
- Sociální psychologie*. (c2008) (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Grada Publishing.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Staněk, A. (c2010). *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství: [výzkumná zpráva z kvalitativního výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie]*. Praha: Epoque.
- Svobodová, D. (2015). *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- Šikýř, M. (2016). *Personalistika pro manažery a personalisty* (2., aktualizované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vydání druhé). Praha: Portál.
- Thelenová, K. (2014). *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tureckiová, M., & Veteška, J. (2011). *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
- Veteška, J. (2013). *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost.

Veteška, J., & Vacínová, T. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Veteška, J., & Salivarová, J. (Eds.). (2013). *Vzdělávání dospělých - příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service.

Wehrich, H., & Koontz, H. (1993). *Management*. Praha: Victoria Publishing.

Seznam obrázků

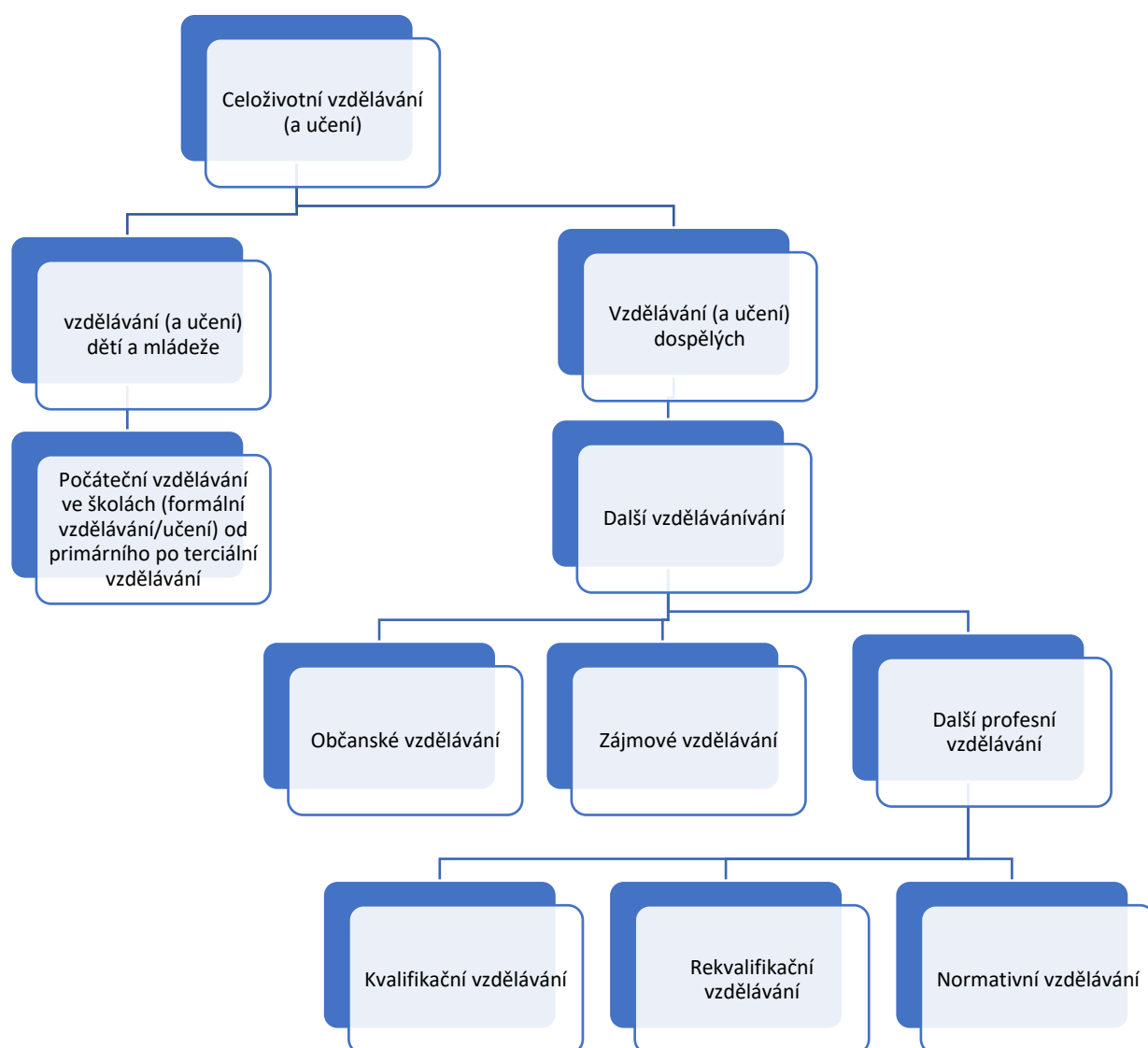
Obr. 1 Hierarchický model struktury kompetencí	15.
Obr. 2 Kompetence lektora	17.

Seznam příloh

- 1 Koncepce celoživotního vzdělávání (učení)
- 2 Seznam lektorů
- 3 Rozhovor 1 - ALENA
- 4 Rozhovor 2 - TEREZA
- 5 Rozhovor 3 - MICHAL
- 6 Rozhovor 4 - MARTIN
- 7 Rozhovor 5 - JANA
- 8 Rozhovor 6 - IVA
- 9 Rozhovor 7 - MIRKA
- 10 Rozhovor 8 - JAROSLAVA
- 11 Rozhovor 9 - IVANA

Příloha č. 1

Koncepce celoživotního vzdělávání (učení) (upraveno) (Tureckiová & Veteška, 2011, s. 10)



Příloha č. 2

Seznam lektorů

Rozhovor 1	Alena
49 let, VŠ, OSVČ. Pracuje jako účetní, pro vzdělávací agenturu vede kurzy základy účetnictví a základy daní	
Rozhovor 2	Tereza
31 let, VŠ, HPP poloviční v Poradně pro rodinu, kde pracuje jako vztahový konzultant. Pro vzdělávací agenturu pracuje jako OSVČ a vede kurzy Komunikace.	
Rozhovor 3	Michal
62 let, VŠ, OSVČ. Nyní má smlouvu jen se vzdělávací agenturou. Vede hlavně rekvalifikační kurzy vysoutěžené u Úřadu práce se zaměřením na Základy práce s PC, případně další kurzy související s PC	
Rozhovor 4	Martin
27 let, SŠ, OSVČ. Pracuje jako web designer, pro vzdělávací agenturu vede kurzy Základy tvorby webových stránek, nebo Základy počítačové grafiky.	
Rozhovor 5	Jana
56 let, SŠ, HPP u Charity, v rámci spolupráce vzdělávací agentury a Charity vede kurzy Finanční gramotnosti jako OSVČ.	
Rozhovor 6	Iva
48 let, VŠ, OSVČ. Podnikatelka, ředitelka a zřizovatelka vlastních dvou Dětských skupin, pro vzdělávací agenturu zabezpečuje rekvalifikační kurzy pro pečující osoby pro děti do 6 let. V rámci aktivit dětských skupin působí jako lektorka v oblasti Montessori vzdělávání pro děti do 6 let a koučka.	
Rozhovor 7	Mirka
46 let, SŠ, HPP (OSVČ) přímo u vzdělávací agentury, kde pracuje jako personalista a částečně jako asistentka ředitele. Pro vzdělávací agenturu vede kurzy Personalistiky.	
Rozhovor 8	Jaroslava
54 let, SŠ, OSVČ. Pracuje jako účetní, daňová poradkyně a auditorka. Pro vzdělávací agenturu vede kurzy Mzdového účetnictví a Daňové politiky.	
Rozhovor 9	Ivana
44 let. SŠ, HPP u Charity. Ve spolupráci se vzdělávací agenturou vede kurz Pracovník v sociálních službách, kdy k praktické části kurzu využívají zázemí a klienty Charity. Kurzy vede jako OSVČ. Původním povoláním je zdravotní sestra.	

Příloha č. 3

Rozhovor 1 - ALENA

Pracujete na svém profesním rozvoji?

Ano

Jak?

Vzděláváním v oboru, ve kterém pracuji. Jsem účetní, proto stále sleduju zákony a změny v účetnictví, což bylo za posledních 5 let opravdu těžké. Jezdila jsem i do Prahy, abych zvládla Kontrolní hlášení, DPH. Nebyla to sranda.

Je Vaše vzdělávání zaměřeno pouze na Vaše profesní zaměření?

Ano. Když jsem navázala spolupráci s agentura XY, tak mi „byl doporučen“ kurz Lektora. Nemusela jsem na něho, ale pan majitel tehdy řekl, že to „bude vhodné“. Pomohlo mi to s tím, jak vybírat informace, a jak je předávat. Myslela jsem si, že je to jednoduché – stoupnout si před studenty a mluvit. Moc jsem se mýlila.

Jak Vaše další vzdělávání probíhá? (kurzy, samostudium)

Hlavně samostudium. Kurz si najdu, když vyjde zákon, kterému nerozumím (smích). Je pro mě lepší, když mi některé věci někdo dovysvětlí, zvláště když je to právník.

Co Vás motivuje dále se vzdělávat?

Nejsem jen lektorka, ale hlavně účetní a účetnictví mě stále živí. Proto si nemůžu dovolit ve své práci udělat chybu, nemůžu si dovolit připravit klienta o peníze, i když by případná náhrada šla z mé pojistky odpovědnosti. Ale udělat chybu, teď myslím udělat chybu z neznalosti zákona, se pro mě rovná ztrátě klienta a ztrátě peněz. Také by to znamenalo, že bych ztratila požadované kompetence, které pan majitel požaduje pro to, abych mohla vést kurzy účetnictví.

Teď mě napadá, že i u MŠMT jsem uvedena jako garantka těchto akreditovaných programů, a to se přiznávám, že nemám nejmenší tušení, jestli by pak organizace o tuto akreditaci nepřišla. No, já bych každopádně ztratila práci a myslím, že i agentura by měla potíže.

Ale také musím přiznat, že mě to baví.

Plánujete si další vzdělávání?

Ano, musím.

Jak?

Je to hlavně o sledování toho, co se děje v poslanecké sněmovně, jak vychází nové zákony. Jakmile něco zaslechnu, už si hledám informace, abych mohla informovat i své studenty a hlavně klienty. Řídím se opravdu zákony.

Necháte si třeba poradit, jaké školení by pro Vás bylo vhodné?

To není nutné, protože vím, co je pro mě třeba.

Příloha č. 4

Rozhovor 2 – TEREZA

Pracujete na svém profesním rozvoji?

Ano. Neustále.

Jak?

Profesní rozvoj je práce na sebe sama. Je to hlavně další a další vzdělávání, ale také musím to, co jsem se naučila prodat. Pokud

V čem se vzděláváte?

V psychologii.

Je Vaše vzdělávání zaměřeno pouze na Vaše profesní zaměření?

Ano. Jak se říká – má práce je moje hobby. A problematika komunikace, případně soft skills bývají docela zajímavé kurzy. Vemte si třeba dramaterapii, muzikoterapii. Na víkend odjedete na kurz a vracíte se odpočínutá, plná nové energie.

No, teď si budu možná protiřečit. Ano, navštěvuji různé konference a chodím do různých seminářů, ale také, a to k rozvoji – takovému tomu celkovému, lidskému rozvoji patří – chodím cvičit a třeba i na různé cestovatelské přednášky. Já ráda cestuji, mám procestovanou Evropu, ale někdy mimo bych se teď bála. Taky ty cestovatelé obdivuji, jak tu zemi nebo oblast dokáží procestovat třeba stopem, spát pod širákem. To já bych nemohla. Ale pak také mají krásné vzpomínky a historky.

Jak Vaše další vzdělávání probíhá? (samostudium, kurzy)

Hodně čtu, ale také aktivně vyhledávám různé kurzy. Víte, ono těch kurzů je hodně, ale ne všechny jsou kvalitní a, teď nevím, jak to říct ... vědecké. Víte specializuji se na komunikaci a jsem vystudovaný psycholog, proto hledám kurzy, které „nezavání“ esoterikou, ale jsou opravdu přínosem. Také navštěvuji různé workshopy nebo i konference.

Ono né všechno se dá nastudovat samostudiem. K některým praktikám potřebujete zpětnou vazbu. Ale teoretické novinky, ty určitě vyhledávám v zahraničním tisku.

Jakou máte motivaci k dalšímu vzdělávání?

Motivace je v tom, že psychologii komunikace miluji (smích). Ráda se dozvídám nové věci, setkávám se s kolegy, ale třeba i s kapacitami v oboru.

Plánuje si další vzdělávání?

Většinou ano. Dostávám různé bulletiny s informacemi o různých přednáškách, konferencích, chodí mi reklamy z jiných agentur, tak si je přečtu a rozhodnu podle času, obsahu. Ale i toho, co mě právě zajímá, nebo co mě zaujme. To je opět to moje protiřečení – někdy je to takový intuitivní výběr.

Necháte si třeba poradit, jaké školení by pro Vás bylo vhodné?

Pokud to myslíte tak, že si nechám doporučit zajímavý workshop, to ano, ale jinak si myslím, že vím, co chci a co potřebuji.

Příloha č. 5

Rozhovor 3 - MICHAL

Pracujete na svém profesním rozvoji?

No, už vlastně ne. (smích)

Proč?

Víte, já mám 3 roky do důchodu. Celý život jsem pracoval jako programátor IT. Měl jsem to štěstí, že jsem hned na začátku nastoupil u tehdy ČSD, pak se to stále měnilo, dokonce naše oddělení zrušili, tak jsme se společně (toho znáte) založili firmu a dál pracovali pro SŽDC a pokračovali v programování jejich systému, na kterém jsme dělali od začátku. Tehdy jsme opravdu jezdili po různých školeních, kurzech, protože ty devadesátky, a přelom roku 2000, byl obrovský boom v IT a my museli držet krok. I když, a to zapřu (smích), my jsme stejně pracovali se starými systémy, protože s novými by nikdo, kdo na SŽDC tehdy seděl, pracovat neuměl a patrně bychom je ani nedostali na žádné školení.

A dříve jste řešil svůj rozvoj jak?

Těžko. Byla jiná doba. Ne jak teď. Ale měl jsem to štěstí, že jsem se dostal do segmentu, a hlavně do podniku, kde bylo možné se dál učit.

Jak Vaše další vzdělávání probíhalo?

Tehdy jsme hodně četli různé časopisy. Před revolucí to šlo všechno hodně pomalu. Dělali se různé výměnné pobyty a družby se Sovětským svazem. Pokud jste neměla čistý kádrový posudek, tak vás tam stejně nikam nepustili. Oni ti Sověti v té IT oblasti na tom byli kolikrát hůř jak my. Ale přijeli soudruzi z SSSR, tak nás nahnali na přednášku, která nebyla ani o novinkách a trendech, jak se říká, ale jen jsme poslouchali výcuc z marxismu leninismu. Takže ty časopisy – Radio – ještě ho mám schované, bylo asi to nejlepší, co bylo.

A kdybyste měl nebo mohl, což můžete, jít na nějakou vzdělávací akci dnes, co by to bylo?

Já vlastně ani nevím, na jaký kurz bych šel. Základy PC jsou pořád stejné. Ale možná nějaký kurz relaxace (smích). I takové tu máme. A dokonce hodně táhnou.

Ale zase se musím přiznat, že jsem si oblíbil Excel. Tabulkové procesory a databáze mám pořád moc rád. A rád sedím a objevuju nové funkce Excelu. Dokonce jsem dceři navrhl i takový malý účetní program. Týden jsem ležel v makrech (smích), to bylo fajn.

Takže samostudium?

No, vidíte, vlastně ano. Teď jste mě potěšila. Já se vlastně furt vzdělávám (smích) a ani o tom nevím. A tak to má být! (smích)

Jakou máte motivaci k dalšímu vzdělávání, když už víte, že se vzděláváte?

Dřív byly motivací peníze, protože to byla hlavní náplň mého podnikání. Teď už mám chvíli do důchodu, a protože učím základy PC, což je něco, co se opravdu nemění – i když ten Word vypadá jinak, tak pořád funguje stejně, tak se ani nechce. Ale vidíte, když jsem dělal to účetnictví, tak to mě bavilo. Musel jsem se naučit základy i toho účetnictví, abych to propojil dobře a fakt mě to moc bavilo.

Budete si třeba teď plánovat nějaké vzdělávání?

(smích) asi ne, i když ta relaxace by nebyla špatná. Spíš to nechám na nějaké příležitosti, co bude.

Příloha č. 6

Rozhovor 4 – MARTIN

Pracujete na svém profesním rozvoji?

Jak jako?

Pracujete na tom, abyste si například zvyšoval dovednosti, znalosti?

No jasné.

Jak?

Učím se nové věci. Nesmím zůstat pozadu.

Jak Vaše další vzdělávání probíhá/ je zaměřeno?

Hlavně na vše nové v oboru. Web design je obrovské, akční prostředí, kde se vše mění pomalu ze dne na den. Hodně projíždím weby známých společností, sleduju „juřůbko“ s návody a s kámošema na různých fórech diskutujeme o možnostech designu. Já ani nevím, jestli někde jsou takové kurzy, jaké bych potřeboval.

Je zaměřeno pouze na Vaše profesní zaměření?

Ano. I když je fakt, že jakmile jsem začal spolupracovat s agenturou XY, zašel jsem si i na jednodenní kurz prezentace, abych věděl, jak a co napsat do PowerPointu. Ale teď, když už tu působím delší dobu, a ten web design fakt táhne klienty, tak uvažuji o tom, že zkusím i nějaké školení pro učitele. Mám pocit, že sice zvládnou vysvětlovat, ale chybí mi takové to kolem.

Co je to „takové to kolem“?

(smích) no to je takovej učitelскеj přístup. My ajťáci to moc neumíme. Prostě dle návrhu uděláme web, aby byl klient spokojený a moc nekomunikujeme. Líbí se mi ti učitelé, kteří do výuky umí přidat třeba vtip a tak.

Jakou máte motivaci k dalšímu vzdělávání?

No, velkou. Živím se tím a to dvakrát. Jednak tu v agentuře, a to si zase řekněme narovinu, učím tu hlavně základy, případně pokročilé. Ale doma mám rozpracované zakázky na čtyři weby, a to je o pár levelů výš. O hodně pár levelů. A taky je to víc cool.

Plánuje toto Vaše další vzdělávání?

Myslím, že ani ne. Ono je to kontinuální učení. Sotva jsme se naučili přidávat videa ze zeleného pozadí, už začali klienti chodit s tím, že chtějí propojit web s FB. Já prostě nemám čas na plány – usni a zhyň – myslím, že to bylo v nějaké hře (smích) a je to trefný.

Necháte si třeba poradit, jaké školení by pro Vás bylo vhodné?

(Kroucí hlavou, že ne)

Příloha č. 7

Rozhovor 5 – JANA

Pracujete na svém profesním rozvoji?

Doufám, že ano.

Jak?

Snažím se stále učit a sledovat dění ve společnosti.

Vzděláváte se dál?

Ano, v rámci celoživotního vzdělávání.

Jak Vaše další vzdělávání probíhá?

(chvíle ticha) jste mě zaskočila. Řekla bych, že probíhá normálně, jako všechny kurzy u nás. Ale možná to není normální. Prostě chodím na kurzy.

Je zaměřeno pouze na Vaše profesní zaměření?

Ano. Pracuji nejen pro agenturu, ale i pro Charitu, kde pomáhám sociálně slabým lidem s insolventy, proto musím mít přehled o novinkách.

Ale protože pracuji pro Charitu, tak jsem byla jednou vyslaná i na kurz jednání s nepřizpůsobivým klientem. Hodně mi to dalo. I na těch kurzech, když si povídáme o klientech, je to hodně zajímavé. Jako ne, že bysme řešili jednotlivce, ale spíš si říkáme, s čím jsme se setkali a jak jsme to řešili. Prostě takové ty případové studie.

Jakou máte motivaci k dalšímu vzdělávání?

Pomoc lidem.

Plánuje si další vzdělávání?

Charita to dělá. Ale pokud najdu něco zajímavého, tak se přihlásím, když na to je čas no a není to moc drahé (úsměv).

Necháváte si poradit, který kurz, či školení by pro Vás bylo vhodné nebo dobré?

No, prostě Charita nám to dá befelem a já si vybírám podle sebe. Ale už se mi moc nechce školit.

Proč?

Prostě jsem se toho naučila za ta léta hodně.

Příloha č. 8

Rozhovor 6 – IVA

Pracujete na svém rozvoji?

Určitě.

Jak?

Kurzy, školení, setkávání s lidmi, předávání zkušeností

Jak Vaše další vzdělávání zaměřeno?

Hlavně na Montessori. Sleduji všechny nové trendy ve výchově a hned je snažím posunout do praxe. S děvčatama si pak vyměňujeme videa a s dětma cvičíme nebo si hrajeme. A já to pak předávám i v kurzech. Já mám víc kurzů pro maminky. A to i mimo agenturu. A pak ještě mám dětskou skupinu.

Jak?

No, já se vzdělávám „dvoufázově“. Jednak v rámci vlastního kurzu, kdy si s děvčaty i maminkama povídáme a ony vypráví, co se jim při výchově osvědčilo, jaké hry s dětma hrají, jak je učí základním dovednostem, ale také si vyměňujeme doporučení na dětské knihy, návody, jak učit zavazovat botičky a tak. Tohle bych řekla, že je velmi poučné, protože to je právě ta přímá zkušenost s dětma. Já neříkám, že studium třeba vývojové psychologie je špatné, ale každé dítě je originální a ti psychologové to neberou v úvahu. No a abych mohla vést kurz pro Pečující osoby pro děti do věku 6 let, tak musím i já mít ty teoretické znalosti, takže kurzy, kde se vzdělávám zase já. Ale stejně ta praxe je praxe.

Je vzdělávání zaměřeno pouze na Vaše profesní zaměření?

Mám to obrovské štěstí, že jsem u dětí. Takže i když si hraju, pořád je to profesně zaměřené (smích).

Jakou máte motivaci k dalšímu vzdělávání?

Velkou. Miluju práci s holkama, které se chtějí starat o malé děti a také miluju práci s maminkama a dětma. Proto využívám každou možnost, jak se dozvědět něco nového.

Plánujete si další vzdělávání?

Plánovat, doslovně asi ne. Je to hlavně o tom, co se nabídne. Loni jsem na žádném školení nebyla, ale měli jsme deset kurzů pro chůvy a TŘICET víkendovek s maminkama. To byl rozvoj. To mi dalo víc, jak pět let na vysoké škole.

Příloha č. 9

Rozhovor 7 – MIRKA

Pracujete na svém rozvoji?

Ano.

Jak?

Jak se dá.

To je?

Školení. Ale ptala jste se na rozvoj, tak myslíte celkový osobní či osobnostní, tak bych dodala, že chodím cvičit, ale jsem i trenérka gymnastiky, a to všechno přispívá k mému rozvoji.

A co profesní rozvoj?

Vzdělávání. No, musím přiznat, že asi poslední tři roky jsem nic neabsolvovala. Ale praxi v oboru mám každodenní.

Jak Vaše další vzdělávání probíhá/ je zaměřeno? Vy jste jedna z mála, která je kmenovou pracovnící agentury.

Ano, to je pravda. Dělán personalistiku pro naši agenturu, tedy pohovory s těmi, kdo chtějí navázat spolupráci a vyřizování dalších materiálů. Je toho víc.

No to vzdělávání bylo vždy zaměřeno na změny v zákoně a nové trendy. Ale v rámci své práce pro agenturu chodím i na náslechy na naše kurzy. Takže vlastně se vzdělávám, i když neplánovitě.

Je vzdělávání zaměřeno pouze na Vaše profesní zaměření?

Řekla bych, že ano. I když, jak jsem řekla před chvílí, je to od všeho něco. Mám ráda kurzy s paní AB, což je lektorka se zaměřením na účetnictví. Nejen, že to umí hezky odprezentovat, ale kolikrát i říká zajímavě věci, které se mi hodí i v praktickém životě a někdy mě i inspiruje pro moje kurzy.

Jakou máte motivaci k dalšímu vzdělávání?

Tak trochu jako nutné zlo.

Plánuje si další vzdělávání?

Ne. Ale je zde možnost zúčastnit se různých, i jednodenních kurzů, které agentura pořádá a to za 50% ceny. Máme tu dokonce lektory, kterým agentura i přispěje na doškolení, pokud jsou pro ni přínosem a shledají, že by mu kurz mohl zvýšit kompetence.

Příloha č. 10

Rozhovor 8 – JAROSLAVA

Pracujete na svém profesním rozvoji?

Ano. Je to nutné.

Jak?

Školení.

V čem se vzděláváte?

Samozřejmě ve svém oboru. To učím i v tom pracuji mimo agenturu.

Je Vaše vzdělávání zaměřeno pouze na Vaše profesní zaměření?

Ano.

Jak Vaše další vzdělávání probíhá? (kurzy, samostudium)

Je to hlavně samostudium. Sleduji a čtu zákony, ale také internetové školení v programu, ve kterém pracuji. Počítačovém programu, myslím.

Jakou máte motivaci k dalšímu vzdělávání?

Motivace je čistě pracovní. Je to jediný způsob, jak se můžu rozvíjet.

Plánujete si další vzdělávání?

Ano.

Jak?

Podle volného času, to jsou ty kurzy na internetu, a pak podle toho, jak dochází ke změnám v zákonech.

Příloha č. 11

Rozhovor 9 – IVANA

Pracujete na svém rozvoji?

Samozřejmě

Jak?

Chodím i na jiné kurzy zaměřené na pracovníka v sociálních službách. (smích). Možná sleduji konkurenci. Ale řekla bych, že se o sebe starám tak všeobecně. Chodím na supervize, a to je nesmírná pomoc.

V čem se vzděláváte?

Vyhledávám kurzy zaměřené na první pomoc, ale také hledám na netu různé nápady, návody, ale také pomůcky. Rehabilitační, hygienické, pomocné. To je všechno, čím můžu obohatit svůj kurz. Ale i svou práci. Mám malý úvazek u Charity.

Je Vaše vzdělávání zaměřeno pouze na Vaše profesní zaměření?

Z větší části ano, ale také se zajímám o jógu a různá cvičení. Patří to sem?

Určitě. Můžete to rozvést?

No, je to o tom, že když pracujete s lidmi, kteří nejsou schopni se sami ani posadit na posteli, tak potřebujete hodně síly, abyste s nima pohla. Ale také potřebuji trochu pročistit hlavu, takže kromě fitka chodím i na jógu. Když teď přemýšlím o tom cvičení, tak sleduju i různé rehabilitační metody. Nedávno jsem si udělala školení ve Vojtově metodě. Pro malé miminka je to někdy nezbytné, ale také to velmi pomáhá i dospělým.

Jak Vaše další vzdělávání probíhá? (kurzy, samostudium)

Kurzy, samostudium.

Jakou máte motivaci k dalšímu vzdělávání?

Baví mě to. Někdy si říkám, že už jsem stará, že by mi mohlo stačit to, co už vím, ale pak vedu nějaký kurz, kde se objeví někdo, kdo už s nemohoucíma lidma pracuje a začne nám povídat o svých „vychytávkách“. A já pak večer přijdu domů a už googlim (smích).

Plánujete si další vzdělávání?

Spíš je to spontánní. Prostě něco objevím a přihlásím se, ale také si plánuji dopředu – to byla třeba ta „vojtovka“. Byl to dlouhodobý kurz a musela jsem vědět, že na ní budu mít volno, ale i našetřeno.