

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2015 – 2017

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Barbora Wolfová

**Lektorská činnost jako součást manažerských
dovedností**

Praha 2017

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Iva Borská, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2015 – 2017

DIPLOMA THESIS

Barbora Wolfová

Lecture activities as part of the management skills

Prague 2017

Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Iva Borská, CSc.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 6. února 2017

.....

Barbora Wolfová

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Ivě Borské, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce a cenné rady. Poděkování patří rovněž mým blízkým a manželovi za emoční podporu a trpělivost při zpracování mé odborné práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou role lektora v organizacích a profesním vzděláváním dospělých v kontextu řízení lidských zdrojů.

V teoretické části jsou popsány klíčové kompetence lektora, postavení lektora ve firmě a jeho specifikace rolí. Dále je zde popsán rozvoj a řízení lidských zdrojů a jsou zde uvedeny základní aspekty leadershipu a vymezení pojmů zabývající se touto oblastí.

V praktické části je uvedeno průzkumné šetření realizované pomocí strukturovaných rozhovorů, pomocí kterého bylo zjištěno, jakým způsobem je role lektora chápána v podnikové praxi tuzemských podnikatelů. Cílem bylo ověřit, do jaké míry jsou respondenti seznámeni s teoretickými poznatky vztahujícími se k lektorské činnosti, k její účinnosti, předpokladům a nutným kompetencím lektora a vztahu role lektora a role manažera.

Klíčová slova

Kompetence, leadership, lektor, lidské zdroje, profesní vzdělávání, vzdělávání dospělých.

Annotation

The diploma thesis deals with the role of the teacher in organizations and professional adult education in the context of human resource management.

The theoretical part describes key competencies lecturer, lecturer position in the company and its specifications roles. Further the development and management of human resources are the basic aspects of leadership and outlines basic concepts.

In the practical part are based on survey realized by structured interviews, through which it was found, how it is perceived role of the teacher in the corporate practice of local entrepreneurs. The aim was to determine the extent to which respondents are familiar with the theoretical knowledge related to teaching, about its effectiveness, assumptions and necessary competencies lecturer and respect the role of trainer and manager role.

Keywords

Adult education, competence, human resources, leadership, lecturer, vocational training.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Charakteristika současných cílů a úkolů profesního vzdělávání Dospělých v kontextu řízení lidských zdrojů	11
1.1 Profesní vzdělávání dospělých.....	12
1.2 Charakter profesního vzdělávání	14
1.3 Cíle celoživotního profesního vzdělávání.....	15
2 Lektor ve firmě	17
2.1 Profesionalizace vzdělavatele dospělých.....	19
2.2 Specifikace rolí lektora jako předpoklad vymezení lektorských kompetencí	21
3 Klíčové kompetence lektora	23
3.1 Hierarchický model struktury kompetencí	26
3.2 Klasifikace kompetencí.....	27
3.3 Etický kodex lektora	27
3.4 Autorita lektora	30
4 Rozvoj lidských zdrojů	34
4.1 Analýza – identifikace vzdělávacích potřeb	35
4.1.1 Typy a provádění analýz potřeb vzdělávání.....	37
4.1.2 Plánování vzdělávání a rozvoje osobnosti	39
4.2 Manažerské kompetence	40
4.2.1 Pracovní a osobní kompetence manažera	41
4.2.2 Sociální a etické kompetence	42
5 Leadership	43
5.1 Vymezení pojmu Leadership a leader	44
5.2 Autorita a zdroje vlivu lídra.....	45
5.3 Zásady teorie a praxe leadershipu	46
5.3.1 Vedení v krizi	48

PRAKTICKÁ ČÁST	50
6 Šetření mezi manažery a lektory o významu lektorské činnosti a vztahu role lektora k roli manažera v rámci firemního vzdělávání	50
6.1 Způsob realizace	50
6.2 Respondenti	50
6.3 Odpovědi respondentů na položené otázky	52
6.3.1 Cíle a úkoly profesního vzdělávání.....	53
6.3.2 Role trenéra ve firmě	54
6.3.3 Klíčové kompetence trenéra	56
6.3.4 Manažer jako lektor	59
6.3.5 Propojení role trenéra a role manažera	60
6.3.6 Působení interního a externího lektora.....	62
6.3.7 Klíčové kompetence manažera	64
6.3.8 Ideální obraz manažera	66
6.4 Výsledky šetření o postavení a významu lektora v organizaci v kontextu teoretických poznatků	67
6.4.1 Cíle a úkoly profesního vzdělávání.....	68
6.4.2 Role trenéra ve firmě	69
6.4.3 Klíčové kompetence trenéra	70
6.4.4 Splývání role lektora a manažera.....	72
6.4.5 Klíčové kompetence manažera a ideální obraz manažera.....	73
6.5 Celkové shrnutí	74
ZÁVĚR.....	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
SEZNAM PŘÍLOH	82

ÚVOD

V dnešní moderní době narůstá důležitost využívání lidského kapitálu při prosazování podnikatelských subjektů ve stále se zvyšující konkurenci na trhu. Mnohé podniky identifikují využívaný lidský kapitál jako hlavní konkurenční výhodu, která jim pomáhá prosadit se i v odvětvích, jež se musí potýkat s levnými dovozy, dumpingovými cenami apod.

Uvedené aspekty, kladou větší důležitost na rozvoj dovedností zaměstnanců a přizpůsobení jejich znalostí a dovedností požadavkům trhu práce. Rozsah pozornosti, který je třeba věnovat této problematice, přerůstá běžnou agendu manažera a vynucuje si vytváření specializovaných pracovních pozic věnujících se této oblasti. Činnost lektora se tak vyčleňuje z kompetencí manažera do samostatné role v organizaci. Ve větších organizacích totiž již není možné v jedné osobě obsáhnout kompetence manažera i lektora současně. Dochází tak k vydělování jednotlivých činností do osamostatňujících se rolí manažera a lektora. V moderním pojetí tak tyto role kooperují při dosahování podnikových cílů a lektorská činnost se stává součástí strategických rozhodnutí o konkurenčním postavení jednotlivých firem. Lektorská činnost je předpokladem pro plnění zvolených cílů organizace, neboť vybavuje zaměstnance potřebnými kompetencemi pro splnění daných úkolů.

V praxi se ukazuje, že role lektora je v různých organizacích nazírána rozličně. V některých firmách je akcentován pohled na lektorskou činnost jako prostředek zajištění faktických znalostí pro výkon pracovní činnosti zaměstnanců, jiné organizace však např. považují činnost lektora spíše za příspěvek k motivaci zaměstnanců, považují jej za mentora pracovníků i managementu, poskytovatele zpětné vazby managementu apod.

Cílem této diplomové práce je na základě průzkumného šetření realizovaného prostřednictvím strukturovaných rozhovorů zjistit, jakým způsobem je role lektora chápána v podnikové praxi tuzemských podnikatelů. Cílem je také ověřit, do jaké míry jsou respondenti seznámeni s teoretickými poznatky vztahujícími se k lektorské činnosti, k její účinnosti, předpokladům a nutným kompetencím lektora a vztahu role lektora a role manažera. Tomuto cíli odpovídá struktura práce.

První část diplomové práce se zabývá současným stavem poznání, v teorii vymezenými předpokládanými kompetencemi lektora a jeho vztahu k roli manažera. Pozornost je věnována vztahu manažera a lektora a odlišnostem předpokladů pro výkon obou rolí.

Praktická část diplomové práce pak ověřuje tyto teoretické poznatky mezi manažery a lektory, kteří se s problematikou setkávají ve firemní praxi. Respondenti byli vybráni z různých oborů podnikání tak, aby byl zajištěn rozdílný pohled různě zaměřených organizací na tuto problematiku. Šetření bylo prováděno formou strukturovaných rozhovorů, kdy byly respondentům kladeny otázky týkající se jejich pohledu na roli lektora, jeho kompetence, vztah k managementu, vztah k roli manažera apod.

Výsledkem je pak komparace odpovědí dotazované skupiny jako celku se závěry odborné literatury. Práce si neklade za cíl popsat vyčerpávajícím způsobem možné chápání role lektora v organizaci, nýbrž na vzorku respondentů, kteří mají prokazatelné praktické zkušenosti z této oblasti, ukázat a zmapovat odlišnosti v pojmání role lektora, jejich představy a očekávání, popř. nároky kladené na lektory, jakož i to, do jaké míry korespondují s teoretickými východisky vzdělávání dospělých ve firmách. Tyto diskrepance by mohly naznačit možné směřování budoucího popularizačního úsilí odborné literatury věnující se dané oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA SOUČASNÝCH CÍLŮ A ÚKOLŮ PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V KONTEXTU ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ

Z filosofického hlediska usiluje vzdělávání dospělých o poznávání světa, jeho smyslu a poslání člověka v něm, jeho bytí a vědomí. Jak uvádí Barták (2008, s. 9) „Z metodologického hlediska využívá vědeckých metod poznávání objektivní reality k postupnému přechodu od poznání jevové stránky k podstatě poznávané skutečnosti, k pochopení a využívání obecných zákonitostí, principů, kauzálních vztahů, přispívajících tak ke konstituování teorie výchovy a vzdělávání dospělých na vědeckých základech.“

Profesní vzdělávání dospělých není disciplínou jednoznačnou. Existuje řada názorů na postavení v systému věd, na obsah, poslání a především na postavení ve vědě pedagogické. Díky těmto konfrontacím je andragogika stále vědou živou, vědou, která se vyvíjí a nalézá své významné postavení nejenom sama v sobě, ale i v dalších vědách humanitních a antropologických. Problematičnost této vědy vzhledem k ostatním humanitním vědám vyplývá především ze skutečnosti, že zatímco humanitní vědy jsou vědy o člověku, andragogika je vědou pro člověka, vědou, která má člověku sloužit a pomáhat mu při řešení některých životních situací.

V rámci pojetí lze andragogiku chápat jako aplikovanou vědu o mobilizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny. Lidský kapitál se dá představit jako jistý stupeň kvality příslušníků určité společnosti.

Tato kvalita je dána kapitálem, který jak uvádí Bednaříková (2006) se může dělit na kapitál kulturní a sociální. Kulturní kapitál je kulturní úroveň, dovednost používat informace, získávané nejen vzděláním, ale i působením rodinného prostředí. Naopak sociální kapitál, je o vytváření společenských kontaktů, vazeb a známostí. V současném prostředí permanentních změn, které jsou typické pro společnost na rozhraní industrializmu a post industrializmu, představuje lidský kapitál potenciál

nejvýznamnější determinantu existence a vývoje společnosti. Teoretickou složkou pro poznání vztahů mezi lidským kapitálem a měnícím se kulturním, sociálním i ekonomickým prostředím poskytuje právě andragogika. Ta má největší oporu v sociologii a ekonomiku a je zaměřena spíše na makro sociální souvislosti. Andragogika se v tomto pojetí zabývá obzvláště sociální intervencí při identifikování a ovlivňování lidského kapitálu. Termín sociální intervence vyjadřuje jistý zásah do systému lidského potenciálu nástroji sociálními, vzdělávacími či personální politikou.

1.1 Profesní vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je procesem celoživotním, který umožňuje jedinci orientaci ve změnách ekonomických, kulturních, společenských a politických. Aby se dosáhlo hospodářské prosperity je přímo nezbytné propojení zájmů jedince se zájmy společnosti a zda se jedince chce, umí a může vzdělávat. Nezbytná je gramotnost trvale udržitelného rozvoje (gramotnost občanská, informační, jazyková a ekonomická), nejedná se tedy již o základní vzdělávání.

Jak uvádí Barták (2008, s. 10) „*Pouze široká, mezioborová vzdělanost nám umožní participovat na hospodářském vývoji světa a eliminovat negativní socioekonomické dopady na jednotlivce.*“

Profesní vzdělávání je poskytováno osobám, které dokončily řádné odborné vzdělání v průběhu počátečního vzdělávání. Zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodická školení a rekvalifikační vzdělávání. Jeho posláním je rozvíjení postupů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Vzdělávání dospělých se stalo součástí personálního řízení v organizacích. Nabídka dalšího vzdělávání není jen záležitostí státu a jeho sociální politikou. Vzdělávání se stává nedílnou součástí potřeb lidí a investování do profesního vzdělávání se stává návratnou položkou na trhu práce. To se odráží v rostoucí poptávce a nabídce dalšího vzdělávání, které je nabízeno hned v několika formách. Vedle klasických kvalifikačních kurzů se stále více rozšiřují vzdělávací formy zaměřené na rozvoj osobnosti, které jsou ve velké míře zastoupeny vzděláváním osob na vedoucích pozicích.

Tradiční kurzy vzdělávání dospělých fungují i nadále, jen jejich forma, obsah a metody se často mění. Většina kurzů se odehrává mimo andragogické instituce, nejčastěji při práci nebo během trávení volného času. Tyto změny jsou totiž odpovědí na náročnost a kritičnost účastníků, kteří se během let velmi změnili. Společenský a technologický vývoj má velký vliv na nároky potenciálních účastníků vzdělávacích aktivit. Významným trendem je nárůst distančního vzdělávání na úkor přímé výuky. Dynamický rozvoj IT umožňuje velmi široký výběr online aplikací, které jsou díky velké elektronické revoluci dostupné širokým vrstvám obyvatelstva. Nejvíce využívaným způsobem online učení je e-learning. (Wolfová, 2015)

Mezi hlavní výhody se může řadit neomezený přístup k informacím, efektivnost výuky je srovnatelná s prezenční formou. Student je flexibilní ve výběru jednotlivých modulů a může si skládat kurzy dle potřeb a požadavků. Není na nikom závislý a sám si určuje pracovní tempo. Multimediální forma výuky ovlivňuje více smyslů a tím dochází k zintenzivnění učení. Ověření získaných vědomostí probíhá okamžitě prostřednictvím testů a úkolů. Pro studenty se zdravotními problémy, zejména imobilní se jedná o dostupné překonání bariér.

Nevýhodou může být závislost na technologickém vybavení. Je zde vysoký podíl sebekázně a motivace na straně studujícího. E-learning není vhodný pro určité oblasti nebo obsahy vzdělávání, jako je například nácvik dovedností. Také jsou studenti, kteří vyžadují aktivní práci s tištěným textem, a práce na počítači pro ně není přijatelná.

Brdlička (2003, s. 35) uvádí, že: *„Možností využití internetu ve vzdělávání je hned několik. První možností je internet strojem na učení, kdy probíhá programové učení jako předstupeň e-learningu, jeho zásady jsou postaveny na Skinnerových behavioristických zásadách podnětu-reakce-odezvy. Internet může být jako zdroj informací, lze zde najít velké množství údajů o různých tématech a oblastech. Je také pomocníkem učitele, díky kterému může obohacovat své přednášky, komunikovat s kolegy, studenty a připravovat a stahovat pracovní listy. Stejně tak slouží i studentovi.“*

Často dochází k záměně pojmů e-learning a e-reading. E-readingem se považuje distribuce studijních materiálů na webové stránky a nedochází zde k žádné zpětné vazbě a řízení ze strany výukového materiálu.

1.2 Charakter profesního vzdělávání

Vzhledem k různým pojetím profesního vzdělávání, které je nedílnou součástí andragogiky a skutečností, že andragogika jako věda má svůj objekt a předmět společný s dalšími vědami (dospělý člověk na své profesní dráze, v systému sociální práce, v procesu učení atd.), je velice těžké jednoznačně tento předmět vymežit. Ve velmi zjednodušeném pohledu, je předmět andragogiky animace člověka chápána jako humanizace člověka, jako proces získávání a rozvíjení specificky lidských hodnot vytvořených v průběhu existence civilizace.

Jak tento soubor animačních procesů dělí Bednaříková (2006, s. 10): „*Proces enkulturace – rozvíjení kulturních kompetencí. Proces socializace – přejímání vzorců chování v sociálně vztahové rovině. Proces profesionalizace a řízení kariérové dráhy – postupné zařazování člověka do sociálně ekonomické struktury společnosti.*“

Psycholog Příhoda uvádí, v závislosti na obsahu socializačních procesů rozděluje lidský život na 5 period po 15 letech. Pro andragogiku začíná být významná již druhá perioda (15 –30 let) kdy člověk získává své sociální zařazení, a samozřejmě následující periody. Třetí perioda, která je znamením životní stabilizace a kulminace (např. budování kariéry). Čtvrtá perioda (od 45. roku), kdy už začínají u člověka involuční změny. Pátá perioda- senium (od 60. roku) je pro andragogiku velice významná, protože ústup člověka ze společenského života je procesem nesmírně komplikovaným a citlivým.

Profesní edukace se stala dominantní součástí andragogiky. Vyznačuje se vysokým stupněm variability cílů, obsahů i metodik. Také její organizační základy jsou velmi pestré. Formy profesní edukace zaujímají široký horizont. Začínají profesní přípravou na školách, kde již dochází k profilování studentů na budoucí povolání, které je zakončeno zkouškami, přináší i samostatné informační vstupy v podobě referátů a samostatných přednášek. Nachází se tu i příležitosti výměny zkušeností. Intelektuální profese využívají možností svých profesních vztahů a rozšiřují tyto profese atestacemi, novými způsobilostmi a odbornostmi. V profesní edukaci se uplatňuje též profesionální poradenství a jako předmět edukace rovněž personální management.

Jak ve své publikaci uvádí Pospíšil (2001, s. 28): „*Profesní edukace se proměňuje v sezonních výkyvech co do svých obsahů a trvale tím dokládá své operativní přednosti. Její charakteristiky se představují jako charakteristiky subjektů edukačních aktivit, zpracovávající souhrny profesních znaků a věcné profily různých povolání, podmíněných úrovní edukace. V těchto souvislostech sleduje profesní edukace také ukazatele náročnosti kvalifikačních způsobilostí. Didaktika dospělých reaguje na požadavky edukace novými formami a metodami řešení problémů, výcviku i mezilidských vztahů. V jejím odborném profilu se prolínají koncepce výrobních a servisních subjektů, potřeby a požadavky jednotlivců, nabídky školského systému, kultivace osobnosti působením kulturních zařízení aj. Profesní edukace sama představuje též překrývání kompetencí formálního a neformálního vzdělávání.*“

1.3 Cíle celoživotního profesního vzdělávání

Cíl je v obecné poloze chápán jako prvek vědomé lidské činnosti, předjímací ideální výsledek, žádaný stav, k němuž daná činnost směřuje. Z důvodu složitosti vzdělávacího procesu a problémovosti jeho výsledků jde převážně o celý soubor cílů, zpravidla věcně a hierarchicky strukturovaných. V profesním vzdělávání se cíle odvíjí od cílů rozvoje lidských zdrojů, které jsou většinou formulovány ve firemním plánu lidských zdrojů nebo personálním plánu a jsou závislé na cílech firemních. Tato skutečnost předurčuje vzdělávání jako celoživotní proces, protože firemní cíle procházejí změnami, danými mnoha externími a vnitrofiremními vlivy. Vzdělávání musí vždy pružně reagovat na všechny aktuální potřeby firmy s respektováním cílů obecně platných, protože můžeme mluvit i o cíli globálním.

V personální andragogice se velmi uplatňuje, jak uvádí Palán a Langer (2008), manažerský systém řízení podle cílů (Management By Objectives-MBO), který je postaven na dosahování dohody mezi manažery a podřízenými na cílech a jejich následném hodnocení. Vytvořili jej v 50letech Peter Drucker a Douglas McGregor. Proces začíná určením předběžných cílů (čeho má být v následném období dosaženo). Cíle jsou modifikovatelné, aby se pracovníci mohli zainteresovat na jejich dotváření, čímž se zároveň motivují k jejich splnění. Souběžně s upřesněním cílů jsou stanovena měřítka pro hodnocení jejich dosažení. Oboustranná dohoda může vést až k určení

individuálních cílů. Cíle se tedy neukládají, ale navrhují k přijetí, pracovníci participují na jejich formulaci i obsahu, čímž se s nimi lépe ztotožňují a zároveň je do jisté míry zajištěna jejich přiměřitelnost a splnitelnost. Realizací vzdělávacích cílů jsou učební úkoly. Ty jsou stavebními prvky vzdělávacího procesu. Za učební úkoly se považují všechna učební zadání, pokyny- vše, co směřuje ke změně v oblasti znalostí, dovedností, postojů a hodnot, k přenosu informací od vzdělavatele ke vzdělávanému. Vztah výukových cílů a učebních úkolů je vztahem systémovým- úkoly se zde stávají realizační fází cílů, přičemž je nutné nezapomínat na uvedený vztah ve všech jeho souvislostech.

2 LEKTOR VE FIRMĚ

Postavené lektora jako vzdělavatele je v celkové společenské stratifikaci odvozeno od pozice v systému povolání. Ta je charakterizována jeho působením ve vzdělávacím systému. Nedílným předpokladem pro vykonávání role lektora je příslušné vzdělání nebo zkušenosti v oboru. Jeho odbornost by se měla týkat daného předmětu, ve kterém působí, ale i znalostí pedagogickou. Důležitým aspektem je vysoká míra empatie, znalost psychologie a metodologie. Důležitou roli také hraje osobnost lektora a jeho schopnost zvládnutí životních událostí. Od lektora se předpokládají kladné morální vlastnosti jako čestnost, slušnost a pochopení problémů druhých. Mezi další vlastnosti by měla být zařazena trpělivost a schopnost připustit možnost omylu nebo neznalosti. Autorita lektora je ohrožena, pokud nedokáže připustit vlastní chybu nebo omyl. Naopak pokud je schopný uznat vlastní nedostatky, může tím i získat respekt.

Jak uvádí Barták (2008, s. 117): *„Přiměřená přísnost při pedagogické práci spolu s důsledností jsou též nutné pro dosažení dobrých výsledků práce. Komunikativnost je další z podmínek pro úspěšnou pedagogickou činnost. Schopnost plynule se vyjadřovat, používat vhodnou terminologii, ale také používat přiměřené tempo řeči, přiměřeně hlasitě mluvit, zvládat spisovný jazyk, jsou pro každého pedagoga nezbytností, stejně jako schopnost řídit diskusi patří k podmínkám úspěšné výuky.“*

Pojem lektor, jako pedagog ve vzdělávání dospělých se poprvé charakterizoval na světové konferenci vzdělávání dospělých v Torontu roku 1972. Původně označoval externího univerzitního učitele. Dnes se používá jako nejjobecnější pojem pro pracovníky, kteří realizují výukový proces. Lektor realizuje vzdělávací proces a je základním činitelem pro naplnění učebních cílů. Předpokladem jeho úspěšné činnosti je nejen odborná znalost andragogiky a pedagogiky, ale i pedagogické schopnosti, znalost psychologie osobnosti, motivační, organizační, rétorická, komunikační, didaktické a kreativní schopnosti. Musí mít přehled o učebních formách, metodách, pomůckách a vhodně je využívat, aby splnil očekávání účastníků a organizátorů. Ve firemním vzdělávání působí lektoři interní či externí, případně v kombinaci.

Interní lektor je zaměstnancem firmy, která vzdělávání organizuje. Jeho výhodou bývá znalost podniku, vzdělávacích obsahů, možností, účastníků. Výhodou pro firmy jsou potom nižší náklady. Oproti tomu externí lektor je z jiné organizace, obvykle ze vzdělávací firmy, nebo osoba samostatně výdělečně činná, zabývající se vzděláváním dospělých. Bývá přizván ke spolupráci tehdy, když firma nemá vlastního odborníka na školenou problematiku nebo potřebuje rozšířit kapacitu lektorského sboru.

V současné době se mimo pojmu lektor jako vzdělavatel dospělých používá i dalších pojmů, které specifikují činnost. Lektor vykonává funkci facilitátora, instruktora, konzultanta, kouče, mentora, moderátora nebo trenéra. Facilitátor svým výkonem usnadňuje a ovlivňuje podmínky průběhu vzdělávacího procesu a motivuje účastníky. Instruktor je odborný poradce, který vede teoretickou a praktickou přípravu. Lektor jako kouč je vzdělavatelem, který se zabývá vzdělávaným přímo na jeho pracovišti, při jeho pracovním výkonu formou usměrňování, podněcování a tím ho vede k sebereflexi a k cílenému sebe rozvoji.

Lektoři mohou v procesu vzdělávání uplatňovat různé vzdělávací styly: Behaviorální styl se vyznačuje lektorovým návrhem a realizací systému kroků, které mají účastníky vést k žádanému cílovému chování. Vzdělávací proces je orientován na výsledek a veden zábavnou formou při uplatňování nových pomůcek. Tento styl je náročný na přípravu lektora, ale vytváří bezpečné a pro účastníky povzbuzující prostředí.

Funkcionalistický styl vychází ze zásady, že lidé se nejlépe učí tomu, co pokládají za praktické. Vzdělávání je orientováno na problém, úkol, zvyšování výkonnosti a následné uznání. Lektoři, jimž je blízký tento vzdělávací styl, kladou před účastníky náročné cíle a zdůrazňují jejich účelnost, někdy však mohou být netrpěliví při reakcích účastníků, kteří se učí pomaleji.

Strukturalistický styl je charakteristický plněním kritérií výuky a nestálým testováním efektivity učení. Proces učení je zde orientován více na lektora upřednostňujícího analýzu úloh, přesné plánování výuky, vhodný systém, strukturu a techniky. Nevýhodou je, že v důsledku přílišné orientace na prostředky výuky a její strukturu může lektor podcenit emocionální stav účastníků a nedokáže se flexibilně přizpůsobit jejich potřebám.

Humanistický styl je blízký lidem, upřednostňujícím sebeobjevování. Za cíl učení pokládají zlepšení charakterových vlastností účastníků. Učení by mělo vést k pochopení druhých. Vzdělávací proces je zaměřen na budování vztahu, typická je akceptace, empatie, spontánnost a otevřenost ve vztahu k účastníkům. Negativním aspektem může být slabá kontrola skupiny a nejasné směřování výuky.

Jak ve svém článku uvádí Vodák a Kucharčíková (2008, s. 21): *„Ať je lektorovi blízký a pro něj charakteristický jakýkoli vzdělávací styl, je důležité, aby nezapomínal na několik zásad, které je třeba při učení a vytváření vztahu s účastníky respektovat. Platí, že dobrý lektor hodně poslouchá, podporuje, povzbuzuje účastníky v aktivitách, poskytuje jim reálnou zpětnou vazbu, je trpělivý a případně vysvětluje nejasnosti. Poskytuje dostatek času na přemýšlení a ujasňování, nedává příliš snadné ani příliš těžké úkoly, snaží se podněcovat tvořivou a pozitivní atmosféru k učení a respektuje individualitu každého z účastníků.“*

2.1 Profesionalizace vzdělavatele dospělých

S přibývajícími nároky firem na své zaměstnance a zvyšováním rozpočtů na jejich vzdělávání došlo neodmyslitelně i profesionalizaci lektorů. Pojem profesionalizace popisuje Despotovič (2012, s.37) jako proces, v jehož průběhu určité povolání nebo zaměstnání nabývá charakteru profese a získává tak atributy připisované konkrétní profesi.

Způsobů jak rozvíjet nejen interní lektory je hned několik. Nejdůležitějším aspektem pro rozvoj lektora je jeho motivovanost, chuť učit se něco nového a zájem o sebezdokonalování. Vlastností každého úspěšného lektora by měla být touha o neustálé sebezdokonalování a sebevzdělávání. V případě, kdy lektor necítí nutnost dalšího rozvoje, je potřeba nejdříve zapracovat na jeho motivaci. Pro koncepční rozvoj lektora je nutné nastavit rozvojový plán, na kterém je průběžně potřeba pracovat. Výhodou individuálního rozvoje spočívá v tom, že existuje možnost zohledňovat rozdílné vlastnosti a potřeby lektorů.

Jak píše ve svém článku Kopecká (2012, s.14), k nastavení rozvojového plánu mohou pomoci tyto možnosti: hospitace a následná zpětná vazba, rozvojová zpětná vazba, networking a vzájemné náslechy.

Hospitace a následná zpětná vazba

Hospitace je jedním ze základních tipů zpětné vazby pro lektory. Pokud to situace umožňuje, je dobré být s lektorem domluven na hospitaci v předstihu. Jak uvádí Kopecká (2012, s.14), nedoporučuje dělat tak zvané mystery hospitace, tedy hospitace o kterých lektor dopředu neví a nemůže se na danou situaci připravit a tím může dojít k poklesu motivace lektora. Varianta, kdy si sám lektor řekne o supervizní náslehu, je nejefektivnější. Pokud je lektor správně informován o průběhu, účelu a výstupu z hospitace předem, nemělo by docházet k negativnímu vnímání na kurzu. Hospitaci by obě strany měly chápat jako přínos, obohacující náhled, který přispěje ke zlepšení výkonu.

Rozvojová zpětná vazba

Po ukončení náslehu je důležité poskytnout lektorovi zpětnou vazbu, která, pokud má být co nejefektivnější, musí být provedena rozvojově. Cílem není poukazovat na nedostatky lektora, ale dovést ho ke konkrétním bodům, které je potřeba rozvíjet a posilovat. Průběh zpětné vazby by měl být koncipován jako rozhovor, kdy větší část hovoří lektor, ale není jím veden. Během rozhovoru se ještě mohou projít klíčové techniky, které byly během školení lektorem použity.

Networking

Pro rozvoj interních lektorů je užitečné, pokud mají možnost setkávat se v rámci aktivit, kde se rozebírají společná témata. Ideální variantou jsou půlroční setkávání na workshopech s různorodou tematikou. Výhodou interních networkingových aktivit je možnost zvolit téma a formu, která přesně odpovídá momentálním potřebám. To ale platí pouze pro ty firmy, které zaměstnávají více interních lektorů.

Vzájemné náslechy

V případě většího množství interních lektorů je možné realizovat vzájemné hospitace lektorů. Důležité je, aby po skončení náslehu proběhla diskuze o tom, co se z náslehu obě strany mohou naučit. Pro lepší návaznost v práci na náslehu se doporučuje výstupy z diskuse sepsat do oficiální písemné podoby.

Z každé formy rozvoje by si měl lektor odnášet formální výstup (zprávu, akční plán), který obsahuje pojmenované klíčové oblasti jeho rozvoje a dohodnutý postup další práce na těchto rozvojových oblastech. Plán by měl být co nejkonkrétnější – jak, kdy a do kdy bude splněn. Čím více se lektor bude podílet na vytváření rozvojového plánu, tím vyšší bude pravděpodobnost, že plán splní. Je nezbytné se k plánu v průběhu času vracet a revidovat ho. Není potřeba do plánu zapisovat všechny oblasti rozvoje, seznam by tím byl zbytečně delší a mohlo by docházet k zbytečné ztrátě motivace začít na sobě pracovat. V takovém případě může docházet k soustředění se na odstraňování minoritních nedostatků ve své práci místo toho, aby největší úsilí bylo věnováno klíčovému oblakem rozvoje.

2.2 Specifikace rolí lektora jako předpoklad vymezení lektorských kompetencí

V dnešní době se role a kompetence lektora rozšířily. Jak uvádí Palán a Langer (2008, s. 118): „*V rámci kompetencí andragoga nejde již jen o vlastní výuku, ale jeho činnost a povinnosti se začínají kumulovat. Portfolio metod je obohaceno o koučování, mentorování a řadu dalších. Přibývá podíl činností metodických (tvorba projektu vzdělávací akce, jeho vyhodnocování), manažerských (příprava a organizace akce) či marketingových (prodej, propagace, reklama).*“

Nedílnou součástí je orientace na zákazníka namísto orientace produktové, dochází tedy k navyšování kurzů dělaných přesně na míru, které vycházejí z požadavků a potřeb vzdělávaného. Díky těmto nárokům se role lektora do značné míry profesionalizovala, neboť andragogika jako obor se vyučuje na univerzitách a existence kurzů vzdělávající vzdělavatele jen podporuje rozšiřování znalostí. Klasická didaktická činnost andragoga je rozšířena o psychologii a sociologii (diagnostika dospělých, psychoterapie, socioterapie). Lektor není jen osobou, která poznatky předává, ale která aktivizuje vzdělávaného – pomáhá, radí a usnadňuje získávání a pochopení nových vědomostí.

Předpoklady vlastností a dovedností lektora by měly podle Palána a Langer (2008) obsahovat tyto body:

- vysokoškolsky vzdělaný profesionál, orientující se v několika oborech,
- odborník se širokým kulturně-politicko-ekonomickým rozhledem,
- expert s odbornými, andragogickými a osobnostními kompetencemi,
- pracovník s rozsáhlými praktickými zkušenostmi,
- vysoce adaptabilní na změny,
- značně flexibilní (orientace na požadavky klienta, trhu).

Milan Beneš (2014) rozlišuje kompetence na dva způsoby:

- 1) odborné, metodické, sociální,
- 2) odborné, andragogické a osobnostní.

Odborné se týkají odbornosti, kterou se andragog zabývá- jde tedy o obor, který lektor přednáší, trenér procvičuje, v němž konzultant či poradce radí. Dosáhnout těchto dovedností může lektor pomocí dalšího profesního vzdělávání a praxí při výkonu činnosti, odborné kompetence vyžadují neustálé průběžné doplňování znalostí s ohledem na vývoj daného oboru. Metodická kompetence je schopnost vyhledávání a zpracovávání informací, identifikovat a řešit problémy, tvořit a řídit jednotlivé projekty. Oproti tomu sociální kompetence umožňují efektivně zvládat komunikaci, pracovat ve skupině a řešit vzniklé konflikty.

Druhým způsobem klasifikace kompetencí jsou odborné – stejné viz výše, andragogické (dříve pedagogické), kdy dochází k osvojování si andragogického taktu, zvládnutí didaktických zásad a norem, metod a forem výuky, znalost využívání didaktických pomůcek a technik, ale také i efektivní komunikace a spolupráce. Tento soubor kompetencí se může nazývat také jako kompetence lektorské nebo didaktické. Osobnostní požadavky zahrnují popis osobnostních charakteristik (zájmy, postoje, vůle, temperament, charakter, empatii atd.).

3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE LEKTORA

Klíčové kompetence lektora lze rozdělit do několika částí. První částí jsou požadavky na věcnou znalost oboru. Znalost oboru je důležitou součástí při budování důvěry a respektu u vzdělávaných. Zde se slučují znalosti, dovednosti, informace a zkušenosti s pedagogickými a didaktickými způsobilostmi lektora. Dalším požadavkem na lektora je praktická psychologie, ke které patří odhad lidí, prevence konfliktních situací, práce s dynamikou skupiny, nastavení se na způsob komunikace s posluchači s rozdílnými potřebami, jednání s lidmi s handicapem atd. Je tedy velmi důležité, jak se lektor dokáže přizpůsobit rozdílným typům lidí, aby učení probíhalo nerušeně a s co největší efektivitou.

Obecně sektor dalšího vzdělávání nemá ve většině evropských zemí přesně definovanou otázku kvalifikace. Pro lektory jsou v nabídce různé rekvalifikační programy, ale certifikáty, které zde získají, jsou jen těžko porovnatelné. A proto roste potřeba standardu, pro které je klíčové definovat pojem kompetencí. Praktickým srovnáním kompetenčních modelů, byly vytvořeny studie v některých evropských zemích.

Jak uvádí ve svém článku Bílá (Andragogika, 2013) Rozsah praktické aplikace standardů je v jednotlivých zemích značně odlišný, v Německu probíhá na institucionální úrovni, regionální úroveň ve Velké Británii a národní ve Švýcarsku. Nejvíce propracovaný dokument o kompetencích je součástí standardů pro výuku a podporu výuky v Anglii a Walesu a byl zrealizován institucí FENTO (Further Education National Training Organisation) Organizace pro trénink dalšího vzdělávání. Ve standardech této organizace nejsou uvedeny žádné definice pojmu kompetence, ale je zde výčet elementů, které termín tvoří. Kompetencí se rozumí kombinace znalostí, dovedností a postojů. Kompetenční profil vzdělavatele dospělých zahrnuje definici povolání, obecné podmínky povolání, úroveň a typ kvalifikace a délku požadované praxe, požadované kompetence, specifické aktivity a pracovní podmínky. Pro standardy FENTO jsou klíčové aktivity výkonu, a požadované znalosti a dovednosti jsou detailně popsány formou učebních výstupů.

V roce 2004 Lifelong Learning UK vypracoval nové profesionální standardy pro vzdělavatele (Bílá Andragogika). Ty definují, co je od učitelů, tutorů a trenérů očekáváno tak, aby se zvýšila kvalita výuky, tréninků i studia v celém vzdělávacím systému. Vzdělavatelé by měli pracovat s každým individuálně a na principu rovnocennosti. Klíčovým úkolem vzdělavatele je vytváření efektivních a stimulujících nástrojů pro výuku za předpokladu dodržení vysokého standardu výuky, tak aby tento standard napomáhal k rozvoji a postupu každého studujícího. Společné profesionální standardy pro vzdělavatele celoživotního vzdělávání se dělí do šesti oblastí, dále jsou tyto kompetence rozpracovány v každé kategorii z hlediska vědomostí (co by měl vzdělavatel vědět a co by měl z hlediska dovedností umět aplikovat). Bílá sestavuje pořadí jednotlivých kompetencí podle důležitosti, tak jak ji vnímá z hlediska praxe.

Oblast A: Profesionální hodnoty a dovednosti

Vzdělavatel v sektoru celoživotního vzdělávání umí:

- motivovat účastníky vzdělávání ke studiu a vzít v úvahu důležitost zkušeností a aspirací účastníků,
- nalézt potenciál účastníků ke studiu,
- implementovat vylepšení procesu výuky na základě získané zpětné vazby.

Oblast B: Odborné studium a výuka

Vzdělavatel v sektoru celoživotního vzdělávání umí:

- zvládnout vlastní odbornou oblast včetně nejnovějšího vývoje,
- aplikovat nejvhodnější výukové metody a učební postupy pro danou odbornou oblast,
- pracovat s účastníky ve smyslu podpory jejich individuálních potřeb a umět překonávat bariéry v učení,
- pracovat s účastníky tak, aby nabyté nejnovější znalosti a dovednosti byly využity v jejich praxi.

Oblast C: Přístup a postup

Vzdělavatel v sektoru celoživotního vzdělávání umí:

- předávat účastníkům informace o možných současných i budoucích vzdělávacích a kariérních příležitostech, poskytnout odbornou podporu a motivovat účastníky k využití této podpory,
- poskytovat podporu ve studiu v rámci své pedagogické role,
- spolupracovat s kolegy za účelem poskytování podpory a informací účastníkům vzdělávání.

Oblast D: Studijní plán

Vzdělavatel v sektoru celoživotního vzdělávání umí:

- plánovat koherentní výukové programy korespondující se vzdělávacími potřebami účastníků, zajišťující rovnost přístupu a zohledňující různorodost účastníkům,
- plánovat učební jednotky tak, aby korespondovaly se vzdělávacími potřebami jednotlivců i skupin s použitím různých zdrojů a zahrnutím vhodných technologií,
- zahrnovat do plánu i zpětnou vazbu od účastníků.

Oblast E: Hodnocení studia

Vzdělavatel v sektoru celoživotního vzdělávání umí:

- používat vhodné formy hodnocení (včetně vstupního, formativního a sumativního hodnocení),
- vyvíjet, aplikovat a zlepšovat proces sebehodnocení jako formu rozvoje účastníků,
- použít výsledek procesu hodnocení ke zvýšení kvality výuky a zahrnout účastníky do zpětnovazebných aktivit.

Oblast F: Studium a výuka

Vzdělavatel v sektoru celoživotního vzdělávání umí:

- vytvořit učební atmosféru bezpečí, důvěry a ocenění,
- zprostředkovat učivo v souladu s potřebami a očekáváním účastníků,
- používat efektivní metody výuky a podporující a motivující účastníky a jejich samostatnost při studiu,
- podporovat účastníky při využívání jejich vlastních předchozích zkušeností k dalšímu rozvoji.

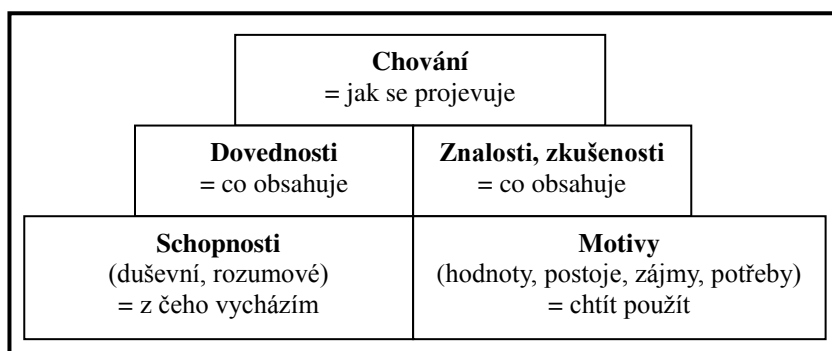
Z daného pořadí jednotlivých kompetencí je vnímána jako nejdůležitější motivace účastníků vzdělávání, odborná stránka vzdělávacího procesu, propojenost s reálnou praxí, zvyšování kvality a podpora individuálních potřeb. Je zde tedy patrný andragogický přístup, to znamená, že středobodem vzdělávacího procesu je samotný účastník vzdělávání.

3.1 Hierarchický model struktury kompetencí

Základem hierarchického modelu jsou rozumové a duševní schopnosti člověka, a také jeho motivace. Tyto faktory se řadí do skupiny relativně stálých charakteristik člověka a jsou těžko ovlivnitelné.

Beneš (2003, s. 151) uvádí, že: „Kompetence jsou nejen jako jednání v určité situaci, ale i jako ochotu nově naučené použít. Dalším stupněm jsou získané znalosti a dovednosti, ale také zkušenosti, které význam kompetence podstatně rozšiřují. Na vrcholu hierarchie je následně určité chování, které je projevem kompetence.“

Obrázek č. 1: Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: Lhotková I, V. Trojan a J. Kitzberger, 2012, s. 27

3.2 Klasifikace kompetencí

Kompetence jsou nedílnou součástí lektora. Lektor jako osobnost, která je schopná zaujmout lidi a naučit je potřebné znalosti či dovednosti, musí mít vlastnosti jako empatie, komunikativnost, schopnost učit a odborně růst viz Medlíková níže.

Kompetentní lektor, který má znalost oboru v praxi a je schopný předat informace, prosadit myšlenku, má charisma a umí zvládnout problematické posluchače je ideálním typem lektora. K tomu napomáhá osobnost, schopnost učit a aplikovat psychologické poučky v praxi. Je proto tedy klíčové, aby se lektor dokázal přiblížit rozmanitým typům lidí, aby učení probíhalo zcela nerušeně.

Medlíková (2010) uvádí jako klíčové kompetence lektora:

- schopnost učit,
- aktivita a angažovanost lektora,
- odborný růst,
- jasné definování cílů vzdělávací akce,
- srozumitelnost,
- komunikativnost,
- prezentace a sebe prezentace,
- schopnost řešit konflikty,
- empatie,
- individuální přístup,
- kreativita a inovativnost,
- akceptování rozdílnosti,
- práce v zátěži.

3.3 Etický kodex lektora

Etickým kodexem je myšlen dokument, který si může sestavit každý lektor nebo organizace. Etický kodex se nachází i v jiných oborech, například lékaři a Hippokratova přísaha.

Sestavení etických kodexů je velice dobrý krok, ale jak ve svém článku uvádí Bednář (1998, s. 10): „*Dosud řídká síť těchto dokumentů naznačuje však jeden poznatek: kodexy mohou přejít z roviny deklarativní do polohy konané pouze v případě, že obsahují alespoň minimální sankce, že mají určité- byť dosud slabé nástroje působící na jistý tlak na plnění deklarovaných principů u dané cílové skupiny.*“

Deklarování etických principů se podle Bednáře dělí na čtyři vztahové skupiny

- lektor a vyšší společenský zájem (stát, veřejnost),
- lektor a instituce vzdělávání dospělých,
- vzájemný vztah lektorů,
- vzájemný vztah lektor a účastník kurzu.

Mravním základem lektorské profese je činnost lektora, která dbá na jeho udržování, rozvíjení a prosazování. Ve své činnosti se řídí principem maximální publicity. Je informačně otevřený pro výměnu zkušeností, snaží se předávat pozitivní zkušenosti ze své praxe a ty negativní vytěšňovat. Trvale zdokonaluje své vědomosti a dovednosti ve prospěch maximální profesionalizace činnosti lektora a zvýšení prestiže profese.

Ve vztahu k instituci vzdělávání dospělých, s níž navázal smluvní vztah, se řídí pravidly korektnosti a dobrých mravů. Smluvní závazky plní včas a seriózně. Nezneužívá svého nebo postavení instituce, kterou zastupuje při určování cen. Bednář se setkal s rozdíly cen českých lektorů od 100 až 2000 Kč/hod . Tento problém může řešit jedině stanovení minimálních či doporučených cen autoritativní organizací vzdělávání dospělých a důsledné trvání na jejich dodržování. Tento systém funguje například u překladatelů.

Ve vzájemném vztahu mezi lektory dodržuje pravidla etického chování – nezlehčuje výsledky druhého a nepomlouvá kolegy. Pokud lektor dostane zakázku, která je nad jeho profesní znalosti, přizve kolegu nebo mu dokonce zakázku předá, aby bylo dosaženo slibu profesionálního chování. Při využívání písemných materiálů cituje či jiným vhodným způsobem odkazuje na výsledky práce svých kolegů dle autorského zákona.

Při styku se vzdělávaným jedná lektor čestně, svědomitě a s potřebnou mírou objektivitu. Chrání práva a oprávněné zájmy vzdělávaného. Lektor nabízí pouze takové služby, které jsou z okruhu jeho odborné působnosti a v souladu s jeho znalostmi a zkušenostmi. Zachovává mlčenlivost a upozorní vzdělávaného, provádí-li analogickou vzdělávací akci u konkurenční organizace a konzultuje s ním možný střet zájmů.

Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s. uvádí na webových stránkách toto desatero:

Desatero kvalitního lektora

- 1) Kvalitní lektor je vždy čestný ve vztahu k zaměstnavateli, zadavateli i účastníkům vzdělávání (ke klientovi). Dodržuje etický kodex a další dohodnutá pravidla.
- 2) Je respektovanou osobností, odborníkem s komplexními a aktuálními poznatky v oboru, ve kterém působí.
- 3) Dělá svou práci rád a vnímá ji jako poslání. Je vstřícný a přátelský, trpělivý a empatický. Má autoritu, povzbuzuje a vede účastníky, je předvídavý, kreativní a schopný improvizace.
- 4) Neustále aktualizuje své lektorské a odborné kompetence, účastní se vzdělávacích a rozvojových akcí, studuje odborné zdroje, popř. sám publikuje.
- 5) Přijímá supervizi své práce jako cestu ke kvalitě.
- 6) Analyzuje a respektuje potřeby klienta v rámci své odbornosti a zadání. Dosahuje cílů, které se zavázal naplnit.
- 7) Dokáže provést klienta procesem přípravy, realizace a evaluace vzdělávacího procesu.
- 8) Zná širokou škálu metod a technik vzdělávání a využívá je s ohledem na obsah a cíle vzdělávání i cílovou skupinu.
- 9) Je schopen týmové spolupráce.
- 10) Šíří a podporuje dobré jméno instituce svou profesionalitou, chováním a vystupováním.

3.4 Autorita lektora

Autorita lektora je chápána jako vztah účastníka k jeho osobě, jako k člověku, který má všeobecnou vážnost a úctu vzhledem ke schopnostem, vědomostem a dovednostem, jimiž převyšuje ostatní. Zároveň je to vztah, který vyjadřuje důvěru v tohoto člověka spojenou i s jistou dávkou obdivu.

Autority u účastníků jak uvádí Jíra a spol. (2004, s. 76): „...*má ten lektor, o němž jsou přesvědčeni, že jeho vědění i jeho pedagogická schopnost přenášet je na ostatní jsou výsledkem studia i zkušeností, je to ten lektor, u něhož účastníci vycítí, že jeho zaujetí pro věc je upřímné a nezištné. Jedná se především o vztahově postojové otázky.*“

Tématika autority přesahuje v současnosti významně tradiční vidění a dostává se do nových konotací, které zohledňují postavení jedince ve společnosti, potřebu svobody a seberealizaci, schopnost orientace ve složitých sociálních vazbách a náročných životních situacích.

Vališová (2009, s. 58) ve svém článku píše o autoritě jako multidimenzionálním pojmu. Zabývá se etymologií a vysvětluje původ slova z latinského auctoritas, znamenající podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost a další pozitivní významy. Příbuzné slovo auctor představuje napomáhatele, podpůrce, vzor, příklad, předchůdce. Také základ obou slov – sloveso augo má více českých ekvivalentů: podporovat ve vzrůstu, zvětšovat, rozmnožovat, zvelebovat, obohatit, obdařit. Společenská realita i historický vývoj mnohdy posunují a mění obsahové významy.

Kučerová (1999, s. 53) vymezuje autoritu jako: „*Autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolu podmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci.*“

Autorita se stává garantem pozitivních hodnotových struktur, významným předpokladem rozvoje lidského potenciálu a základem fungování společnosti. Vališová (1999, s.59) uvažuje o autoritě jako o sociální relaci – tedy vzájemné vztahu mezi nositelem autority a příjemcem.

Je potřeba uvědomění si dvou základních aspektů:

Aspekt relativnosti – jedinec získává autoritu v určitém časovém období, vůči svému sociálnímu okolí, určitým lidem, konkrétním skupinám (na svém pracovišti, v rodině, v zájmové skupině), nemusí mít stejnou míru autority v různých směrech svého působení.

Aspekt asymetričnosti – nositel autority vytváří vztah nadřízenosti a podřízenosti, vztah vedení a následování, asymetričnost vztahu může pramenit z formální pozice nositele autority, ale také z jeho neformálního postavení, případně kombinace obojího, příjemce vlivu podmiňuje existenci autority tím, že vliv nositele autority uznává, respektuje a přijímá.

Vědomí sociální podmíněnosti autority zpochybňuje mínění o autoritě jako o vlastnosti člověka, kterou je obdařen bez ohledu na své okolí. A to i přes to, že existují určité osobnostní rysy, které autoritu pomáhají získávat a udržovat. V sociálním kontextu může být autorita interpretována ve vztahu sociálních rolí (jako proces vedení a následování: lektor a posluchač, rodič a dítě, učitel a student). Obě sociální role se vzájemně dotvářejí, jsou komplementární, ovšem asymetrické.

Tureckiová (2004) uvádí tři možné typy použití pojmu autorita:

- 1) autorita osoby, jejíž rozhodnutí ostatní respektují,
- 2) všeobecného uznávaného vztahu vážnosti,
- 3) úřadu, pověřeného rozhodováním.

Autorita lektora v souvislosti s jejími vymezenými zdroji souvisí kromě jiného i se vzdělávacími koncepcemi, interakčními schématy v edukačním prostředí, se situačním chováním zúčastněných a celkovým sociálním klimatem a profesními dovednostmi lektora. Vhodná kombinace všech druhů autority, i když z hlediska použití situačně časově podmíněná, je Vališovou (2009, s. 59) shrnuta jako globální autorita.

Pokud se v mezilidském styku hovoří o vzájemném uznání a respektu, zdůrazňuje se autentičnost, spontánnost, upřímnost, svoboda člověka, nárok na vlastní názor i možnost jej změnit. Vyžaduje však také odpovědnost člověka před sebou samým

a před ostatními za vlastní rozhodování i konkrétní jednání. Práva jedince na svobodné sebeurčení a nezávislost jsou v současné společnosti vysoce hodnocena. Vzdělávací systém by měl být stavěn i na respektování stanovených norem a pravidel společného soužití, na vzájemném respektu, toleranci, slušnosti a úctě.

Některé alternativní přístupy ve vzdělávání autoritu zcela odmítají. Je chápána jako symbol vojenské disciplíny a neomezené moci vzdělavatelů nad vzdělávanými z pouhého titulu nadřazené sociální pozice. Tento přístup popírá nároky společnosti a jejích menších sociálních jednotek na jedince. Popírá existenci kulturního a technického dědictví a jeho významu v současné společnosti.

Jak uvádí Veteška (2004) podobné problémy existují i v méně extrémním případě, kdy vzdělávající instituce přiznává právo na definování a přetváření jejího morálního řádu. Ve snaze brát vysoce inteligentní a bystré mladé lidi vážně, vzdávají se lektoři snadno jakékoliv odpovědnosti za definování vzdělávacích cílů a předávání informací a rozvoj klíčových kompetencí.

Posluchačům, jimž je dána úplná volnost může vyústit v nekončící diskusi a přetváření cílů jako reakci na každý nepatrný podnět. Snadno může dojít k situaci, kdy studenti v rámci jedné skupiny nebo celé instituce směřují k téměř úplnému vyřazení formální výuky.

V případě ztráty autority, musí lektor přistoupit k jiným formám uplatňování moci – větší důraz na osobní vliv. Pokud dospělí vzdělávající se jedinci nepřijmou cíl vzdělávání za svůj, stává se jednoduché trvání na tomto cíli často pouze slabou metodou přesvědčování. Za těchto podmínek musí lektor nejdříve probudit u posluchačů touhu po poznání, vytvořit zájem. Když se předmět výuky týká osvojování kritických nebo tvůrčích dovedností, může lektor umožnit posluchačům, aby si stanovili cíle a pomocné strategie. Tam kde má odborný předmět jasnou strukturu, která má být osvojena jako nástroj, má lektor větší šanci uspět, když zvolí inkorporativní postup a bude se držet stanovených přístupů.

Autorita má ve vývoji pedagogického myšlení svůj odkaz v řešení řady edukačních jevů. Prvním z nich je přímo vztah mezi autoritou a edukací. Vztah autority a výchovy může být nahlížen a diskutován z hlediska tří úrovní (Vališová), které se vzájemně propojují, jsou na sobě závislé a obsahové se k sobě přibližují.

Tři úrovně vztahu mezi autoritou a edukací podle Vališové (2009)

- 1) Makrosociální – zahrnuje vztah autority a edukace ve společnosti, vyplývající ze vztahů norem a hodnot rodiny, vzdělávacích institucí a společnosti v tom nejširším kontextu
- 2) Mikrosociální-tématicky jde o hodnoty, normy jednání, pravidla a zásady, které jsou určovány například rodinným životem nebo interakčním schématem ve vzdělávací instituci, základním zájmem je odkrytí konkrétního situačního jednání, je rovinou každodenních aktivit mezi vzdělavateli a současnými vzdělávanými.
- 3) Intraindividuální – směřuje ke zkoumání toho, jakým způsobem se jednající subjekty adaptují na normy a hodnotové orientace.

Podstata vztahu autority a edukace spočívá v tom, že normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou prosazovány. To, jak jsou prezentovány, je současně záležitostí edukačních procesů, způsobů řízení a souvisí s použitou mírou emočního vztahu mezi lektory a dospělými účastníky vzdělávání. Na základě této teze lze uvažovat, že edukace a autorita jsou tak těsně spojeny, že nemohou být oddělovány.

4 ROZVOJ LIDSKÝCH ZDROJŮ

Základním předpokladem fungování jakékoliv organizace jsou nezbytné základní zdroje: materiální, finanční a lidské. Nejdůležitější z nich jsou zdroje lidské, které ostatní dva zdroje uvádějí do pohybu a determinují jejich využívání. Z důvodu narůstajících požadavků na lidské zdroje je nezbytné mít kvalitní, flexibilní, odborně připravený tým motivovaných a angažovaných zaměstnanců.

Hlavním zdrojem jak uvádí Bláha (2013) je systematický rozvoj zaměstnanců ve smyslu zdokonalování, rozšiřování, prohlubování nebo změny struktury a obsahu jejich profesní způsobilosti, a tím vlastně také přispívá k vyšší výkonnosti zaměstnanců i organizace.

Armstrong (2010, s. 443) uvádí, že: „*Strategický rozvoj lidských zdrojů definoval Hall (1984) jako: Identifikace potřebných dovedností a aktivní řízení učení a vzdělávání pro dlouhodobé účely, vztahující se k explicitně formulované podnikové a podnikatelské strategii.*“

S novější definicí přichází Harrisonová (In Armstrong, 2010, s. 443): *Jedná se o strategický rozvoj lidských zdrojů, rozvoj vyplývající z jasné vize o schopnostech a potenciálu lidí, který probíhá v souladu s celkovým strategickým rámcem daného podniku. Strategický rozvoj lidských zdrojů představuje široký a dlouhodobý pohled na to, jak politika a praxe rozvoje lidských zdrojů může přispět k uskutečnění podnikových strategií. Je podnikově a podnikatelsky orientovaný a strategie vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů jako součástí strategického rozvoje lidských zdrojů vyplývají z podnikových strategií a hrají pozitivní roli při zabezpečování realizace podnikových cílů.*“

Cílem strategického rozvoje lidských zdrojů je zvýšit schopnost lidských zdrojů v souladu s přesvědčením, že lidský kapitál organizace je největším zdrojem konkurenční výhody. Na základě lidského kapitálu firma určuje své postavení na trhu. Aby firma mohla dosahovat nejlepších výsledků, je nezbytné uspokojovat současné a budoucí potřeby, musí mít k dispozici správnou kvalitu lidí. Aby bylo dosaženo tohoto cíle, je nezbytné vytvářet promyšlený a komplexní rámec pro rozvíjení lidí.

Jak uvádí Armstrong (2010, s. 443): „*Konkrétními cíli strategického rozvoje lidských zdrojů jsou rozvoj intelektuálního kapitálu a zlepšování a propagování individuálního, týmového i celo organizačního učení a vzdělávání pomocí vytváření kultury vzdělávání- prostředí, v němž jsou pracovníci podněcováni ke vzdělávání a rozvoji a v němž znalosti jsou systematicky řízeny.*“

Každá organizace usiluje o efektivitu vzdělávání a v konečném důsledku také o co nejvyšší návratnost financí, které vložila do projektu vzdělávání a rozvoje svých zaměstnanců. Není ale snadné jednoznačně vyčíslit ekonomickou návratnost a efekt do vzdělávání, důvodem je především absence přesně změřitelných ekonomických přínosů, které vznikly v důsledku realizovaných vzdělávacích akcí. I přesto lze k hodnocení efektivity vzdělávací akce použít několik přístupů a metod, které jsou spíše tzv. alternativním hodnocením, jak uvádí Bláha (2013).

Nejvíce citovaný a rozšířený je Kirkpatrickův/Philiipsův model hodnocení, který vyhodnocuje různé parametry spojené s efektivitou vzdělávání. V praxi se běžně používají různé metriky pro hodnocení vzdělávání a rozvoje, jako jsou: podíl proškolených zaměstnanců za rok, průměrný počet hodin školení jednoho účastníka za rok, průměrné náklady na jednu hodinu školení jednoho účastníka, hodnota ztráty pracovního výkonu v důsledku účasti na školení za období. V souvislosti s těmito metrikami používají některé organizace benchmarking, aby mohly porovnat své výsledky s výsledky jiných organizací. Pojem benchmarking je nepřetržitý proces porovnávání a měření s ostatními organizacemi za účel zlepšení svých aktivit.

4.1 Analýza – identifikace vzdělávacích potřeb

Palán (2008) definuje pojem analýza vzdělávacích potřeb jako: Proces získávání a rozbor informací, které jsou nezbytné pro určení parametrů podnikového vzdělávání. Zjišťování rozdílu mezi současným stavem výkonu pracovníků a požadovaným výkonem, který chceme dosáhnout včetně zjištění, zda se problém dá řešit vzděláváním, nebo je efektivnější použít jiné prostředky. Předmětem analýzy potřeb je prostor mezi tím, co se skutečně v současné době děje a tím, co by se dít mělo. Základním údajem je tedy rozdíl mezi analýzou potřeby pracovních míst a analýzou úrovně podnikových

pracovníků. Úroveň pracovních míst musí odpovídat úrovni podnikových pracovníků – rozdíl je prostorem pro vzdělávání.

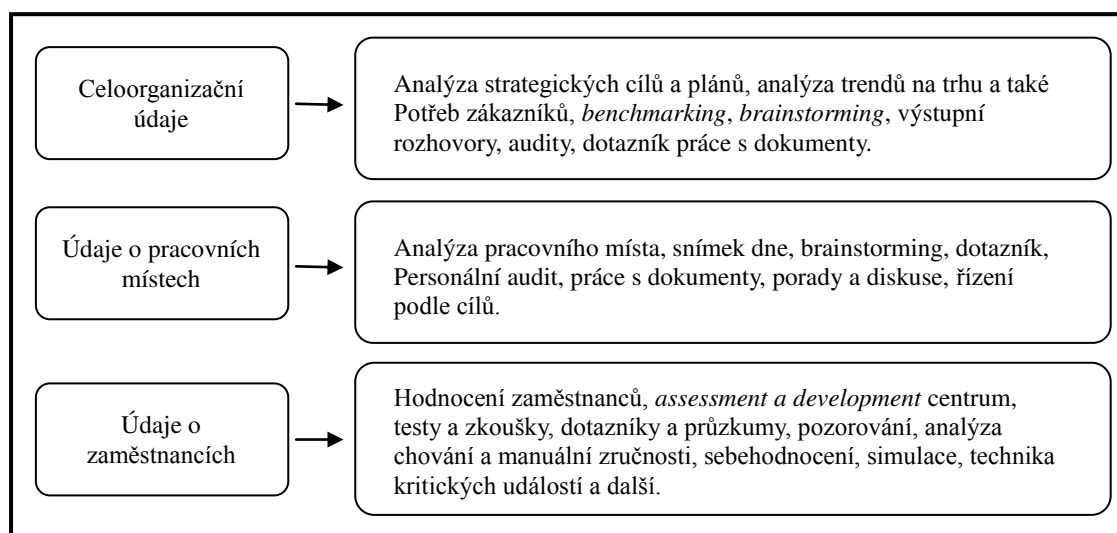
Identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb vychází z procesu zjišťování vzdělávacích potřeb ve třech úrovních analýzy: jednotlivec-tým-organizace. Analýza spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí a schopnosti a dovedností zaměstnanců, o výkonnosti jednotlivců, týmů a organizace a v porovnávání zjištěných údajů s požadovanou úrovní. Výsledkem této analýzy jak udává Bláha (2013) je zjištění mezer ve výkonnosti, které je potřeba eliminovat, se zaměřením na ty, které je možné odstranit vzděláváním. Výkonnostní mezera je rozdíl mezi požadovanou výkonností a současnou výkonností.

Proces identifikace vzdělávacích potřeb probíhá podle Bláhy (2013) ve třech krocích:

- 1) Organizační analýza. Základem pro tuto analýzu jsou údaje o cílech a plánech organizace, o její struktuře, výrobním programu, o počtu, struktuře a pohybu zaměstnanců, údaje o produktivitě, plány zavádění nové technologie apod. Výkonnostní mezery a potřeby organizace jsou identifikovány pomocí konfrontace dvou hledisek: 1) Kde organizace je a kam chce směřovat. 2) Jaké má organizace zaměstnance a jaké potřebuje, aby dosáhla vytyčených cílů.
- 2) Analýza práce, při níž jsou analyzovány činnosti, úkoly, znalosti, schopnosti a dovednosti zaměstnanců na daných pracovních pozicích. Zdrojem informací pro tuto analýzu mohou být popisy pracovních míst včetně jejich specifikace, rozhovory s odcházejícími zaměstnanci nebo konzultace s manažery. Na základě srovnání požadavků pracovních míst se skutečnými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi zaměstnanců mohou být identifikovány potřeby vzdělávání a rozvoje.
- 3) Analýza osob, která je zaměřena na individuální charakteristiky jednotlivců a na to, jak vykonávají svou práci. Údaje je možno získat ze záznamů o hodnocení zaměstnance, ze záznamů o vzdělávání, kvalifikace, o absolvovaných vzdělávacích aktivitách, z výsledků různých testů nebo rozhovorů či průzkumů.

K identifikaci potřeb vzdělávání existuje velký počet metod, v praxi je vhodné použít takovou kombinaci metod, která je nejvhodnější pro danou situaci v organizaci. Neexistuje jedna neutrální metoda, která by se mohla aplikovat v každé organizaci. Ale nejčastěji používané metody uvádí Bláha (viz obrázek č. 1).

Obrázek č. 2: Metody zjišťování vzdělávacích potřeb



Zdroj: Bláha, 2013, s. 123

Na základě identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb, která probíhá ve třech krocích, a jejich integrací v rozvojovém plánu jsou zaměstnanci vybráni do programů organizovaného vzdělávání. Jde o určení, kdo a proč se potřebuje vzdělávat a rozvíjet.

4.1.1 Typy a provádění analýz potřeb vzdělávání

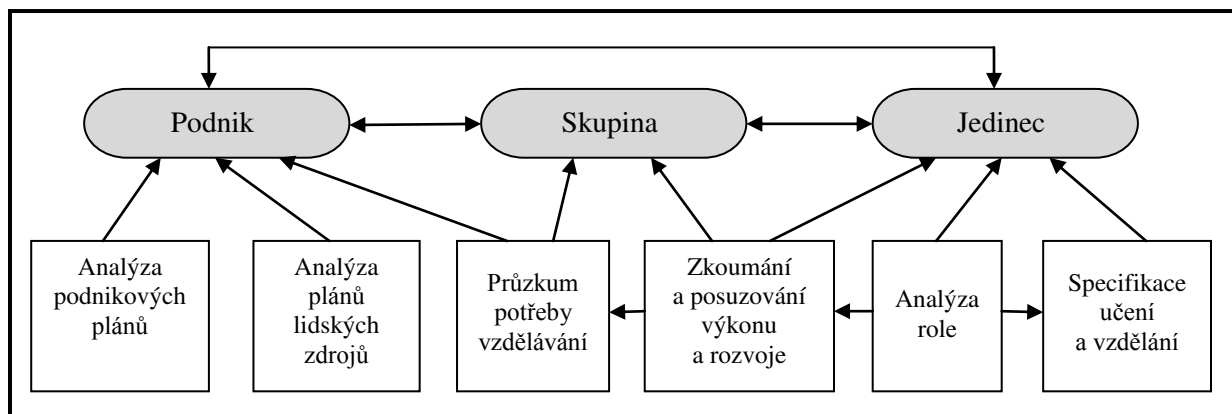
Identifikace potřeb vzdělávací aktivity musejí být založeny na znalosti toho, co je třeba udělat a proč. Jak uvádí Armstrong (2007) je třeba definovat účel těchto aktivit a to je možné pouze tehdy, když jsou identifikovány a analyzovány potřeby vzdělávání organizace, skupin a jednotlivců.

Ve většině firem, se využívá analýza tzv. Modelu deficitu, který funguje na předpokladu, že analýza potřeb vzdělávání se musí soustředit pouze na definování rozdílů mezi tím, co se ve firmě odehrává a co by se odehrávat mělo. Vzniká tedy rozdíl

mezi tím, co lidé znají a mohou dělat, a tím, co by měli znát a být schopni dělat. Tato mezera je tím, co musí vzdělávání vyplnit. Model deficitu tedy dává do pořádku to, co bylo špatné, ale vzdělávání je mnohem více. Mělo by se zabývat rozpoznáváním a uspokojováním potřeb rozvoje. Potřeby vzdělávání by měly být analyzovány u organizace jako celku, zaměstnání v rámci organizace (skupinové potřeby), u jednotlivých pracovníků (individuální potřeby). Tyto oblasti se vzájemně propojují a jsou od sebe neoddělitelné.

Jak popisuje Armstrong (2007) v obrázku č. 2, analýza podnikových potřeb povede k rozpoznání potřeb v různých útvarech nebo zaměstnáních, zatímco analýza skupinových potřeb zase odhalí potřebu vzdělávání u jednotlivých pracovníků. Tento proces probíhá i obráceně. Pokud se analyzují potřeby jednotlivých pracovníků zvlášť, vyplyne z nich obecná či společná potřeba, kterou je možné řešit na skupinové bázi. Souhrn skupinových a individuálních potřeb pomůže definovat podnikové potřeby, i když mohou existovat určité nadřazené požadavky na vzdělávání, které se mohou týkat pouze organizace jako celku a které uspokojují potřeby jejího ekonomického růstu.

Obrázek č. 3: Analýza potřeb vzdělávání



Zdroj: Armstrong, 2007, s. 503

Průzkum potřeby vzdělávání, který analyzuje informace ze zkoumání a posuzování pracovního výkonu, za účelem rozpoznávání potřeb vzdělávání. Tyto informace jsou často doplňovány rozhovory s lidmi, aby bylo možné zjistit jejich potřeby, co se potřebují naučit. Doporučuje se vedení diskuse o práci, kterou dělají a identifikovat všechny oblasti, kde se domnívají, že by jim další vzdělávání dopomohlo k lepšímu výkonu.

4.1.2 Plánování vzdělávání a rozvoje osobnosti

Po nezbytné analýze vzdělávacích a rozvojových potřeb, již lektor ví, co bude předmětem vzdělávacích aktivit a kdo se bude rozvojových programů účastnit. Nejprve jsou stanoveny cíle a poté se vypracovává plán vzdělávání a rozvoje. Cíle se mohou dělit do tří kategorií. Cíle programové jsou cíle celého programu, mají podobu vize, kterou je akce schopna splnit spíše v dlouhodobém časovém horizontu. Následují cíle studijní též nazývané jako cíle vzdělávací akce, které obsahují cíle jednotlivých vzdělávacích aktivit. Zde se jedná o konkrétní vědomosti, dovednosti či způsoby jednání, které by účastníci akce měli po jejím ukončení skutečně ovládat. Tyto cíle mají pro účastníky nejdůležitější výpovědní hodnotu. Studijní cíle mohou být vypracovány také ještě do dílčích cílů. Dílčí cíle definují úroveň vědomostí a dovedností, kterou by měli účastníci mít po ukončení dílčí etapy učebního procesu. Pokud lektor určí dílčí cíle, je nezbytné, jakým způsobem prokáže účastník vzdělávací akce jeho dosažení.

Kvalitně vypracovaný plán vzdělávání by měl podle Bláhy (2013) odpovídat na následující otázky:

- 1) jaké vzdělání má být zabezpečeno? (obsah),
- 2) kdo se bude vzdělávat? (jednotlivci, skupiny),
- 3) jakými metodami? (na pracovišti/mimo, metody vzdělávání),
- 4) kým bude vzdělávání realizováno? (interní/externí vzdělavatel),
- 5) kdy a v rámci jakého časového období se vzdělávání uskuteční? (časový plán),
- 6) kde se vzdělávání uskuteční? (místo konání, zajištění ubytování, stravování),
- 7) jaké jsou náklady na vzdělávání? (rozpočet),
- 8) jak se budou hodnotit výsledky vzdělávání a účinnosti jednotlivých vzdělávacích akcí? (metody, hodnocení, kdo bude hodnotit, kdy).

Je důležité, aby cíle vzdělávací akce byly v souladu se strategií vzdělávání a rozvoje v organizaci, dále aby splňovaly atributy cílů (SMART) a zároveň aby se na jejich stanovení podíleli samotní účastníci akce. Mnemotechnická zkratka SMART, je zkratka popisující kritéria pro stanovování cílů, například v oblasti projektového řízení, řízení zaměstnanců, výkonu a osobního rozvoje.

SMART cíle:

- **S** – Specifik: cíle mají být specifické, konkrétní
- **M** – Measurable: cíle mají být měřitelné
- **A** – Assignable: cíle mají být přidělitelné jedinému subjektu s odpovědností
- **R** – Realistic: cíle mají být dosažitelné a realistické
- **T** – Time-bound: cíle mají být časově ohraničené (TECHREPUBLIC. *Use S.M.A.R.T. goals to launch management by objectives plan* [online]. [cit. 2016-09-22]. Dostupné z: <http://www.techrepublic.com/article/use-smart-goals-to-launch-management-by-objectives-plan/>)

Formulace plánů vzdělávacích aktivit je zpravidla úkolem personalistů. Cíle vzdělávacích aktivit by však měly být formulovány za účasti manažerů, personálních specialistů a i samotných zaměstnanců. Zapojením managementu do vzdělávacího programu je důležité především z hlediska možnosti ověřování a uplatňování nově nabytých schopností pracovníků a možnost je v praxi podpořit. Manažeři by měli být alespoň na část vzdělávacího tréninku přítomni, aby mohli případně doplnit obsah dle aktuálních potřeb firmy. Svou účastí také vyjadřují zájem o další vzdělávání zaměstnanců a dávají signál, že jejich školení patří k prioritám jejich nadřízených.

Pokud zadává organizace školení externímu lektorovi nebo firmě, je důležité zdůraznit, že potřeby školení nejsou v každé firmě stejné, i pokud se jedná o stejný obor působení. Jasně stanovené cíle vzdělávání jsou zvláště důležité, pokud je vzdělávání zajišťováno externě.

4.2 Manažerské kompetence

Požadavky na zvyšování konkurenceschopnosti a rozvoj firmy se promítají do požadavků na jednotlivé organizační jednotky a pracovníky. Takové nároky kladené na manažery se nazývají manažerské kompetence. Základem pro vznik kompetencí je osobní potenciál manažera. Jeho rozvojem dochází k naplňování požadavků na úspěšný výkon manažerské pozice. Každý manažer by se měl snažit posoudit vlastní úroveň kompetencí a uvědomit si potřeby svého dalšího rozvoje.

Slovo kompetence je vysvětlováno jako způsobilost vykonávat určitou činnost správně a efektivně. Jak uvádí Krohe (2004, s. 47): „*Jedná se o soubor znalostí, schopností a dovedností. Tyto vlastnosti doplňují a podporují odborně nabyté vědomosti, umožňují jejich účinnou aplikaci a vzájemné propojení.*“

Názory, co by mělo tvořit způsobilost manažera, se liší. Autoři se však shodují, že by mělo jít o souhru dvou dimenzí: odbornosti (představována odbornými znalostmi, jež manažer získává především vzděláváním a zkušenostmi z řešení různých praktických situací) a chování (jednání a vystupování). Odborné znalosti jsou získávány především školní přípravou. Z důvodu rychlých změn v prostředí managementu a v rámci zachování konkurenceschopnosti manažera a podniku je nezbytné pravidelné rozšiřování a doplňování znalostí. Důležitou složkou je ochota se zapojit do vzdělávacích programů, vyhledávání, vstřebávání a využívání nových poznatků v rámci sebevzdělávacích aktivit.

4.2.1 Pracovní a osobní kompetence manažera

Definovat přesně vlastnosti nebo jeden psychologický typ úspěšného manažera nelze. Ukazuje se, že mezi úspěšnými manažery můžeme najít řadu různých osobností s odlišnými vlastnostmi. J. Adair (1993) sestavil pořadí vlastností, které reprezentativní vzorek úspěšných vrcholových manažerů označil za nejcennější pro vrcholovou úroveň řízení:

1. Schopnost rozhodovat
2. Umění vést lidi
3. Osobní integrita
4. Nadšení pro práci
5. Představitost
6. Ochota usilovně pracovat
7. Analytické schopnosti
8. Pochopení pro druhé
9. Schopnost vystihnout příležitosti
10. Schopnost řešit nepříjemné situace
11. Schopnost rychle se přizpůsobovat změnám
12. Ochota brát na sebe riziko
13. Podnikavost
14. Schopnost jasně se vyjadřovat
15. Bystrost
16. Schopnost efektivního řešení správních otázek
17. Objektivnost
18. Schopnost „vytrvat“
19. Ochota pracovat dlouho přesčas
20. Ambicióznost
21. Soustředěnost
22. Schopnost srozumitelného písemného projevu
23. Zvědavost
24. Nadání pro práci
25. Schopnost abstraktního myšlení

Šuleř (2008, s. 17) dále uvádí seznam vlastností, které napomáhají k co nejlepšímu výkonu manažera. Patří mezi ně: co nejlépe plnit své úkoly, vydávat ze sebe maximum, být zapálený pro věc, kvalitně pracovat nezávisle na přítomnosti nadřízeného, být schopný sebekontroly, práce nemusí být detailně zadávána, být

připraven a ochoten pomáhat kolegům a podřízeným, dodržovat sliby, být přesný, cítit odpovědnost za chyby svých podřízených, učit se z vlastních chyb, které jsou zkušeností, být samostatný, ale dokázat požádat o pomoc, být asertivní, plnit více než své povinnosti a pečovat o svůj rozvoj.

4.2.2 Sociální a etické kompetence

Kompetence úzce souvisí se sociálními dovednostmi a s celkovým rozvojem osobnosti. Sociální kompetence (schopnost orientovat se a utvářet vztahy na pracovišti) umožňují manažerovi interakci s ostatními zaměstnanci. Je to jedna z nejdůležitějších vlastností. Pochopení nálad, chování a motivů jednání může velice usnadnit kvalitu mezilidských vztahů.

Autor Goleman (2010, s. 173) to udává následující příklad: „*Empatie je náš sociální radar. Vyžaduje schopnost číst emoce druhých, na vyšší úrovni se jedná o vnímání nevyslovených obav a pocitů.*“

Na primárním místě vystupuje manažer jako osoba komunikující a motivující. V této souvislosti se tedy jedná o schopnost přesvědčování, uplatňování vlivu, prosazování autority, aktivizaci zaměstnanců, rozvíjení práce v týmech, tvořivost atd.

Jak poukazuje Provasník (1999) důležitá je i sociální zralost jako atribut kompetencí. Tím míní komplex osobních, mravních, etických vlastností, které jsou částečně vrozené a zčásti získané výchovou. Minimálním požadavkem na sociální zralost je dodržování zákonů. Legální chování, jednání manažera a jím řízených útvarů až po organizaci jako celek jsou samozřejmostí. Nadřazenou část představuje takové chování, které směřuje k jasnému rozlišení dobra a zla, určení co je správné a co je chybné. Přitom nejde jen o hodnocení z pohledu dosažených konečných cílů, ale i s ohledem na prostředky, které byly pro dosažení cílů použity. Jak uvádí ve své publikaci

Veber (2014) Od manažerů, zvláště na vyšších úrovních řízení, se očekává, že budou vůdčími osobnostmi s takovými vlastnostmi, jako jsou sebejistota, přesvědčivost, důvěryhodnost, pro aktivní jednání apod. Manažerské úlohy se většinou snáze plní manažerovi, který má charisma a je emocionálně založen. K získání druhých pro své záměry využívají nejen racionální argumenty, ale i citové stránky komunikace a jsou více přesvědčiví.

5 LEADERSHIP

Ovlivňování, motivace lidí v organizacích, uplatňování motivačních nástrojů a samotné vedení pracovníků se vyvíjí velmi dynamicky. Tradiční přístupy založené na disciplíně a kontrole ustupují do pozadí a na jejich místo nastupuje tvůrčí vedení a týmová práce. Mezi nový myšlenkový proud, který tyto změny reflektuje, se řadí koncept leadershipu.

Jak uvádí ve své publikaci Blažek (2014) anglický výraz leadership lze do češtiny přeložit jako vůdcovství. Úzce souvisejícími výrazy jsou leader (vůdce) a lead (vést). Koncept leadershipu se v manažerské literatuře začíná výrazně prosazovat v posledních dekádách dvacátého století. Otázky vedení a rozvoje schopností lídrů se prosazovaly již v antickém Řecku, kdy Sokrates byl přesvědčen, že vedení úzce souvisí se situací a z velké části závisí na příslušných znalostech konkrétního lídra.

Bláha a kol. uvádí ve své knize příběh Alexandra Velikého, který je považován za geniálního lídra. Během své vlády dokázal se svým vojskem projít dvacet tisíc mil, během nichž neprohrál jedinou bitvu. Sjednocoval pod sebou oblasti, na kterých zaváděl jednotnou kulturu, jazyk a měnový systém. Přesvědčil své vojsko, čítající okolo třiceti pěti mužů, aby ho následovali během jeho dobovačných výprav. Součástí jeho způsobu vedení bylo, že ke každému vojákovi přistupoval jako k osobnosti a bratru ve zbrani. Alexandr Veliký byl vizionář, který měl velké humanistické cíle. Díky jeho silné vizi, věděl, co chce a jak toho dosáhnout, uměl získat ostatní a vize se tedy stala sdílenou součástí společenství. Byl vzorem pro ostatní, dokázal podporovat a povzbuzovat jednotlivce, byl příznivcem inovací, proto byl na svých cestách doprovázen vědci. Podmínky, za kterých vládl Alexandr Veliký a ostatní monarchové, jsou naprosto nesrovnatelné se současností. Ale historie má velký přesah do přítomnosti a je stále obohacující.

5.1 Vymezení pojmu Leadership a leader

Unifikována definice pojmů leadership a leader neexistuje, v odborných knihách najdeme mnoho definic, které jsou subjektivně sepsány dle pohledu autora na hodnoty, které považuje za důležité, jaké je jeho přesvědčení, co je a není správné atd.

Koontz a Weihrichem ve své knize Management (1993, s. 465) uvádějí: „*Vedení lidí je vliv, umění nebo proces ovlivnění lidí, uplatňované tak, že budou ochotně a s nadšením usilovat o dosažení cílů dané skupiny. Také ostatní definice zdůrazňují, že vedení je ovlivňování ostatních k dosažení organizačních cílů ve vztahu k vzájemné sounáležitosti s vedenými.*“

Výraz leader souvisí s rolí, kdežto výraz manažer s pracovní pozicí. Leaderem se člověk stává neformální tedy ve většině případů přirozenou cestou, a to tak, že získává své následovníky, kteří jsou ochotni respektovat jeho vliv. Manažerem se člověk stává formální cestou, tedy tak, že je kompetentní osobou (orgánem) na danou pozici ustaven, je mu delegována potřebná pravomoc disponovat se zdroji a jsou mu přiděleni jeho podřízení. Leader přestává být leaderem, pokud je svými následovníky opuštěn, manažer přestává být manažerem, když je z pozice odvolán. Leader a manažer tedy nepředstavují totéž, ani se vzájemně nevylučují. Jedná se o dvojí pohled na určitou osobu a její vztah k druhým. Manažer je vždy členem organizace a v ní působí na pozici vedoucího pracovníka. V případě leadera je možností více. Leader může být členem organizace a zároveň manažerem. Může však být jen členem organizace bez manažerské pozice, ale má vliv a své následovníky. Jeho působení může pozici oficiálního manažera podporovat, nebo, což je častější, oslabovat. Pro vymezení pojmu leadership a management je potřeba připomenout další skutečnost.

Jak uvádí Blažek (2014) Leadership je principiálně spjat s vedením lidí. Rovněž management se týká vedení, nikoli však výlučně. Zahrnuje totiž i další činnosti, jako přípravu rozhodování, rozvoj organizačních struktury, jednání a vyjednávání mimo organizaci apod. Proto pouze část pracovní náplně manažera se vztahuje k bezprostřednímu vedení.

Mezi úkoly podnikových lídrů je vytvářet vize, a to nejen podniku jako celku, ale i jeho úseků, a získávat zaměstnance pro jejich naplnění. Mají-li tyto vize zaměstnance získávat a motivovat, musejí být nejen přesvědčivé, ale i pro pracovníky

zajímavé. Formulace vizí není jediným zájmem lídrů. Vize, jakkoli zajímavá, většinou k motivaci nebo mobilizaci zaměstnanců nestačí. Ke každodenním úkolům vůdců patří povzbuzování zaměstnanců, podporování jejich sebedůvěry a napomáhání změnám v jejich chování.

Jak uvádí Urban (2013) vůdcovské aktivity lze přirovnat k ledovci. Většina z nich se neodehrává navenek a nesouvisí s tvorbou a prezentací nových vizí. Je skryta pod povrchem, uvnitř organizace, a souvisí s jejich schopností motivovat a osobně podporovat změny, a to svým jednáním i vlastním příkladem.

5.2 Autorita a zdroje vlivu lídra

Mezi zřejmé předpoklady pro získání autority v roli lídra je osobní důvěryhodnost. Usnadňuje získávat pro společné cíle, prosazovat nová řešení, provádět změny a i motivovat, často i k činnosti, o jejíž správnosti zaměstnanci zprvu nejsou zcela přesvědčeni. Důvěryhodnost vůdce se skládá ze dvou částí: odbornosti, tj. osobních znalostí a zkušeností, a dlouhodobého chování, tj. zkušenosti ostatních, že se jedná o osobu, která svým jednáním nezklame očekávání, neskrývá své skutečné zájmy a motivy. Důležitá je i schopnost naslouchat, pomáhat ostatním, respektovat jejich zájmy a dodržovat sliby. Získání důvěry vyžaduje určitý čas a úsilí.

Jak popisuje Urban (2013) vedoucímu při budování důvěryhodnosti napomáhá vytváření a dodržování jasných pravidel, schopnost přímé a otevřené komunikace, být otevřený odlišným pohledům a nevyhýbat se nepříjemným diskuzím se zaměstnanci, schopnost přiznat chybu nebo připustit, že nezná na vše odpověď a neprovádět rozhodnutí, která není schopen zdůvodnit. Mezi hlavní zdroje vlivu lídra se řadí osobnostní rysy. Je zřejmé, že existují určité osobnostní rysy, které předurčují, aby se člověk mohl stát lídrem.

Lze popsat šest klíčových vlastností, díky nimž může být lídr úspěšný. Jedná se o inteligenci, sebedůvěru, charisma, odhodlanost, společenskost a integritu. Tyto osobnostní rysy se vyskytují u všech lidí, ovšem pouze u některých nabývají takové výše a charakteru, že vytvářejí podmínky být efektivním lídrem. Inteligence umožňuje lídrovi učit se ze zkušeností, přizpůsobit se novým skutečnostem a být schopen dospět

ke správným úsudkům. Je také významným předpokladem pro konání správných rozhodnutí, což zvyšuje důvěru a prestiž lídra. Dalším rysem je sebedůvěra, je nezbytná pro překonání zadaných cílů. Může být racionální nebo emocionální. Charisma je rysem, který bývá spjat spíše s intuitivně vnímanou než racionálně vysvětlitelnou přitažlivostí lídra. Historicky bylo vnímáno jako dar shora, vyšší moc nebo postavení ve společnosti.

V dnešní době se spíše jedná o soubor verbálních a nonverbálních vlastností, jako je barva hlasu, mimika, pohled očí, gestikulace atd. Od lídra se očekává odhodlanost během dosahování cílů navzdory překážkám. Odhodlanost je spojována s iniciativou, vytrvalostí a dominancí, nejen při řešení krizových situací nebo během splňování dlouhodobých cílů. Společenská je osobnostní rys lídra, který je s vedením lidí přímo propojen. Pokud chce lídr vést, je přímo nezbytné, aby měl se skupinou nějaké pouto, vztah. Jde o schopnost vytvářet přátelské vztahy, lepší předpoklad pro rozvoj společenských vztahů mají extrovertní než introvertní lidé.

Poslední vlastností dle Blažka je integrita. Tuto vlastnost má lídr, který se řídí dle jasně daných zásad a pravidel, za své chování přebírá plnou odpovědnost. Integrita představuje konzistenci mezi tím, v co člověk věří, co si myslí, co říká a co dělá. Jedná se o lídra, který je loajální, spolehlivý a transparentní. Mezi vlastnosti, které vůdcovské roli brání, patří například časté změny názorů nebo cílů, nerozhosti, nejasná komunikace, zatajování informací, upřednostňování vlastních zájmů, arogantní vystupování, nespravedlivé ohodnocování a protěžování určitých osob atd. (Blažek, 2014)

5.3 Zásady teorie a praxe leadershipu

Leadership rozšiřuje současnou orientaci managementu o kvalitativní hledisko. Má-li být další úroveň managementu a podporovat vývoj ekonomiky v globálních podmínkách, je nezbytné hodnotit měřitelné ekonomické jevy i s jejich kvalitativním obsahem. Kvalitativní hodnoty managementu zvyšují efektivnost řídicího procesu, je tedy žádoucí respektovat tyto hodnot.

Jak uvádí Dytrt (2015) technickou část výsledků manažerské práce je třeba doplnit o hodnocení způsobů a metod, kterými byly dosaženy. Zda byly získány na základě respektování etických metod rozhodování a přidané hodnoty vyplývající z kvalitativních zásad vedení. Při hodnocení je nezbytné systematicky následovat praktické zásady a teoretické metody, kterými se ověří přínosy a vztahy měřitelných hodnot.

Mezi zásady teorie a praxe leadershipu dle Dytrta patří:

- jednota kvalitativního a kvantitativního managementu,
- manažerská etika – systém morálky, kompetence, realizace,
- nositeli udržitelného rozvoje jsou lidé,
- leadership se týká každého, kdo řídí (organizaci či jen sebe),
- konzumní management – důsledek nerespektování manažerské etiky,
- rozhodnutí – změna současného stavu (díleč inovace),
- management – řízení inovačního procesu,
- „řízení-řízení“ inovace do teorie a praxe managementu,
- systémový přístup- synergie managementu,
- externalita – systém bez nich nemůže existovat (stakeholder),
- sociální hledisko řízení (lidé jsou subjektem i objektem leadershipu),
- dobré jméno firmy strategická cíl vedení,
- stimulace-motivace (rovnovážný stav),
- uplatnění vrozených dispozic žen zvýší kvalitu řízení,
- respektování specifických podmínek- jedinečnost řízení objektu,
- leadership – řešení problému v souvislostech a jejich příčin.

Pro uvedené vlastnosti mají někteří lidé vrozené větší vlohy než jiní. Možnost získat vůdcovskou autoritu či naučit se jednání lídra je reálné. Spouště vůdcovských projevů, které vytvářejí důvěru, podporují motivaci a mobilizují aktivitu, je možné se naučit. Pokud se to vedoucím podaří, může se pro ně stát vůdcovské jednání zvykem. K těmto zvykostem, které se snadno osvojují, patří především: přímá a osobní komunikace se zaměstnanci.

Lídrové komunikují napřímo a neschovávají se za jiné osoby (komise, odborníci atd.). Pro své spolupracovníky jsou dosažitelní, podporují dialog, nebrání se kritickým názorům a dávají najevo, že o podněty ostatních mají zájem. Způsob a styl přesvědčování, pokud chce lídr získat na svou stranu ostatní, nepoužívá své pravomoci. Nepřesvědčuje nátlakem, ale apeluje na zájmy a vlastní zkušenosti osob, přináší inspiraci a nové pohledy na věc. Respektuje, že mají-li změny získat podporu u zaměstnanců, je třeba jim dát možnost, aby se na nich také podílely. S tím je spojená i podpora zaměstnanců. I když vůdce nechává značnou volnost, je vždy připravený v případě potřeby pomoci.

Pokud chce lídr své zaměstnance vést, je nezbytné je znát. Znalost jednotlivých osob umožňuje volit při jejich řízení individuální přístup odpovídající jejich schopnostem a motivaci. Zájem, který lídr projevuje při poznávání svých spolupracovníků, také zpravidla zvyšuje jejich motivaci. Dalším rysem, který si lídr může snadno osvojit je přinášení zpětné vazby svým spolupracovníkům. Pokud se týká nepříjemných záležitostí, je nutné je vyřešit co nejdříve, neodkládat tuto povinnost na jiné osoby a řešit ji taktně.

Vůdčí osobnosti by měli být inspirací pro druhé, přinášet do kolektivu podněty a usilovat o jejich rozvoj. Vytváří tím tak prostředí, které přitahuje schopné osoby a dává jim možnost uplatnit svůj potenciál. Nová řešení by neměla být prezentována vnučováním, ale měl by být ponechán prosto, aby je sám každý pracovník konkretizoval dle svých představ.

5.3.1 Vedení v krizi

Požadavky na vůdcovské schopnosti rostou v krizových dobách, kdy lidé vyžadují vedoucí, kteří neztrácejí jistotu, rozvahu a sebedůvěru. Má-li vedení organizace tyto požadavky splnit a mají-li jeho spolupracovníci uvěřit, že je plně odhodlané problémy a výzvy krize řešit, musí být tyto schopnosti trvale viditelné.

Lídromi, který své odhodlání a sebedůvěru nedává dostatečně najevo, hrozí, že ochota a odhodlání jeho spolupracovníků přispět k odstranění problémů klesne. K předpokladům úspěšného vedení v krizi patří i odvaha, odhodlání a schopnost nadhledu. Odvaha a odhodlání jsou důležité k povzbuzení spolupracovníků k tomu, aby

se aktivně podíleli na zmírnění dopadu krize. Odhodláním řešit problémy až do úspěšného konce a důvěrou, že se je podaří vyřešit, dává lídr svým spolupracovníkům impulz, aby důvěru a energii neztratili ani oni. Odvaha, kterou vůdce dává najevo, nemusí znamenat, že se ničeho neobává. Znamená, že je schopen jednat a uchovat si svou akceschopnost. Své odhodlání čelit dopadům krize by měl dávat najevo i tím, že je připraven přijmout řešení i na úkor svých krátkodobých cílů a zájmů. Ještě důležitější než v běžných podmínkách je v krizových situacích i schopnost vůdce neztrácet vidinu konečného cíle. A to ani v situacích, kdy je nucen zabývat se pouze aktuálními problémy a reagovat pouze na nejbližší situace. Schopnost odpoutat se od okamžitých problémů, uchovat si nadhled a neztratit dlouhodobější perspektivu je jednou z nejdůležitějších schopností, kterými lídr na své okolí během krize působí.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 ŠETŘENÍ MEZI MANAŽERY A LEKTORY O VÝZNAMU LEKTORSKÉ ČINNOSTI A VZTAHU ROLE LEKTORA K ROLI MANAŽERA V RÁMCI FIREMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

6.1 Způsob realizace

K ověření, jakým způsobem jsou teoretické poznatky z oblasti vzdělávání dospělých aplikovány v podnikové praxi, byly provedeny rozhovory s manažery a lektory vybraných podnikatelských uskupení. Dotazované osoby byly voleny tak, aby co nejlépe odrážely široké spektrum možností potřeb profesního vzdělávání dospělých v podnikatelské praxi. Rozhovory s dotazovanými osobami byly prováděny tak, aby si svou strukturou odpovídaly, což umožňuje snadnější srovnání jejich odpovědí, nicméně forma strukturovaného rozhovoru jim ponechala dostatečnou možnost volně vyjádřit své postoje a zkušenosti s danou problematikou, aniž by byli omezováni nebo směřováni formou nabízených odpovědí.

Provedené rozhovory se zaměřovaly na otázky cílů a úkolů profesního vzdělávání, jakým způsobem respondenti vnímají roli trenéra ve firmě, jeho vztah k roli manažera, nezbytné kompetence těchto osob a prolínání jejich funkcí. Otázky se týkaly také hodnocení vlivu působení lektora na pracovní kolektiv a hodnocení dílčích otázek souvisejících se zajištěním lektorské/trenérské činnosti v konkrétních společnostech. Rozhovory byly realizovány formou osobního setkání. Konkrétní témata realizovaných rozhovorů, jakož i stručné zaznamenání odpovědí jednotlivých respondentů jsou součástí přílohy této práce.

6.2 Respondenti

Průzkum byl proveden dotazováním šesti lektorů a manažerů působících v obchodních společnostech (popř. organizacích) s různým podnikatelským zaměřením. Počet respondentů není vysoký, respondenti však byli voleni tak, aby umožnili zachytit,

zda v odlišných prostředích (na různých pozicích) dochází s ohledem na zaměření činností daných organizací k odlišnému vnímání významu lektora/trenéra v organizaci.¹ Osoby, které se zúčastnily šetření, souhlasily se zachycením jejich odpovědí pro účely této práce. Všichni dotazovaní respondenti mají osobní zkušenosti s prací lektora / trenéra nebo působí na manažerských pozicích, na kterých mají zkušenosti s působením lektora/trenéra a navazují na jeho činnost, popř. svou činnost s lektorem koordinují. Respondenti budou v této práci uváděni pouze křestními jmény. Dále je uvedeno stručné představení respondentů.

Veronika pracuje jako team manažer v maloobchodním řetězci zabývajícím se prodejem luxusního zboží. Je jí 32 let, manažerské zkušenosti v oboru získala již u předešlého zaměstnavatele s obdobným zaměřením. Veronika má zkušenost i s delším pobytem v zahraničí.

Karolína pracuje ve stejné společnosti jako Veronika (maloobchodní řetězec s luxusním módním zbožím), pracuje již několik let na pozici trenéra. Je jí 30 let, získala profesní certifikaci, v minulosti zastávala manažerské pozice. V současné době pracuje v rámci organizace na mezinárodní úrovni.

Zázemím Ivy je vysokoškolské vzdělání, které absolvovala na domácích i zahraničních univerzitách. Iva má bohaté zkušenosti jak z podnikatelského prostředí, tak také z veřejných institucí a neziskových organizací. Její trenérské zkušenosti jsou vyjadřovány zejména ve vztahu k významné společnosti působící v oblasti výroby elektroinstalací.

Tereza se věnuje oblasti vzdělávání dospělých v rámci své akademické činnosti. Na půdě vysokých škol však působí v roli lektora a výkonného manažera. Je jí 38 let, dosáhla titulu Ph.D. a jejím zaměřením jsou pedagogicko-psychologické aspekty didaktického procesu.

Pátým respondentem je Michaela, která má s lektorskou činností zkušenosti zejména jako manažerka oblasti rozvoje vzdělávacích projektů městské části. V současnosti působí jako manažerka agentury zajišťující svatby na klíč. Je jí 29 let.

¹ Do šetření jsou zahrnuty také dvě osoby ze stejné organizace působící na odlišných pracovních pozicích pro možné zachycení toho, zda (popř. jak) je role lektora/trenéra vnímána odlišně z perspektivy různých pracovních pozic v rámci téže organizace.

Posledním respondentem je Tomáš. Tomášovi je 30 let a pracuje jako regionální manažer významného tuzemského internetového vyhledávače. Ve společnosti působí sedm let.

Ze stručného představení respondentů je patrné, že se jedná o různorodou skupinu osob, jejichž zázemí a oblasti zaměření jsou rozdílné. Veronika a Karolína působí ve stejné společnosti, ale na různých pozicích. Společnou linkou respondentů je věk, povětšinou okolo 30, maximálně 40 let. Výsledky dotazování lze tak vnímat jako názor této generace manažerů a lektorů na význam a působení lektora / trenéra v organizacích. Významnější pracovní zkušenost dvou respondentů (Karolína a Tomáš) jsou pouze z prostředí jedné společnosti. Dva respondenti mají zkušenost se dvěma organizacemi (Veronika a Michaela). Vícečetné zkušenosti s rozličnými pracovními pozicemi má Iva a Tereza. Níže uvedená tabulka zobrazuje rozdělení respondentů dle oblasti jejich působení.

Tabulka č. 1: Pracovní zkušenosti respondentů

Jména respondenta	Oblast působení	Věk	Zkušenosti z různých organizací a oblastí
Veronika	Maloobchod	32	Omezeně
Karolína	Maloobchod	30	Velmi omezeně
Iva	Výroba		Velmi široké
Tereza	Vzdělávání	38	Spíše širší
Michaela	Služby	29	Omezeně
Tomáš	Obchod	30	Velmi omezeně

Zdroj: Vlastní tvorba a zpracování. Rozhovory s respondenty.

6.3 Odpovědi respondentů na položené otázky

V následujících podkapitolách jsou vyhodnoceny odpovědi respondentů k jednotlivým okruhům otázek položených v průběhu rozhovorů realizovaných v rámci šetření.

6.3.1 Cíle a úkoly profesního vzdělávání

Manažerka Veronika chápe profesní vzdělávání jako nástroj ke zvýšení obchodního obratu a zmiňuje též motivaci. I tu lze v tomto kontextu chápat jako nástroj pro zvýšení obratu. Trenérka Karolína vnímá profesní vzdělávání jako prostředek k dobrému pracovnímu nasazení i motivace zaměstnanců. Zmiňuje zajímavý názor, že vzdělávání je odpovědí na potřeby zaměstnanců usilujících o neustálý rozvoj. V tomto kontextu ho lze tedy chápat jako určitou odměnu či benefit.

Naproti tomu Iva, se zkušeností z výrobního podniku, chápe profesní vzdělávání jako odpověď na potřeby pracovního trhu. Neskryvá však ambici udávat trendy v rozvoji těchto profesí (nikoliv tedy pouze reagovat). Limitem dispozic jsou globální ekonomické trendy. Tereza zmiňuje podmíněnost úkolů profesního vzdělávání oborem činnosti a nastavenými konkrétními cíli. Jako hlavní cíl však zdůrazňuje kvalifikovanost a odbornost pro výkon dané profese.

Michaela ve své odpovědi akcentuje celek, jehož je vzdělávaný jedinec součástí. Profesní vzdělávání poskytované jednotlivci by mělo přispět k lepšímu fungování celku (měřítko lepšího fungování nebylo blíže specifikováno). Z pohledu Tomáše je hlavním cílem profesního vzdělávání vybavit zaměstnance takovými znalostními prostředky, aby byli schopni vykonávat své pracovní úkoly na nejvyšší úrovni. Profesní vzdělávání chápe zejména jako určitou znalostní oporu pro vykonávání pracovních úkolů. Zmiňuje však i motivační prvek, kdy zaměstnanci díky profesnímu vzdělávání získávají vyšší hodnotu na pracovním trhu. I v tomto případě lze tedy (podobně jako ve vyjádření Karolíny) chápat profesní vzdělávání jako určitou složku odměny poskytovanou zaměstnavatelem zaměstnanci. Pohledy jednotlivých účastníků na cíle a úkoly profesního vzdělávání shrnuje následující tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Rozložení odpovědí respondentů na otázku týkající se cílů a úkolů profesního vzdělávání

	Veronika	Karolína	Iva	Tereza	Michaela	Tomáš
Výkon	x				x	
Motivace	x	x				x
Atmosféra		x				
Odměna		x				x
Potřeby prac. trhu/ profese; Odbornost, kvalifikovanost			x	x	x	x
Nástroj utváření trendů			x			

Zdroj: Vlastní tvorba a zpracování. Rozhovory s respondenty.

Ať přímo, či nepřímo, z odpovědí většiny respondentů je patrné, že konečným cílem je provedení určitého úkonu, zvýšení výkonu, či nastavení určitých standardů výkonu. Respondenti se však liší v tom, jakým mechanismem je tohoto cíle prostřednictvím profesního vzdělávání dosaženo. Z tabulky č. 2 lze odvodit dvě hlavní oblasti, na které by dle respondentů mělo působit profesní vzdělávání. První oblastí je osvojení si faktických dovedností jako předpokladu výkonu, druhou oblastí, která je akcentována ve sféře obchodu, je působení na motivaci k výkonu, popř. utváření vhodného prostředí. V těchto oborech je profesní vzdělávání vnímáno také jako odměna, či pobídka k výkonu. Takto chápané profesní vzdělávání lze vnímat také jako určitou formu působení na motivaci k výkonu.

6.3.2 Role trenéra ve firmě

Dle Veroniky je role trenéra ve firmě nezbytná. Odkazuje na svou zkušenost, na základě které může porovnat účinky působení trenéra na zaměstnance. Přínosy vidí zejména v morálce týmu, vědomostech a způsobu jednání s klienty. Karolína spatřuje rozdíly mezi působením trenéra na pracovišti a jeho absencí na pracovišti ve výsledcích společnosti. Výsledně odkazuje na „*energetickou atmosféru v týmu*“. Kromě toho dodává, že trenér představuje i určitý komunikační kanál mezi manažery a jejich týmy. Dále zdůrazňuje rozdíl mezi působením externího a interního trenéra.

Iva chápe roli trenéra ve firmě jako nezbytnou. Jako nástroj, kterým je utvářen rozvoj zaměstnanců. Zaměstnanci jsou objektem investic ve formě vzdělávání. V jejím podání jsou klíčovým faktorem pro rozvoj firmy a její silné postavení na trhu. Působení trenéra je způsob, jakým uchovávat vnitropodnikové know-how a dále ho šířit a předávat novým pracovníkům.

Tereza chápe roli trenéra ve firmě podmíněně, s ohledem na typ organizace, popř. obor působení. Jeho nepřítomnost na pracovišti se nemusí projevit. Upozorňuje na různá chápání pojmu trenér, jako např. lektor měkkých dovedností, kouč či mentor.

Michaela odkazuje na svou zkušenost s působením trenéra a upozorňuje, že trenér nemusí být přínosem. Zdůrazňuje potřebu přizpůsobení se potřebám jednotlivých pracovníků. V tomto kontextu pak rozlišuje možnosti externě a interně působícího trenéra. Domnívá se, že úlohu trenéra mohou zvládnout i schopní manažeři.

Podmíněně hodnotí nutnost působnosti trenéra na pracovišti i Tomáš. Uvádí, že role trenéra může být nahrazena dovednostmi jednotlivých manažerů. Jeho potřebu také hodnotí v kontextu velikosti zvažované společnosti. Působení trenéra však vnímá spíše jako výhodu. Oceňuje jeho pohled nezaujatého pozorovatele a schopnost poskytnout manažerovi rady.

Tabulka č. 3: Nutnost trenéra ve společnosti a jeho funkce ve společnosti

	Veronika	Karolína	Iva	Tereza	Michaela	Tomáš
Nutnost trenéra v organizaci	Ano	Ano	Ano	Podmíněně	Podmíněně	Podmíněně
Diferenciace rolí trenéra				Ano		
Rozlišení externího a interního trenéra		Ano			Ano	
Změna atmosféry kolektivu	Ano	Ano				
Komunikační kanál		Ano				
Způsob uchování a předávání firemního know-how			Ano			Ano
Rádce a opora manažera						Ano
Přínos trenéra	Ano	Ano	Ano	Podmíněně	Podmíněně	Spíše ano
Nahraditelnost manažerem					Ano	Ano

Zdroj: Vlastní tvorba a zpracování. Rozhovory s respondenty.

Ze srovnání v předešlé tabulce je patrné, že mezi respondenty existují tři okruhy pohledů na roli trenéra v organizaci. V pojetí Veroniky, Karolíny a Ivy je role trenéra nezastupitelná, protože je odpovědný za samostatnou oblast, tyto oblasti však vnímají odlišně. Veronika a Karolína vidí roli trenéra v povzbuzení pracovní atmosféry, jako určitého podněcováče a rozehrávače, který strhává ostatní, pravděpodobně k osmělení a překonávání sebe sama při realizaci prodeje zákazníkovi. Může napomáhat i komunikaci v rámci organizace. V chápání Ivy je role trenéra jasně vymezena odpovědností za uchovávání a předávání firemního know-how novým pracovníkům.

Zbývající respondenti chápou roli trenéra podmíněně s ohledem na kontext. Michaela a Tomáš se domnívají, že jeho úkoly mohou vykonávat manažeři, pokud k tomu mají dostatečné schopnosti a prostor. Role trenéra je tak chápána jako delegovaná činnost, kterou v některých případech vykonává přímo manažer. V chápání Tomáše je významná i role trenéra jako rádce manažera.²

Na základě odpovědí respondentů lze trenéra tedy vnímat jako osobu, která:

- ovlivňuje pracovní atmosféru pro podávání vyšších výkonů,
- zprostředkovává důležité informace zaměstnancům nutné pro výkon činnosti,
- poskytuje manažerům zpětnou vazbu.

Někteří respondenti upozorňují na odlišné postavení a roli trenéra interního a trenéra externího. Této problematice bude věnována pozornost dále.

6.3.3 Klíčové kompetence trenéra

Vnímání klíčových kompetencí trenéra se liší podle oboru působení jednotlivých respondentů. Veronika považuje za klíčovou kompetenci trenéra schopnost empatie a přizpůsobení se konkrétním situacím a osobám. Pravděpodobně lze tvrzení zobecnit na požadavek určité výše sociální inteligence – schopnost vnímat, vyjadřovat a kontrolovat emoční a sociální informace u sebe i ostatních (Blatný, 2010, s. 98).

² Nepřímo k tomu dochází i Karolína, která chápe roli trenéra jako umožnění zpětné komunikace týmu s manažerem. Nevyřčenou v jejím případě zůstává i určitá interpretace a převyprávění trenérem toho, co vyjadřuje tým směrem k manažerovi. I v tomto případě to lze chápat jako zastřenou roli rádce manažera.

V souvislosti s rolí trenéra jako povzbuzovatele atmosféry na pracovišti zmiňuje Veronika i nutnost pozitivního naladění této osoby. V podobném duchu odpovídala i Karolína, která je konkrétnější a hovoří o nutnosti umět vzbudit nadšení a vzbudit vášně pro věc. Z kontextu je zřejmé, že onou věcí je prodávání zboží zákazníkům. Klíčovou kompetencí trenéra je tedy zbavit prodejce určitého ostychu před zákazníky. K tomu si dle Karolíny potřebuje udržet pozornost a zájem. Lze tedy dovést, že v pojetí Karolíny leží klíčové kompetence trenéra v komunikačních schopnostech.

Iva naproti tomu odkazuje na perfektní znalost školené problematiky. Trenér není pouze tím, kdo školenou problematiku zprostředkovává, ale zároveň ji i ovládá. Ivou vyjádřený požadavek systematickosti odkazuje na dlouhodobou strategickou úlohu profesního vzdělávání v jejím prostředí a může být chápán, nikoliv však nutně, jako určitý opak úsilí o povzbuzení pracovní atmosféry, které přinese rychlé a hmatatelné výsledky. I přístup zaměřený na povzbuzení pracovního prostředí může být, a v případě společnosti, kde působí Veronika a Karolína, patrně i je systematickou záležitostí. Rozdílem je zřejmě časové zpoždění mezi činnostmi trenéra a obdobím, ve kterém se dostavují její efekty, a délkou trvání těchto efektů. Předpokládané časové zpoždění v projevení se efektů trenérské činnosti v případě předávání věcných poznatků vede Ivu k potřebě zdůraznit schopnost trenéra zajistit si dlouhodobou podporu vedení.³

Odbornou znalost trenéra v cílové oblasti profesního vzdělávání považuje za klíčovou i Tereza. Zdůrazňuje však, že lektor/trenér musí být i schopným didaktikem. Jistým způsobem, z jiných perspektiv, potvrzuje názor Karolíny, že trenér si musí udržet pozornost a zájem. Pro Terezu je pak klíčová kombinace obou dovedností, jak odborných, tak didaktických. Nedostatečnost byť v jedné z nich vede k nedostatečnosti celkové. Michaela potvrzuje již Veronikou uvedený názor, že klíčovou kompetencí trenéra je emoční inteligence. Jejím samostatným postojem je však požadavek na pokračující samovzdělávání. Určitým způsobem rezonuje s chápáním trenéra vyjádřeným Karolínou jako určitým iniciátorem, který jde příkladem.⁴ Michaela dále zmiňuje zkušenosti s vedením a rozvojem a určitý nadhled.

³ V případě povzbuzování pracovní atmosféry trenérem se efekty této činnosti zpravidla dostavují v kratších časových intervalech a naléhavost potřeby zajištění dostatečného času k projevení důsledků není tak intenzivní.

⁴ V případě Michaely však není jasné, čeho by se mělo dosáhnout. Požadavek lze také chápat jako požadavek otevřenosti k novým podnětům a osvojování si nových postupů.

Patrně je lze chápat v kontextu zvládat rozličná prostředí a jednání s rozličnými individui. Postoj Michaely se velice blíží postoji Veroniky. Příčiny lze snad nalézt v podobné zkušenosti manažera menšího týmu pracovníků, věnujících se spotřebiteli. Tomáš klíčové kompetence trenéra vnímá též podobně jako Veronika s Michaelou. Důležitá je pro něj jeho schopnost přizpůsobit se zaměstnancům a prostředí, aby jeho sdělení byla přijata. V souladu s Ivou a Michaelou pak přidává požadavek na věcnou odbornost a znalost trénovaných dovedností. Odpovědi jednotlivých respondentů na téma klíčových kompetencí lektora/trenéra shrnuje následující tabulka č. 4.

Tabulka č. 4: Klíčové kompetence trenéra

	Veronika	Karolína	Iva	Tereza	Michaela	Tomáš
Emoční inteligence	Ano				Ano	Ano
Pozitivní naladění	Ano	Ano				
Udržet pozornost a zájem (popř. nadšení)		Ano		Ano		
Komunikační schopnosti		Ano				
Znalost problematiky			Ano	Ano		Ano
Systematičnost			Ano			
Zajištění podpory vedení			Ano			
Spojení didaktiky a odbornosti				Ano		
Samovzdělávání					Ano	
Zkušenosti s vedením a rozvojem					Ano	

Zdroj: Vlastní tvorba a zpracování. Rozhovory s respondenty.

Přestože odpovědi jednotlivých respondentů jsou odlišné a každý z nich akcentuje jinou oblast kompetencí trenéra, všechny odpovědi míří buď na kvalitu předávaných znalostí (postojů), nebo schopnost je předat, popř. zajistit jejich předání. Explicitně to vyjádřila pouze Tereza věnující profesně vzdělávání dospělých. Respondenti působící v oblastech, kde hlavním úkolem trenéra je přenesení / předání určitého postoje (Veronika, Karolína, Michaela), akcentovali komunikační schopnosti a schopnosti přizpůsobit své chování (sdělení) školené osobě, aby došlo k jeho pozitivnímu přijetí. Naproti tomu Iva, působící v oboru, kde je podstatná obsahová stránka, zdůraznila fakticky předávané znalosti. Tomášovo vyjádření, byť není tak

explicitně podané jako Terezino, je jejímu velice blízké. Celkově lze tedy hodnotit, že respondenti si ve svém souhrnu uvědomují jak důležitost znalosti předávaného obsahu, tak i formy předání. Různí se pak v akcentaci jednotlivých složek.

6.3.4 Manažer jako lektor

Úzká vazba činností vykonávaných lektorem k činnostem vykonávaným manažerem vede k otázce, zda dobrý manažer musí být i lektorem. Názory respondentů se na tuto otázku různí. Veronika se domnívá, že manažer nemusí být dobrým lektorem/trenérem, pokud má k dispozici dobrého trenéra. Nevidí tedy tento požadavek jako nezbytnost, nicméně vnímá, že v menších organizacích, které neumožňují dostatečnou specializaci pracovních pozic, to nutností být může. Nepřítomnost trenéra na pracovišti dle jejího vyjádření přirozeně přesouvá úlohu trenéra na manažera. Dle Karolíny manažer také nemusí být lektorem, ale podobně jako lektor musí být orientován na zaměstnance, které řídí.⁵ Jeho kompetencí by měla být určitá empatie a schopnost rozpoznat, ve kterých oblastech může lektor napomoci dalšímu rozvoji. Podobně vidí situaci Iva. Iva si nemyslí, že by dobrý manažer musel být dobrým lektorem. Je však zodpovědný za to, že najme vhodného lektora, pokud to situace vyžaduje. Naopak jako ideální hodnotí stav, kdy manažer je i dobrým lektorem Tereza. Považuje ho však za těžko dosažitelný. Stejně hodnotí požadavek na manažera i Michaela. Lektorské schopnosti manažera chápe jako jeho konkurenční výhodu. Lektorskou činnost však nevnímá jako primární funkci manažera. Jinak problematiku lektora manažera hodnotí Tomáš. Ten se domnívá, že dobrý manažer musí být i dobrým lektorem. Dle Tomáše je jeho úkolem udržovat v zaměstnancích dovednosti, které jim byly předány lektorem.

Většina respondentů chápe roli manažera a lektora jako oddělené role. Lektorské schopnosti manažera mohou být jeho výhodou nebo v případě určitých podmínek i nezbytností, nikoli však nezbytností v obecné rovině. Respondenti identifikují i určité kompetence jako emoční inteligence, které jsou nezbytné jak pro manažera, tak i pro lektora, ale jejich role odlišují. Z odpovědí také vyplývá, že respondenti ve většině

⁵ Karolína zdůrazňuje u lektora mj. komunikační schopnosti.

případů chápou roli manažera jako nadřazenou roli lektora, který je manažerem na provedení úkolu (pokud ho nezvládne sám) najímán. Výjimku představuje Tomáš, který chápe manažera jako pokračovatele toho, co lektor započal.⁶ S tím souvisí i odpovědnost za vzdělávací proces, kterou respondenti ve většině případů kladou, výslovně či nevýslovně, na manažera. Shrnutí odpovědí respondentů k tomuto tématu zobrazuje následující tabulka č. 5.

Tabulka č. 5: Lektorské schopnosti manažera

	Veronika	Karolína	Iva	Tereza	Michaela	Tomáš
Lektorské schopnosti nejsou nutné, ale výhodou	Ano				Ano	
Potřebná orientace na zaměstnance		Ano			Ano	
Rozhodnutí manažera o působení lektora		Ano	Ano			
Lektorské schopnosti nejsou nutné			Ano			
Ideál: manažer zároveň lektorem				Ano		Ano

Zdroj: Vlastní tvorba a zpracování. Rozhovory s respondenty.

6.3.5 Propojení role trenéra a role manažera

S otázkou schopnosti manažera vystupovat v roli lektora úzce souvisí otázka propojení rolí. Obecně lze říci, že respondenti, kteří považují lektorské schopnosti manažera za výhodu, se k této otázce vyjadřují kladně. Veronika považuje obě role za vzájemně se doplňující. V jejím pojetí manažer stanovuje cíle a lektor je svou činností pomáhá dosáhnout. Přestože po stránce obsahu rolí se Karolína vyjadřuje podobně jako Veronika, roli manažera a lektora hodnotí jako velmi odlišnou. Zatímco manažer má podle ní odpovědnost za celý tým, trenéři obvykle řídí pouze sami sebe. Jak vyplynulo u některých respondentů již z předchozí otázky, i Veronika vnímá roli manažera nadřazenou roli lektora. Je to manažer, kdo identifikuje oblasti, ve kterých bude lektor působit a nese za to odpovědnost. Uznává, že lektorské schopnosti jsou pro manažera výhodou, nicméně spojení role manažera a lektora v jedné osobě chápe jako

⁶ To evokuje iniciativu na straně lektora.

hypotetické, neboť jde o průnik dvou vzácných nadání, který navíc stojí před omezeními v možnosti kvalitně rozvíjet oba talenty najednou. Iva se ke slučování obou rolí již vymezila v předchozí otázce. Nepovažuje slučování za nutné. Uvádí však svou zkušenost, že za manažery jsou často voleni lidé s lektorským nadáním.⁷ Tereza se již vyjádřila v předchozí otázce, že spojení role manažera a role lektora považuje za ideál. Je si však vědoma omezení, která jsou s jeho dosažením ve skutečném světě spojena. V tom je její postoj velice podobný postoji Karolíny.

O splývání obou rolí (nerozlišitelnosti jejich hranic), jsou-li reprezentovány dobrým manažerem a zároveň lektorem, hovoří i Michaela. V případě role lektora zdůrazňuje, že není možné aplikovat jen několik naučených pouček. V případě manažera však o tomtéž nehovoří. Lze z toho usuzovat, že podobně jako Iva patrně považuje roli trenéra za náročnější ve smyslu osvojení si trenérských schopností. Tomáš považuje propojení role manažera a role trenéra za přirozené a nezbytné. Manažer na každodenní bázi v zaměstnancích rozvíjí to, co (specializovaný) lektor na počátku implementoval.

Odpovědi respondentů shrnuje následující tabulka č. 6. Vyplývá z ní, že respondenti přinejmenším chápou zvládnutí role lektora jako vhodné rozvinutí role manažera. Většina respondentů dokonce toto propojení považuje za ideál. Liší se pak mírou, v jaké shledávají toto propojení nutným. Z odpovědí také vyplývá, že lektorské nadání patrně považují za vzácnější než manažerské, popř. jako určitou část předpokladů pro výkon manažerské role.

⁷ Z odpovědi Ivy lze usuzovat, že lektorské schopnosti považuje určitým způsobem za člověku dané (něco jako „dar“, který zmiňuje také Karolína). Pokud jsou takové schopnosti predispozicí pro volbu manažera, vyplývá z toho, že manažerské schopnosti jsou patrně méně vzácné nebo jsou to schopnosti, které si lze osvojit např. učením. V člověku nemusí být však přítomny od prvopočátku (jako lektorské schopnosti), ale lze si je v porovnání s lektorskými schopnostmi osvojit lépe tréninkem nebo zkušeností.

Tabulka č. 6: Propojení role manažera a role lektora

	Veronika	Karolína	Iva	Tereza	Michaela	Tomáš
Lektorské kompetence doplňují manažerské	Ano	Ano	Ano			
Navzájem odlišné	Ano	Ano				
Slučování není nutné		Ano	Ano			
Propojení je ideálem				Ano	Ano	Ano
Propojení je nutné						Ano
Lektorské nadání vzácnější než manažerské			Ano		Ano	

Zdroj: Vlastní tvorba a zpracování. Rozhovory s respondenty.

6.3.6 Působení interního a externího lektora

Organizace využívají pro zajištění lektorské činnosti interní a externí lektory. Respondenti byli dotazováni, zda vnímají odlišnosti v jejich působení, popř. které lektory upřednostňují.

Veronika jasně preferuje lektory interní. Důvodem je skutečnost, že interní lektori, na rozdíl od externích lektorů, znají prostředí firmy a osoby, se kterými pracují. Karolína ve svých odpovědích rozlišuje, k jakému účelu je lektor využíván. Ztotožňuje se s názorem Veroniky, že interní lektor má výhodu ve znalosti prostředí a proškolených osob. Dokáže jim tak trénink lépe přizpůsobit. Jako další výhodu pak uvádí možnost dlouhodobější, popř. opakované přítomnosti pro upevnění výsledku tréninku. Externí lektory vnímá jako výhodu v případě, kdy je třeba nový pohled na věc. Interní lektori mohou mít zažité způsoby, jak reagovat na některé situace, což nemusí být vždy přínosné. Zapojení externích lektorů je podle ní vhodné při potřebě kreativity, při hledání nových řešení.

Se zajímavým řešením předchozího dilematu přišla Iva, která za ideál považuje najmutí externích lektorů, kteří vyškolí interní lektory. Takovým způsobem jsou zajištěny poznatky a přístupy z vnějšího prostředí organizace, které jsou pak interně předávány způsobem, který odpovídá vnitřnímu prostředí organizace.⁸

Naopak Tereza jasně preferuje externího lektora. Důvodem je jeho předpokládaná objektivita a nezátíženost vnitřním prostředím. Nevýhodou pak může být dle Terezy vyšší finanční náročnost zajištění takového lektora. Externí lektory preferuje též Michaela. Jako jednu z výhod jejich zapojení Michaela uvádí, že pracovníci vnímají vstup externího lektora jako určitou formu benefitu. K využití služeb obou druhů lektorů, jak interních, tak externích, se kloní Tomáš. V případě interních lektorů, stejně jako Veronika nebo Karolína, oceňuje jejich schopnost reagovat přesně na potřeby dané organizace. V případě externích lektorů pak vnímá kladně, podobně jako Tereza, určitý nadhled a nezaujatost. Za ideál považuje jejich kombinaci.

Respondenti se poměrně dobře shodnou na výhodách a nevýhodách externích nebo interních lektorů. Liší se však v jejich preferenci, lze usuzovat, že odlišnosti jsou patrně způsobeny odlišnými požadavky prostředí, ve kterém se respondenti profesně pohybují. Odpovědi respondentů shrnuje následující tabulka č. 7.

Tabulka č. 7: Propojení role manažera a role lektora

	Veronika	Karolína	Iva	Tereza	Michaela	Tomáš
Preference interního lektora	Ano	Ano				
Preference externího lektora				Ano	Ano	
Preference kombinace			Ano			Ano
Nezaujatost, nadhled externího lektora		Ano			Ano	Ano
Znalost prostředí interním lektorem	Ano	Ano				Ano
Opakovaný přístup interního lektora		Ano				

Zdroj: Vlastní tvorba a zpracování. Rozhovory s respondenty.

⁸ V tomto kontextu je třeba zmínit, že Iva působí v prostředí výrobní společnosti, ve které jsou prostřednictvím lektorské činnosti předávány zejména faktické poznatky, pracovní postupy apod. Patrně menší výhody by tento model obnášel v případě školení zaměřených na pracovní postoje a motivaci.

6.3.7 Klíčové kompetence manažera

V souvislosti s úzkým propojením role manažera a role lektora (podle některých respondentů se možnost rozlišení mezi jednotlivými rolemi dokonce stírá), byli respondenti dotazováni na klíčové kompetence manažera. Veronika klade velký důraz na emoční inteligenci, orientaci na lidi, které manažer řídí. Měl by je dokonale poznat a umět pracovat s jejich silnými a slabými stránkami. Manažer by současně měl znát směřování (cíl) činnosti a způsob, jakým se k cíli dostat.

Schopnost empatie ze strany manažera zdůrazňuje i Karolína. Dále dodává obchodního ducha, zvědavost a pro-aktivní jednání. Za organizační schopnosti lze patrně považovat zmíněný požadavek zvládnutí time managementu a schopnost sledovat probíhající procesy a věnovat jim pozornost.

Na rozdíl od Veroniky a Karolíny, které zdůrazňují u manažera schopnost empatie a přizpůsobení se podmínkám jednotlivých pracovníků, Iva zdůrazňuje strategické a analytické myšlení. V lidských vztazích pak vyzdvihuje otevřenost a férovost. A zmiňuje též dravost, kterou lze patrně ztotožnit se soutěživostí. Zde vyvstává ideál manažera, který je především orientovaný na výsledek, má k tomu určité vybavení (strategické a analytické myšlení), aby ho mohl/byl schopen dosáhnout a určitou míru motivace k jeho dosažení (soutěživost). Ve vztahu k sociálnímu okolí je neutrální, pokud mu nepřekáží v dosažení výsledku. Nenechá se od dosažení cíle svést (zbytečnými) ohledy, neboť si je vědom, že pokud je nedosáhne on, dosáhne je někdo jiný (dravost).

Tereza ve své odpovědi na otázku manažerských kompetencí, podobně jako v případě lektorských kompetencí, odkazuje na kontext, ve kterém manažer působí. Poukazuje na to, že manažer může působit na různých pozicích v téže organizaci, přičemž pro jednotlivé manažerské pozice budou akcentovány rozdílné kompetence. Odkazuje na skutečnost, že může působit v rozdílných společnostech, přičemž z jejich zaměření budou plynout odlišné požadavky na jeho předpoklady. V poslední řadě jmenuje jako další faktor mající vliv na vybavení potřebnými kompetencemi i charakter týmu pracovníků, který řídí. Jako společný předpoklad pro všechny výše uvedené možnosti působení manažera však uvádí profesní zvládnutí problematiky.

Michaela je ve svých odpovědích konkrétnější. Uvádí schopnost vést. Za důležité považuje vysvětlení cíle a vztahu jednotlivých úkolů k jeho dosažení, aby si každý pracovník mohl vytvořit jasnou představu o přínosu své práce pro klienty společnosti a společnost samu. Manažer by měl být schopen vyvážit autoritu s empatií. V tomto bodě se její postoj nachází mezi Veronikou a Karolínou, které pracují v maloobchodním řetězci luxusní módy a zdůrazňují empatii a Ivou, pracující v průmyslovém podniku, zdůrazňující orientaci manažera na cíl.

Tomáš za manažerské kompetence považuje soubor dovedností, které musí být správně propojeny. Výchozím bodem je znalost cíle, ke kterému veškeré snažení směřuje, a schopnost tuto vizi předávat atraktivním způsobem ostatním pracovníkům. K cíli je třeba znát cestu. Tento postup práce by měl manažer být schopen naplánovat a seznámit s ním pracovníky týmu. V některých případech se může ukázat, že realizace potřebných kroků leží mimo dosah schopností některých pracovníků. V takovém případě přichází na řadu vedení v podobě podpory osobního rozvoje a školení (zde je potom i prostor pro uplatnění spolupráce s lektorem).

Odpovědi respondentů se v otázce klíčových kompetencí manažera zaměřují do dvou oblastí. První z nich jsou vztahy s podřízenými, schopnost vnímat jejich potřeby a přizpůsobit se jim. Druhou oblastí je pak orientace na cíl, ke kterému organizace (popř. tým) směřuje a kroky, které mají přiblížit jeho dosažení. Někteří respondenti zmiňují kompetence z obou oblastí. Jejich zařazení v následující tabulce č. 8 je pak podle důrazu, jaký ve svých vyjádřeních na oblasti kladnou. Jednotliví respondenti pak zmiňují i další kompetence. Shrnutí odpovědí respondentů zobrazuje následující tabulka č. 8.

Tabulka č. 8: Klíčové kompetence manažera

	Veronika	Karolína	Iva	Tereza	Michaela	Tomáš
Zejména empatie a pochopení podřízených	Ano	Ano				
Zejména orientace na výsledek			Ano		Ano	Ano
Znalosti konkrétního oboru				Ano		

Zdroj: Vlastní tvorba a zpracování. Rozhovory s respondenty.

6.3.8 Ideální obraz manažera

Zatímco předchozí otázka směřovala k tomu, jakými kompetencemi by měl manažer disponovat, respondenti se také vyjadřovali k otázce jejich ideálního obrazu manažera. Veronika upozorňuje na skutečnost, že se ideál manažera může lišit podle různých prostředí. Celkově však uvádí, že je důležitá schopnost dosahovat výsledků a být při tom efektivní. Tím určitým způsobem vyvažuje zdůrazněnou schopnost empatie v otázce klíčových kompetencí manažera. Karolína uvádí jako ideální obraz manažera schopnost kombinovat měkké a tvrdé dovednosti. Cílem má být snížení fluktuace zaměstnanců a dosažení jejich vyšší spokojenosti. Má to být někdo, kdo jde ostatním příkladem, má jejich obdiv, respekt a důvěru. Dále opakuje schopnost řídit svůj čas. Iva spatřuje ideálního manažera v člověku, který disponuje klíčovými kompetencemi, které uvedla (strategické a analytické myšlení, dravost). Pouze dále podtrhuje, že v tomto směru věk nehraje žádnou roli. Lze tak patrně usuzovat, že v jejich chápání jsou to kvality, které nejsou příliš ovlivněny životními zkušenostmi a které nemizí s rostoucím věkem. Se zkušenostmi však spojuje obraz ideálního manažera Tereza, která odkazuje na profesní a životní zkušenosti, které umožňují získat nadhled. Dále oceňuje dovednosti osoby manažera a jeho osobnostní založení. Michaela ve své odpovědi odkázala na jí uvedené klíčové kompetence manažera. Schopnost vést a tlumočit smysl úkolů při zachování pozornosti k potřebám a situaci jednotlivých pracovníků. Tomáš obraz manažera vidí v úspěchu jeho týmu. Musí to být tedy člověk, který umí inspirovat a rozvíjet dovednosti členů týmu. Musí být kritický, pokud je to potřeba, ale zároveň ocenit pokrok a úspěch.

Respondenti ve svých odpovědích často přímo či nepřímo odkazují k jim jmenovaným klíčovým kompetencím manažera. Opakuje se tedy požadavek na dosahování stanovených cílů a empatie a ohledů k potřebám zaměstnanců. Nově je vyjadřována potřeba určitého nadhledu a vnímání v širších perspektivách založeného na životních a profesních zkušenostech manažera. Respondenti také oceňují schopnost inspirovat a vést ostatní. Jako zdroj této schopnosti je uváděn osobní příklad manažera. Odpovědi jednotlivých respondentů k uvedenému tématu shrnuje následující Tabulka 9.

Tabulka č. 9: Ideální obraz manažera

	Veronika	Karolína	Iva	Tereza	Michaela	Tomáš
Dosahování cílů a efektivnost	Ano		Ano		Ano	
Spokojenost zaměstnanců		Ano			Ano	Ano
Osobní příklad		Ano				
Schopnost inspirovat a vést		Ano			Ano	Ano
Nadhled, životní a profesní zkušenosti				Ano		
Rozvoj zaměstnanců a poskytování zpětné vazby						Ano

Zdroj: Vlastní tvorba a zpracování. Rozhovory s respondenty.

6.4 Výsledky šetření o postavení a významu lektora v organizaci v kontextu teoretických poznatků

V první části práce byly prezentovány teoretické poznatky o vzdělávání dospělých, profesionalizaci této oblasti v soukromé i veřejné sféře, která v řadě organizací vyústila v potřebu vytvoření specializované pracovní pozice lektora, zabývajícího se touto činností. Rozvoj lektorské práce v různých oborech činnosti podnikatelských subjektů, jakož i rozdíly v organizačních kulturách, pracovních podmínkách, úrovni školených pracovníků apod. vedly ke krystalizaci v literatuře identifikovaných klíčových kompetencí lektora. Ty jsou potom nástrojem pro naplnění vzdělávacích potřeb pracovníků umožňujících jejich rozvoj v organizacích a rozvoj organizací jako celku. Rozhodnutí o zaměření dalšího vzdělávání pracovníků je však odpovědí na otázku efektivní alokace zdrojů dané organizace, která jejich použití poměruje se schopností čerpaných služeb posunout organizaci ke stanovenému cíli.

Plánování vzdělávání a rozvoje osobností pracovníků a rozhodování o jejich skutečném průběhu a zacílení je otázkou manažerskou (podnikatelskou).⁹ Jde o otázky jako např. jaké vzdělání má být zabezpečeno, jakým pracovníkům, v jakém rozsahu, kým bude vzdělávání realizováno apod. Nutnost manažerů rozhodnout o těchto otázkách ještě před tím, než je vzdělávání vůbec započato, činí z manažera důležitou

⁹ Manažer zastupuje vlastníka jako agent hájící jeho zájmy.

komponentu vzdělávacího procesu v organizaci. Pro úspěšnou realizaci vzdělávacího procesu v organizaci, který odpovídá rozvojem schopností a dovedností pracovníků organizace na měnící se podmínky prostředí či změnu bezprostředních cílů organizace, je důležité, aby manažeři disponovali odpovídajícími kompetencemi v oblasti dalšího vzdělávání v organizaci.

Šetření formou strukturovaných rozhovorů mezi lektory a manažery, kteří se v praxi věnují nebo setkávají s problematikou vzdělávání dospělých, si kladlo za cíl konfrontovat teoretické poznatky shromážděné v literatuře s názory manažerů a lektorů pohybujících se na poli praktické aplikace vzdělávání dospělých ve firmách a jiných organizacích. V následujících kapitolách je provedena komparace teoretických poznatků v dané oblasti s názory manažerů a lektorů. Porovnání na základě realizovaných rozhovorů si neklade za cíl být vyčerpávající, neboť se ho účastní pouze malý vzorek respondentů, ale spíše upozornit na teoretické poznatky, které nejsou v praktických přístupech zohledněny nebo naopak, upozornit na některé aspekty rozhodování o realizaci vzdělávání dospělých v organizacích, které literaturou nejsou zachyceny. Výsledky šetření a porovnání získaných výsledků s teoretickými předpoklady pak mohou posloužit jako podnět k širšímu šetření mezi manažery a lektory.

6.4.1 Cíle a úkoly profesního vzdělávání

Autoři věnující se vzdělávání dospělých chápou andragogiku jako nástroj mobilizace lidského kapitálu. Vzdělávání dospělých je činnost, která vede, v jejich pojetí, ke zvyšování stupně kvality příslušníků určité společnosti. Rozeznávají pak kapitál kulturní a kapitál sociální (např. Bednaříková, 2006). Součástí prvně jmenovaného kapitálu je pak např. schopnost využívat určitých dovedností, informací apod.

Profesní vzdělávání dospělých je autory (např. Barták, 2008, s. 10) vnímáno v kontextu socioekonomických dopadů na společnost. Profesní vzdělávání je chápáno jako předpoklad participace na hospodářském procesu rozvinutého světa s dopady na úroveň kvality života v dané společnosti. Zvyšování této kvality je považováno za cíl sám o sobě. Lze říci, že je to v literatuře chápáno jako určitý humanistický ideál, neustálá touha po zvyšování úrovně sociální a kulturní, na které se jedinec a společnost

nachází. Uvažování respondentů z podnikové sféry je zaměřeno na z jejich pohledu bezprostřednější cíle, a tím je obvykle zachování dalšího fungování organizace (udržení organizace na trhu). Respondenti tedy nejčastěji uvádějí zajištění kvalifikace a odbornosti pracovníků, která bude v souladu s potřebami trhu. Nelze říci, že by tyto cíle byly v rozporu s obecnějšími cíli vyjadřovanými odborníky zabývajícími se vzděláváním dospělých. Jsou pouze formulovány ve vztahu k bezprostředním potřebám organizace, ve kterých respondenti působí. Cíli na zvýšení výkonu nebo změnu pracovní atmosféry či povzbuzení motivace, aby ho tak zprostředkovaně dosáhli. Avšak i mezi nimi lze nalézt hlasy, které profesní vzdělávání chápou jako možné změny (nástroj utváření trendů), anebo ho chápou jako odměnu pro pracovníky, kteří ho získají. Pravděpodobně lze tedy uzavřít, že odpovědi respondentů nejsou v rozporu s dlouhodobým posláním andragogiky, jak ho chápou její teoretici, ale zaměřují se pouze na z jejich pohledu bezprostřednější úkoly.

6.4.2 Role trenéra ve firmě

Odborná literatura (např. Palán a Langer, 2008, s. 118) identifikuje rozšiřování role, kterou lektor v organizaci sehrává. Samotná výuka je rozšiřována o koučování, mentorování a další činnosti. Autoři upozorňují, že role lektora se profesionalizovala a zasahuje prostřednictvím diagnostiky dospělých, psychoterapie, socioterapie do psychologie a sociologie.

Z dotazovaných respondentů polovina považuje působení trenéra v organizaci za přínosné a považuje jeho přítomnost za nutnou. Druhá polovina přínos samostatné role chápe podmíněně. Omezení přínosu působení trenéra v organizaci spatřuje ve špatné volbě lektora (schopnosti trenéra neodpovídají potřebám organizace) a také ve schopnosti některých manažerů zastat zároveň roli trenéra. V menších organizacích pak může být limitem finanční náročnost zajištění samostatného pracovního místa trenéra nebo lektora či pravidelné najímání externího lektora. Přes uvedená omezení, která někteří respondenti zmiňují, respondenti jako celek vnímají možná pozitiva působení lektora v organizaci. Individuálně se pak liší v tom, že zdůrazňují (s ohledem na své pracovní zkušenosti) jeho roli kouče, mentora, osoby ovlivňující atmosféru na pracovišti, usnadňující komunikaci či zajišťující předávání informací.

Celkově lze tedy říci, že respondenti jako celek rozeznávají a oceňují teorii identifikované role, které lektoři v organizacích sehrávají. Někteří zároveň však upozorňují na některá úskalí, která mohou pozitivní působení role trenéra v organizaci komplikovat, či jeho působení zcela zamezit.

6.4.3 Klíčové kompetence trenéra

Autoři věnující se klíčovým kompetencím trenéra zmiňují komunikativnost, schopnost plynule se vyjadřovat, schopnost řídit diskuzi (např. Barták, 2008, s. 117). Uváděna je dále empatie, znalost psychologie, metodologie, osobnostní charakteristiky lektora a autorita lektora.

Dle Palána a Langer (2008) by lektor měl být expertem jak odborným, tak andragogickým s určitými osobnostními kompetencemi, měl by být adaptabilní na změny a flexibilní.

Beneš (2014) rozlišuje kompetence odborné, metodické, sociální, andragogické a osobnostní. Bílá (2013) pak rozlišuje kompetence podle jednotlivých oblastí na profesní hodnoty a dovednosti, odborné studium a výuku, přístup a postup, studijní plán, hodnocení studia a studium a výuku.

Odpovědi respondentů v provedeném průzkumu byly v tomto tématu poměrně rozmanité. Nejčastěji byla respondenty zmiňována emoční inteligence a dále též znalost problematiky. Z šetření je patrné, že respondenti pohybující se v prostředí, kde úkolem trenéra je spoluutvářet pracovní atmosféru a povzbuzovat výkon pracovníků působením na jejich motivaci či přijetí některých postojů, kladou větší důraz na empatii a sociální schopnosti trenéra a jeho osobnostní založení (komunikativnost, pozitivní naladění) než v prostředích, kde lektor předává pouze určité znalosti nebo informace apod. Důvodem je patrně skutečnost, že osobnostní charakteristiky lektora a jeho schopnost přizpůsobit se posluchačům mají v těchto případech mnohem větší vliv na pozitivní přijetí probírané problematiky v oblasti osobních postojů a ztotožnění než v případě předávání faktických poznatků.

Zajímavé je, že nikdo z respondentů nezmínil v literatuře rozeznávaný faktor autority lektora ovlivňující jeho schopnost předat posluchačům své zkušenosti a znalosti. Respondenti se příliš zaměřují na odstranění možných bariér mezi lektorem a školeným pracovníkem formou přizpůsobení se lektora školenému pracovníkovi.

Respondenti přehlížejí literaturou (např. Vališová, 1999) popsaný aspekt asymetričnosti mezi lektorem a školenými pracovníky. Autorita lektora založená na základě určité důvěry školených pracovníků v jeho schopnosti, popř. dále podpořená i určitou dávkou obdivu (Jíra a spol., 2004) může ve vzdělávacím procesu sehrát pozitivní roli. Může napomoci snadnějšímu přijetí a osvojení lektorem předkládané problematiky školenými pracovníky. V tomto směru jsou vědomosti respondentů o problematice vzdělávání dospělých nedostatečné.

V případě respondentů, kteří působí v oborech, kde jsou předávány spíše faktické poznatky, jsou na lektora kladeny požadavky na znalost školené problematiky. V této oblasti je vysloven požadavek na systematičnost lektora, který lze ztotožnit v teorii vyjádřeným požadavkem zvládnutí metodologie.

Jednotlivě mezi respondenty zaznívají požadavky na schopnost lektora udržet pozornost, pozitivní naladění a další. Ve svém souhrnu lze říci, že respondenti jako celek si uvědomují, že při naplnění potřeb profesního vzdělávání je důležitý jak obsah (předávané znalosti), tak i forma (pro zajištění přijetí sdělení školeným pracovníkem). Uvedené však platí pouze pro celek. Na individuální bázi však někteří respondenti zdůrazňují (nebo opomíjejí), podle oblasti svého působení, některou z uvedených stránek předpokladů úspěšného vzdělávacího procesu. Pouze jedna respondentka (která má svou profesní činnost blízko k teorii vzdělávání dospělých) uvedla jako klíčovou kompetenci lektora spojení didaktiky a odbornosti.

V otázce klíčových kompetencí lektora respondenti povětšinou vycházejí ze svých praktických zkušeností omezených oblastí svého působení. Rozšíření pohledu z jejich strany na klíčové kompetence lektora by mohlo být prospěšné a mohlo by předejít potencionálním rizikům neúspěchu či neefektivnosti lektorské činnosti v jejich organizacích.

6.4.4 Splývání role lektora a manažera

Odborná literatura zachycuje postupnou profesionalizaci role lektora v obchodních společnostech (např. Despotovič, 2012). Zabývá se tak i způsoby rozvoje samotného lektora, který pak sám působí na další pracovníky, a upozorňuje na nástroje tohoto rozvoje (např. Kopecká, 2012). S rostoucí profesionalizací role lektora literatura poukazuje na potřebu samovzdělávání lektora, samořízení, systematické a metodické práce, přípravy školicích a rozvojových plánů apod. Z lektora jako osoby, která ad hoc předává ostatním pracovníkům své znalosti a zkušenosti se stává člověk, který je zodpovědný za tvorbu dlouhodobých školicích plánů, jejich aktualizace s ohledem na nové poznatky v oboru, přizpůsobení formy vzdělávání potřebám pracovníků, tvorbu, hodnocení a aktualizaci individuálních vzdělávacích plánů jednotlivých pracovníků. Dle literatury je to tedy lektor, kdo si v činnosti musí, s růstem její agendy v jednotlivých organizacích, osvojovat manažerské kompetence. Nikoliv naopak. V rámci specializace rolí se manažeři části svých činností souvisejících se vzděláváním a rozvojem zaměstnanců, které dříve vykonávali, vzdávají ve prospěch lektorů.

Respondenti jsou ve svých odpovědích orientováni zejména na soběstačnost manažera. Jako ideál chápou zvládnutí kompetencí obou rolí (manažera i lektora), přičemž za hlavní roli považují roli manažera. Pravděpodobným důvodem požadavku kladeného na manažera, aby zvládl roli lektora, může být určitý historický pohled na problematiku, kdy k vydělování role lektora v organizacích dochází postupně. Druhým aspektem může být zkušenost některých respondentů z provozu menších organizací, kdy větší specializace rolí není možná z ekonomických důvodů, a proto mezi nutné kompetence manažera patří i zvládnutí kompetencí lektora. Některé organizace řeší tuto situaci příležitostným najímáním externích lektorů. Důvodem bývá také snaha o získání nového, nezatíženého pohledu na věc.

V této otázce, přestože někteří respondenti rozeznávají samostatnost role lektora, respondenti povětšinou preferují osvojení si manažerských a lektorských kompetencí jednou osobou. Jejich uvažování jde tak v určitém smyslu proti toku času prezentovanému v odborné literatuře, kdy role lektora se více osamostatňuje a naopak, je to lektor, nikoliv manažer, který k výkonu své profese přibírá kompetence původně

náležící druhé roli. Uvažování respondentů je zaměřeno na soběstačnost manažera, zatímco teoretici uvažují o výhodách specializace a dělby práce v organizaci.

6.4.5 Klíčové kompetence manažera a ideální obraz manažera

Teoretičtí autoři, přes individuální rozdíly, docházejí k závěru, že kompetence manažera (např. Krohe, 2004) jsou souhrnem dvou dimenzí. Jednou z dimenzí je odbornost, která je reprezentována odbornými znalostmi získanými vzděláním nebo zkušeností.

Druhou dimenzí je pak chování. Řada autorů pak sestavuje pořadí vlastností úspěšných manažerů (např. Adair, 1993 nebo Sulěř, 2008). Zdůrazňovány jsou však také sociální a etické kompetence umožňující interakci manažera s ostatními pracovníky. Schopnost empatie je jednou z prvně jmenovaných (např. Goleman, 2010), dále též sociální zralost (Provazník, 1999) nebo schopnost vést a inspirovat ostatní (např. Blažek, 2014).

Odpovědi dotazovaných respondentů povětšinou směřují, co se týče klíčové kompetence manažera, většinou směřují k jeho schopnosti orientovat se na cíl. Oceňována je jeho schopnost komunikovat tento cíl se svými podřízenými a stanovit dílčí úkoly, které je třeba splnit, na cestě k vytyčenému cíli. Sama osoba manažera je popisována jako osoba motivovaná k dosažení cíle, přičemž je zároveň schopna strhávat, přesvědčovat, motivovat i ostatní členy týmu k jeho naplnění.

Druhá respondenty nejocěňovanější kompetence je schopnost empatie, popřípadě vyvážení využívání užívání autority empatií. Méně časté jsou respondenty vyslovené požadavky na jeho znalosti oboru působení nebo etické zásady jednání. Ve svém souhrnu respondenti vnímají manažera jako osobu, která je motivovaná k dosažení cíle. Zná cíl a postup, jak ho dosáhnout. Tuto znalost dokáže komunikovat se svými podřízenými a zapojit je do plnění cíle. Jedná při tom tak, aby se nedotýkal citění jednotlivých pracovníků, v lepším případě je pak i motivoval.

Ve srovnání s teoretiky klíčových kompetencí manažera se respondenti příliš nezabývají jeho znalostní bází. Nezájímá je ani příliš, jak konkrétně, jakými prostředky, s využitím jakých schopností manažer svých cílů dosáhne. Podmínkou se zdá být pouze

vylovení asociálního jednání, které by vyvolalo všeobecnou nevoli členů týmu. Pohled respondentů není v rozporu s pohledem teoretiků manažerských kompetencí. Lze ho považovat za určitou zhuštěnou verzi. Podstatným rozdílem je kladení důrazu na motivaci manažera, jeho schopnost vést a empatie. Důvodem může být přesvědčení respondentů, že např. potřebné znalosti, návyky apod. lze získat vzděláním či praxí. Zatímco výše uvedené kompetence nikoliv, čímž jsou cennější. V případě respondentů lze spekulovat o určité pragmatičnosti v uvažování, neboť se (na rozdíl od teoretiků) většinou nezajímají o to, jakými způsoby manažer svých cílů dosáhne. Dodržování etických zásad bylo zmíněno pouze okrajově.

6.5 Celkové shrnutí

Respondenti mají poměrně dobrou představu o cílech profesního vzdělávání dospělých. V porovnání s autory věnujícími se problematice andragogiky profesionálně je jejich pojetí cílů chápáno z pohledu organizací, ve kterých působí, zatímco v teoretické části práce jmenovaní autoři se zabývají širším společenským kontextem a významem vzdělávání dospělých pro společnost jako celek a úroveň kvality života člověka v ní. Respondenti se orientují především na potřeby trhu práce, popřípadě ovlivňování faktoru výkonnosti jako je úroveň motivace pracovníků, atmosféra na pracovišti apod. Většina respondentů vnímá přínos trenéra pro organizaci, ve které působí. Někteří nutnost vytvoření této pracovní pozice chápou podmíněně v závislosti na okolnostech, jako je např. obor činnosti, velikost společnosti apod.

Jako klíčové kompetence trenéra uvádějí respondenti nejčastěji emoční inteligenci a znalost problematiky. Důraz na tyto kompetence se liší podle oboru působení jednotlivých respondentů. V porovnání s teoretickými poznatky je podceňován význam autority lektora ve vztahu k posluchačům a dále též požadavky týkající se jeho schopnosti vykonávat činnosti systematicky. Plánovat, aktualizovat rozvojové plány, hodnotit, korigovat, povzbuzovat apod., jenž jsou často chápány jako část manažerských kompetencí.

Zatímco respondenti mají tendenci uvažovat o manažerovi, který si osvojuje lektorské kompetence jako o ideálu, který je, či není možné dosáhnout, a ve svém přístupu k problematice si tedy pohrávají s myšlenkou kumulace kompetencí v jedné

osobě. Teoretikové profesního vzdělávání dospělých sledují opačnou tendenci, tendenci rostoucí specializace rolí v rámci organizace a osamostatňování role lektora, který si s růstem rozsahu svých činností osvojuje některé manažerské kompetence. Úvahy některých účastníků o zvládnutí obou rolí lze tak považovat za idealistické, kladoucí příliš vysoké požadavky na osobu manažera.

V případě osoby manažera respondenti akcentují mezi vlastnostmi manažera jeho motivaci dosahovat stanovené cíle, stanovovat kroky k dosažení těchto cílů schopné vést týmy k jejich dosažení. V jednání s podřízenými je pak oceňována empatie. Respondenti tak z velké části pomíjejí teoretiky uváděnou určitou znalostní a zkušenostní bázi a jimi jmenované další schopnosti manažera, které mu umožní dosažení vytyčených cílů. Z odpovědí respondentů lze usuzovat spíše na praktické uvažování orientované na krátkodobější cíle, než ty, se kterými pracují teoretikové manažerských kompetencí. Velice okrajově jsou respondenty zmíněny v případě manažerů (v případě lektorů vůbec) etické otázky jejich činnosti.

Celkově lze shrnout, že respondenti mají o úkolech profesního vzdělávání dospělých, kompetencích lektora a vztahu role lektora k roli manažera a jeho kompetencím dobrou představu. Ve svých vyjádřeních mají však tendenci se soustředit pouze na nejdůležitější aspekty působení lektora v organizaci. Jejich pohled je často ovlivněn charakterem organizace a jejími potřebami v oblasti profesního vzdělávání dospělých. Rámec organizace, ve které působí, také velice často ohraničuje jejich pohled na problematiku, a jen zřídka si uvědomují důsledky vzdělávání dospělých pro určování celospolečenských trendů, úroveň ekonomiky jako celku, ale i kultury a sociálních podmínek života jednotlivců ve společnosti. Z odpovědí respondentů ohledně manažerských kompetencí je také patrná silná orientace na dosahování výsledků. To může, ve srovnání s ideály prosazovanými v teoretických konceptech, vést k upřednostňování pragmatického jednání zaměřeného na dosahování krátkodobých cílů na úkor dlouhodobého harmonického rozvoje, neboť ze srovnání teoretických přístupů a odpovědí respondentů vyplývá potlačení či neřešení etických aspektů působení lektora i manažera v organizaci, kterými se teorie zabývá. Celkově lze však říci, že respondenti jako celek mají dobrou představu o úkolech profesního vzdělávání dospělých, roli trenéra v tomto procesu, jeho potřebných kompetencích, vztahu k manažerovi a úloze samotného manažera.

ZÁVĚR

Rozbor literatury věnující se lektorské činnosti a roli lektora v organizacích ukázal, že pro efektivní vykonávání činnosti lektora jsou důležité určité kompetence. Z teoretických zdrojů vyplývá jako nejpodstatnější faktická znalost školené problematiky a dále též schopnost zaujmout, komunikovat, přizpůsobit se posluchačům. Působení lektora v organizaci nabývá na důležitosti, systematickosti a s tím jsou spojeny rostoucí nároky na osobu lektora. Zatímco v minulosti byla lektorská činnost často vnímána optikou izolovaných událostí, firemní praxe stále častěji ukazuje na nutnost pojímat tuto oblast systematicky. Lektor si musí osvojit řadu kompetencí, které byly dříve typické pro manažera, jako např. plánování či organizování. Význam činnosti lektora v organizaci roste vlivem růstu důležitosti lidských zdrojů. Lektorské činnosti je tak věnována větší pozornost. Plán vzdělávání získává nezastupitelné místo ve strategickém rozhodování firem, vzdělávání je vnímáno jako trvalý požadavek a průběžný proces.

V první kapitole teoretické části je popsána charakteristika současných cílů a úkolů profesního vzdělávání dospělých v kontextu řízení lidských zdrojů. Profesní vzdělávání dospělých není disciplínou jednoznačnou. V literatuře existuje celá řada názorů na to, jaký je obsah, poslání a postavení profesního vzdělávání v systému věd, především pak ve vědě pedagogické. Problematičnost andragogiky vzhledem k ostatním humanitním vědám vyplývá především z toho, že zatímco humanitní vědy jsou vědy o člověku, andragogika je vědou pro člověka, vědou, která má člověku sloužit a pomáhat mu při řešení některých životních situací.

Vzdělávání dospělých je celoživotním procesem, umožňujícím jedinci orientaci ve změnách ekonomických, kulturních, společenských a politických. Zjednodušeně lze říci, že předmětem andragogiky je proces získávání a rozvíjení specificky lidských hodnot vytvořených v průběhu existence civilizace. Cíle se v profesním vzdělávání odvíjejí od cílů rozvoje lidských zdrojů, které by měly být formulovány ve firemním personálním plánu a jsou závislé na cílech firemních.

Postavením lektora ve firmě se podrobněji zabývá druhá kapitola práce. Jeho postavení je odvozeno od pozice v systému povolání, které je charakterizováno jeho

ukotvením ve vzdělávacím systému. S přibývajícimi nároky firem na zaměstnance a zvyšováním rozpočtů na jejich vzdělávání došlo neodmyslitelně i k profesionalizaci lektorů, což je proces, v jehož průběhu určité povolání nebo zaměstnání nabývá charakteru profese a získává tak atributy připisované konkrétní profesi. Specifikace rolí lektora je pak předpokladem vymezení lektorských kompetencí.

Třetí kapitola se věnuje klíčovým kompetencím lektora. Nejprve je zachycen hierarchický model struktury kompetencí, následuje jejich klasifikace. Pozornost je věnována etickému kodexu lektora a v neposlední řadě i jeho autoritě. Podstatnými se ukazují být požadavky na věcnou znalost oboru, jež je důležitou součástí při budování důvěry a respektu u vzdělávaných. Dalším požadavkem je praktická psychologie, ke které patří odhad lidí, prevence konfliktních situací, práce s dynamikou skupiny, nastavení se na způsob komunikace s posluchači s rozdílnými potřebami, jednání s lidmi s handicapem atd.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na rozvoj lidských zdrojů. Základním předpokladem fungování jakékoliv organizace jsou nezbytné základní zdroje materiálové, finanční a lidské, z nichž nejdůležitější jsou právě zdroje lidské, neboť ostatní dva zdroje uvádějí do pohybu a determinují jejich využívání. Z důvodu narůstajících požadavků na lidské zdroje je nezbytné mít kvalitní, flexibilní, odborně připravený tým motivovaných a angažovaných zaměstnanců.

Požadavky na zvyšování konkurenceschopnosti a rozvoj firmy se promítají do požadavků na jednotlivé organizační jednotky a pracovníky. V rámci čtvrté kapitoly je nastíněna analýza a identifikace vzdělávacích potřeb a jsou definovány nároky kladené na manažery, tedy manažerské kompetence. Základem pro vznik kompetencí je osobní potenciál manažera. Jeho rozvojem dochází k naplňování požadavků na úspěšný výkon manažerské pozice. Každý manažer by se měl snažit posoudit vlastní úroveň kompetencí a uvědomit si potřeby svého dalšího rozvoje.

Teoretickou část uzavírá pátá kapitola, zabývající se leadershipem. Koncept leadershipu se řadí mezi nové myšlenkové proudy, reflektující skutečnost, že tradiční přístupy vedení lidí založené na disciplíně a kontrole ustupují do pozadí a na jejich místo nastupuje tvůrčí vedení a týmová práce.

Praktická část diplomové práce ověřuje poznatky načerpané v teoretické části mezi manažery a lektory, kteří se s problematikou setkávají ve firemní praxi. Respondenti byli vybráni z různých oborů podnikání tak, aby byl zajištěn rozdílný pohled různě zaměřených organizací na tuto problematiku. Šetření bylo prováděno formou strukturovaných rozhovorů, kdy byly respondentům kladeny otázky týkající se jejich pohledu na roli lektora, jeho kompetence, vztah k managementu, vztah k roli manažera.

Odpovědi respondentů ukázaly, že v jednotlivých organizacích je lektorská činnost pojímána odlišně. Analýzou odpovědí lze identifikovat dva hlavní směry. První z nich se zaměřuje na ovlivnění motivace pracovníků a povzbuzení atmosféry na pracovišti. Druhá skupina respondentů se zaměřuje na předávání faktických znalostí a úkol lektorské činnosti chápe jako udržování a předávání know-how, nabytých pracovních znalostí a postupů ve firmě novým pracovníkům. Respondenti, ač se liší v náhledu na účel činnosti lektora, se téměř jednotně domnívají, že musí být vybaven určitou mírou empatie a být schopen přizpůsobit se svým posluchačům. Lektor je povětšinou chápán jako osoba podřízená manažerovi, přičemž řada respondentů se domnívá, že i manažer by měl disponovat kompetencemi, jež jsou vlastní lektorovi. V tom lze spatřovat zásadní rozpor s teorií, která na lektorskou činnost nahlíží jako na činnost vydělující se z činnosti manažera. Respondenti však považují za ideál manažera, jenž je zároveň lektorem. Jistým způsobem tak jdou proti toku času a zvyšující se specializaci dělby práce v organizacích. V některých případech je zajímavým podnětem pro zavádění vzdělávacích plánů postřeh respondentů poukazujících na to, že firemní vzdělávání může být chápáno jako benefit (odměna) pro pracovníky sama osobě zvyšující jejich hodnotu na trhu práce.

Celkově lze říci, že pohled respondentů, na rozdíl od teoretické literatury, je zaměřen na firemní cíle, zatímco odborná literatura má na zřeteli především cíle společenské. Uvedené není v rozporu, spíše však odráží zaměření respondentů a prostředí, ze kterého pocházejí. Plnění cílů firemního lektorského vzdělávání, které je zaměřené na posilování konkurence schopnosti organizací prostřednictvím rozšiřováním kompetencí jejich pracovníků, které jsou uplatnitelné v hospodářském, sociálním a kulturním životě jedinců ve společnosti, není v rozporu se společenskými cíli definovanými teoretiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Seznam použitých českých zdrojů

ADAIR, J. *Jak efektivně vést druhé*. Praha: Management Press, 1993.
ISBN 80-85603-40-3.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů, nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BEDNÁŘ, M. Lektor ve vzdělávání dospělých. Etický kodex lektora. *Andragogika*. 1998, č. 2, s. 10.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1355-8.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024748245.

BÍLÁ, M. Kompetenční modely ve vzdělávání dospělých, praktické srovnání. *Andragogika*. 2013, roč. 17, č. 1, s. 10-12. ISSN 1211-6378.

BLATNÝ M. *Psychologie osobnosti – Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

BLAŽEK, L. *Management Organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4429-2.

BLÁHA J. a kol. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika, 2013.
ISBN 978-80-266-0374-0.

BOČKOVÁ, V. Lektor ve vzdělávání dospělých. Slovo úvodem k problematice lektora *Andragogika*. 1998, č. 2, s. 3.

BRDLIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno: Aisis, 2003.
ISBN 80-239-0106-0.

DESPOTOVIČ, M. Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem. *Studia pedagogica*. MU BRNO, 2012, roč. 17, č. 1. ISSN 1803-7437.

DYTRT, Z. *Odpovědný management*. Praha: Management Press, 2015.
ISBN 978-80-7261-348-9.

JÍRA, O., J. RAMPOUCHOVÁ a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-07-X.

KOPECKÁ, J. Typy pro rozvoj interních lektorů. *Andragogika*. 2012, roč. 16, č. 3, s. 14. ISSN 1211-6378.

KUČEROVÁ, S. *Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže*. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.

LHOTKOVÁ, I., V. TROJAN a J. KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.

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

PALÁN, L. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých – andragogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. ISBN 80-7290-064-1.

PORVAZNÍK, J. *Celostný manažment. Piliere kompetentnosti v riadení*. Bratislava: Sprint, 1999. ISBN 80-88848-36-9.

ŠULEŘ, O. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. Praha: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2316-4.

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

URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7357-925-8.

VALIŠOVÁ, A. Autorita lektora vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení. *Andragogická revue*. 2009, roč. 1, č. 1, s. 56-62. ISSN 1804-1698.

VEBER, J. a kol. *Management Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. Praha: Media Press, 2014. ISBN 978-80-7261-274-1.

VETEŠKA, J. *Klíčové kompetence v kontextu celoživotního učení. In lidská kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86861-04-X.

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8

VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. Umí váš lektor učit? Kvalitu vzdělávání určuje především lektor. *Neziskovky.cz*. 2008, roč. 16, č. 12, s. 21. ISSN 1803-1420.

WEIHRICH, H. a H. KOONTZ. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 808-56-054-57.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

GOLEMAN, D., R. BOYATZIS and A. McKee. *Primal Leadership: The Hidden Driver of Great Performance*. In *On Managing Yourself*, 169-188. Boston, MA: Harvard Business Review Press, 2010.

Seznam použitých internetových zdrojů

AIVD. *Desatero kvalitního lektora* [online]. [cit. 2016-08-12]. Dostupné z: http://www.bi.cz/UserFiles/File/LOGA/Kodex%20kvality_lektora%20a%20institute_AIVD_web.pdf

ANDROMEDIA. *Analýza vzdělávacích potřeb* [online]. [cit. 2016-08-25]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/analyza-vzdelavacich-potreb>

TECHREPUBLIC. *Use S.M.A.R.T. goals to launch management by objectives plan* [online]. [cit. 2016-09-22]. Dostupné z: <http://www.techrepublic.com/article/use-smart-goals-to-launch-management-by-objectives-plan/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Rozhovor s Ivou Petříčkovou.....	I
Příloha B - Rozhovor s Karolínou Zelenou.....	III
Příloha C - Rozhovor s Michaelou Pokornou.....	VI
Příloha D - Rozhovor s Tomášem Pokorným.....	VIII
Příloha E - Rozhovor s Veronikou Zupkovou.....	XI
Příloha F - Rozhovor s Terezou Vacínovou.....	XIII

Příloha A

Rozhovor s Ivou Petříčkovou

Iva Petříčková vystudovala Mezinárodní vztahy na Univerzitě Karlově a Development Studies na britské London School of Economics and Political Science (LSE). V minulosti působila jako vedoucí kanceláře poslance Evropského parlamentu, dále též jako event manažerka Forum 2000, expertní pracovník Ministerstva zahraničních věcí ČR, organizace ADRA a energetické společnosti GDF Suez. V současnosti působí jako výkonná ředitelka Business Leaders Forum – platformy společensky odpovědných firem. V rámci problematiky CSR se věnuje vlivu společenské odpovědnosti firem na jejich konkurenceschopnost a na upevnění firemní reputace. Iva se též věnuje dopadu CSR na ekonomický a sociální rozvoj zemí globálního jihu. Věk 35 let.

Otázky:

- **Jak byste charakterizovala současné cíle a úkoly profesního vzdělávání v praxi?**

Odpovídat svou náplní na reálné potřeby pracovního trhu a udávat trendy v rozvoji konkrétních profesí a soft skills v rámci nich v souladu s globálními ekonomickými trendy.

- **Je role trenéra ve firmě nezbytná?**

Jistě, trenér, kouč či mentor by měl být součástí firemní strategie rozvoje zaměstnancův každé firmě, která cílí na dlouhodobé prvenství ve svém oboru. Jen investice do zaměstnanců umožní rozvoj firmy a její silné postavení na trhu.

- **Máte možnost porovnání pracovišť, kde momentálně není, ale v minulosti byl trenér?**

Ano, firma Cofely, jež je předním výrobcem elektroinstalací v minulosti trenéry neměla, díky projektu ESF z roku 2009 však vytvořila systém vnitrofiremního vzdělávání. Jednalo se o školení profesního charakteru, obsluha strojů.

- **Jak se nepřítomnost trenéra projevuje na znalostech zaměstnanců, prodejích, atmosféře a morálce v kolektivu?**

Nepřítomnost trenéra znamená, že unikátní znalosti nejsou vždy řádně předávány nově příchozím kolegům a ztrácí se tak unikátní know-how, která firma spolu s daným školitem i roky buduje.

- **Co považujete vy osobně za klíčovou kompetenci lektora/trenéra?**

Perfektní dovednost školené problematiky, systematičnost, dostatečná podpora ze strany vedení.

- **Je podmínkou úspěšného manažera, být i dobrým lektorem?**

Nikoliv, úspěšný manažer má ale odpovědnost za najmutí dobrého externího lektora.

- **Jak vnímáte propojení role manažera a lektora/trenéra?**

Nemusí být nutně slučována. Pokud je manažer i trenérem, pak by tato náplň práce měla vycházet z jeho osobnostních vlastností, nikoliv z jeho pozice v rámci firmy. Trendem ovšem je, že do vedoucích manažerských rolí jsou vybíráni ti lidé, kteří mají kompetenci být i dobrým trenérem, koučem, mentorem.

- **Během vzdělávání zaměstnanců, upřednostňujete spíše interní nebo externí zdroje? V čem vidíte výhodu?**

Jako ideální vidím kombinaci, kdy externí lektor vyškolí interní lektory.

- **Jaký je Váš názor na manažerské kompetence, které jsou podle Vás klíčové?**

Otevřenost, férovost, dravost, skvělé analytické a strategické myšlení.

- **Jaký by měl být podle Vás ideální obraz manažera?**

Bez limitu věku.

Příloha B

Rozhovor s Karolínou Zelenou

Karolína Zelená je již několik let trenérem ve společnosti LVMH. V posledních třech letech byla trenérem pro obchody LVMH v Praze, Budapešti a Bukurešti. Na podzim loňského roku přešla na pozici Field Coach Trainer pro Velkou Británii a Jižní Afriku. Orientuje se v lektorské i manažerské oblasti a je certifikovaný coach. V minulosti také zastávala manažerské pozice. Věk 30let.

Otázky:

- **Jak byste charakterizovala současné cíle a úkoly profesního vzdělávání v praxi?**

Zaměstnanci jsou v dnešní době stále více a více cílevědomí, žádají o neustálý rozvoj a chtějí vidět své budoucí možnosti. Konkurence ve všech sférách se zvyšuje a stále více se setkáváme s vysokoškolsky vzdělanými pracovníky. Nástroje vzdělávání jsou tedy ve firmách nutnosti k dobrému pracovnímu nasazení, atmosféře v týmech i k motivaci zaměstnanců.

- **Je role trenéra ve firmě nezbytná? Máte možnost porovnání pracovišť, kde momentálně není, ale v minulosti byl trenér? Jak se nepřítomnost trenéra projevuje na znalostech zaměstnanců, prodeji, atmosféře a morálce v kolektivu?**

Trenéři mají široké pole působnosti a obecně záleží na tom, jak je firmy využívají. Osobně nacházím velký rozdíl mezi trenéry interními a externími. Externí trenéři přicházejí do neznámé společnosti, trénují zaměstnance na určité téma a pak se ve většině případů již nikdy znovu nepotkají. Naopak trenéři interní mají tu možnost vidět neustálý vývoj zaměstnanců a zasáhnout s tréninky šitými zaměstnancům na míru. Mají možnost rychle reagovat na příležitosti a zároveň znají obvykle velmi dobře zaměstnance, které trénují. Z vlastní zkušenosti vím, že trenér může svou přítomností a dovednostmi dovést společnost k výrazně vyšším výsledkům ve všech měřitelných kriteriích

a především k pozitivní a energické atmosféře v týmu. Je to někdo, kdo často propojuje kontakt mezi manažery a jejich týmy.

- **Co považujete vy osobně za klíčovou kompetenci lektora/trenéra?**

Udržení si zájmu a pozornosti po celou dobu tréninku, umět vzbudit nadšení a sdílet vášně pro dané téma.

- **Je podmínkou úspěšného manažera, být i dobrým lektorem?**

Myslím si, že podmínkou úspěšného manažera, je jeho orientace na zaměstnance, které řídí. Ať už se to týká leadershipu, coachingu nebo lektorství, každý zaměstnanec má jiné potřeby a jiné oblasti rozvoje. Manažer nemusí být lektor, ale musí mít schopnost identifikovat oblasti, kde je lektor potřeba. Manažer je člověk, jehož kompetencí je rozumět svým zaměstnancům a vidět, kam směřují jejich kroky a k těm jim dopomáhat skrz veškeré nástroje, které má k dispozici.

- **Jak vnímáte propojení role manažera a lektora/trenéra?**

Role manažera a role lektora jsou velmi odlišné. Trenéři obvykle řídí pouze sami sebe, zatímco manažeři řídí celý tým. Trenéři se soustředí na vzdělávání a rozvoj a využívají feedbacku, který dostávají od manažerů. Manažeři ale musí být schopni identifikovat příležitosti, kde role trenéra může být přínosná. Být dobrým manažerem a ještě k tomu mít trenérské dovednosti je úžasný dar a je možné oboje najít v jedné osobě, nicméně využít potenciál obou dovedností v plné kvalitě může být časově nezvladatelné.

- **Během vzdělávání zaměstnanců, upřednostňujete spíše interní nebo externí zdroje? V čem vidíte výhodu?**

Interní lidské zdroje mají obvykle výhodu, co se týče znalostí společnosti a veškerých interních procesů. Na druhou stranu mají často zažitě způsoby, jak jednotlivé situace řešit a jejich přínos nemusí být tak kreativní jako u zdrojů přicházejících z odlišných pozic a společností.

- **Jaký je Váš názor na manažerské kompetence, které jsou podle Vás klíčové?**

Empatie, zvědavost, obchodní duch, proaktivní hledání řešení, time management a schopnost follow up

- **Jaký by měl být podle Vás ideální obraz manažera?**

To je těžké zhodnotit. Pro mě je to někdo, kdo je schopen zkombinovat měkké dovednosti s tvrdými tak, aby to vedlo ke snížení fluktuace zaměstnanců a zvýšení jejich spokojenosti. Zároveň je to někdo, kdo vede příkladem, vzbuzuje obdiv, respekt a důvěru a umí perfektně řídit svůj čas.

Příloha C

Rozhovor s Michaelou Pokornou

Michaela Pokorná je majitelka a manažerka agentury Svatba stylově. V minulosti hlavní manažer v oblasti rozvoje vzdělávacích projektů na radnici Prahy 9. Věk 29let

Otázky:

- **Jak byste charakterizovala současné cíle a úkoly profesního vzdělávání v praxi?**

Rozvinout a posílit dovednosti jednotlivce k lepšímu fungování celku.

- **Je role trenéra ve firmě nezbytná? Máte možnost porovnání pracovišť, kde momentálně není, ale v minulosti byl trenér? Jak se nepřítomnost trenéra projevuje na znalostech zaměstnanců, prodejích, atmosféře a morálce v kolektivu?**

Z minulého pracoviště mám zkušenost s rolí externího trenéra, který však neznalostí firmy i vlastností zaměstnanců nebyl velkým přínosem. Neuměl zhodnotit potřeby k rozvoji jednotlivých zaměstnanců. Proto si myslím, že trenér by měl být součástí firmy, pokud samotní manažeři nemají kapacity nebo dovednosti pro rozvoj svých podřízených.

- **Co považujete vy osobně za klíčovou kompetenci lektora/trenéra?**

Zkušenosti s vedením i rozvojem, EQ, nadhled, pokračující samovzdělávání.

- **Je podmínkou úspěšného manažera, být i dobrým lektorem?**

Ne nezbytně, schopnost být i lektorem dává manažerovi kvalitativní náskok před kolegy manažery, ale není to podmínkou jeho úspěchu. Jeho rolí není primární rozvoj podřízených.

- **Jak vnímáte propojení role manažera a lektora/trenéra?**

Má-li k tomu někdo přirozené předpoklady, pak ani on sám neliší, kdy se chová jako dobrý manažer a kdy jako lektor. Naopak pokud se někdo naučí několik pouček a toporně je předává svým podřízeným, není lektorem.

- **Během vzdělávání zaměstnanců, upřednostňujete spíše interní nebo externí zdroje? V čem vidíte výhodu?**

Po zhodnocení potřeb preferuji externí zdroje. Lze je zaměstnancům předat jako zpestření a benefit.

- **Jaký je Váš názor na manažerské kompetence, které jsou podle Vás klíčové?**

Přirozená schopnost vést tým. Zajistit aby podřízený věděl, co je smyslem úkolů a cílů, které firma má. Díky tomu si dokáže představit reálný dopad jeho práce pro firmu, tak i pro klienty, kterým díky tomu přináší užitek. Umět vyvážit empatii s autoritou.

Příloha D

Rozhovor s Tomášem Pokorným

Tomáš Pokorný je po dobu 7let regionálním manažerem pro Prahu a Střední Čechy ve firmě seznam.cz . Tomáš čerpal své pracovní zkušenosti také v Německu a nadnárodním koncernu BMW. Věk 30let

Otázky:

- **Jak byste charakterizoval současné cíle a úkoly profesního vzdělávání v praxi?**

Mezi hlavní cíle z pohledu zaměstnavatele je dodat patřičné znalostní prostředky svým zaměstnancům, tak aby dokázali vykonávat své pracovní úkoly na co nejvyšší úrovni. Ke kompetencím jednotlivých zaměstnanců je třeba dodávat odpovídající znalostní podporu, které vede jak ke zlepšení pracovních výsledků, tak i k motivaci jednotlivých zaměstnanců, kteří díky propracovanému profesnímu vzdělávání dosahují vyšší hodnoty na pracovním trhu.

- **Je role trenéra ve firmě nezbytná?**

Z mého pohledu závisí na dovednostech jednotlivých manažerů ve firmě tuto roli nahradit a také na velikosti dané společnosti. Z pravidla platí, že pohled dalšího „lektora“, který umí vystoupit ze zaběhlé praxe a podívat se na postupy zaměstnanců s odstupem vede k inovativnějšímu přístupu v praxi.

- **Máte možnost porovnání pracovišť, kde momentálně není, ale v minulosti byl trenér?**

V předchozím zaměstnání jsme neměli možnost využívat interních trenérů a to vnímám spíše jako nevýhodu. S interními trenéry je u nás možnost konzultovat jednotlivé manažerské kroky a nechat do problému nahlédnout nezaujatého pozorovatele, který pak přináší svou zkušenost a hlavně dokáže dát tipy, jak podobnou situaci řešili jiní manažeři.

- **Jak se nepřítomnost trenéra projevuje na znalostech zaměstnanců, prodejích, atmosféře a morálce v kolektivu?**

Projevuje se záporně. Každý zaměstnanec, kterému závisí na svém rozvoji, ocení, pokud dostane zpětnou vazbu na svůj výkon a tím i další nápady a možnosti, jak ve své práci postupovat ještě lépe. Důležité je propojení práce manažera a trenéra tak, aby doporučení, která si chce zaměstnanec do své praxe přenést, podporoval a utužoval i jeho manažer.

- **Co považujete vy osobně za klíčovou kompetenci lektora/trenéra?**

Umět motivovat, naslouchat a mít dostatečné zkušenosti s danou trénovanou dovedností, nebo školením, které se má na zaměstnance přenést. Naslouchání je důležité, protože každý je jiný a je důležité se přizpůsobit i osobnosti tak, aby přijal rozvoj za svůj.

- **Je podmínkou úspěšného manažera, být i dobrým lektorem?**

Věřím, že ano. Každý manažer by měl být i dobrý lektorem. Protože to co lektor, školitel nebo kouč předá na zaměstnance je pak třeba dál zapojovat do praxe a udržovat tak, aby se daná dovednost stala nedílnou součástí např. prodejního procesu u obchodníka.

- **Jak vnímáte propojení role manažera a lektora/trenéra?**

Toto propojení vnímám jako nezbytné pro správný dlouhodobý rozvoj svých podřízených. Manažer je se svým podřízeným v každodenním kontaktu a tak ho dokáže nejlépe podporovat v zapojení nových dovedností. Školením vše jen začíná a praxí a podporou manažera lze nové znalosti převést do praxe.

- **Během vzdělávání zaměstnanců, upřednostňujete spíše interní nebo externí zdroje? V čem vidíte výhodu?**

Každý zdroj má své výhody a nevýhody. Interní dokáže přesně reagovat na potřeby dané firmy a zná nejpřesněji všechny souvislosti ve firmě. Externí za to dokáže poskytnout nadhled a vystoupit ze zaběhlé praxe. Kombinace obou dvou je z mého pohledu nejideálnější.

- **Jaký je Váš názor na manažerské kompetence, které jsou podle Vás klíčové?**

Je to soubor dovedností, které je třeba správně propojit. Manažer má znát plán, cíl nebo vizi, ke které má dojít, tu předat svým podřízeným tak, aby věděli co je cílem a k čemu všemu splnění tohoto cílu bude (Motivace). K tomu je třeba říci si postup, jak toho dosáhnout a jaké kroky k tomu budou třeba (Plánování). K vykonání nových úkolů nemusí být všichni v týmu zcela kompetentní, pak přichází rozvoj a školení (vedení). Za tím vším je průběžné kontrolování, zda celý tým je tam, kde si na začátku stanovil, že v čase chce být.

- **Jaký by měl být podle Vás ideální obraz manažera?**

Dobry manažer je tak dobrý, jak dobří jsou jeho lidé. Je to člověk, který umí inspirovat a nadchnout ostatní pro společnou věc. V té věci je podporovat a rozvíjet jejich dovednosti společně s novými výzvami, které přicházejí. Umí správně říci co je špatně a definovat to tak, aby podřízený věděl co je cílem. Stejně tak umí chválit a slavit pokud se daná věc povede.

Příloha E

Rozhovor s Veronikou Zupkovou

Veronika Zupková je aktuálně team manager ve společnosti LVMH (3 roky), předchozí pracovní zkušenosti čerpala ve společnosti Swarovski, na pozici manažera prodejního týmu. Četné zkušenosti vycházejí, z jejího několikaletého pobytu v USA, kde se také pracovníě orientovala v retailové sféře. Věk 32 let

Otázky:

- **Jak byste charakterizovala současné cíle a úkoly profesního vzdělávání v praxi?**

Zvýšení výkonu / obratu a částečně i motivace.

- **Je role trenéra ve firmě nezbytná? Máte možnost porovnání pracovišť, kde momentálně není, ale v minulosti byl trenér? Jak se nepřítomnost trenéra projevuje na znalostech zaměstnanců, prodejích, atmosféře a morálce v kolektivu?**

Je nezbytná, měla jsem možnost posoudit „s“ a „bez“ na několika různých pracovištích a dopad trenéra je veliký jak na morálku týmu, jeho vědomosti, komfortu při jednání s klienty atd.

- **Co považujete vy osobně za klíčovou kompetenci lektora/trenéra?**

Empatie – vnímání individuálních potřeb, přizpůsobení se konkrétním situacím a pozitivní spirit.

- **Je podmínkou úspěšného manažera, být i dobrým lektorem?**

Ne nutně, samozřejmě je to výhodou v situaci, kdy mít trenéra je nemožné...

- **Jak vnímáte propojení role manažera a lektora/trenéra?**

Jako vzájemně se doplňující, manažer vede, zná cíl, trenér jej pomáhá dosáhnout.

- **Během vzdělávání zaměstnanců, upřednostňujete spíše interní nebo externí zdroje? V čem vidíte výhodu?**

Interní zdroje, znají prostředí firmy i lidí, se kterými pracují. Externí nikdy nebudou tak vlivné, záleží nicméně na tématu školení.

- **Jaký je Váš názor na manažerské kompetence, které jsou podle Vás klíčové?**

Manažer by měl být důvěryhodný, empaticky, vědět kam směřuje a jak se tam dostane. Měl by znát svůj tým a jeho individuální motivace, silné a slabé stránky a umět s nimi pracovat.

- **Jaký by měl být podle Vás ideální obraz manažera?**

To je těžké definovat, v různých prostředí se to může lišit... Ať dělá, co dělá, musí přinášet výsledky a být efektivní.

Příloha F

Rozhovor s Terezou Vacínovou

PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D. se 13 let pohybuje na půdě vysokých škol v roli lektora a výkonného manažera. Podílela se na koncepci vnitřního rozvoje a nastavení vnitřních procesů vysokoškolských kateder Andragogiky, Vzdělávání dospělých a Manažerských studií. Její profesní odborná dráha je spojena především s problematikou vzdělávání dospělých a pedagogicko-psychologickými aspekty didaktického procesu. Je dlouholetou členkou AIVD. Od ledna roku 2015 působí na Vysoké škole finanční a správní, kde úspěšně vede přednášky a semináře z oblasti aplikované psychologie v oblasti marketingu a komunikačních dovedností. Věk 38 let

Otázky:

- **Jak byste charakterizovala současné cíle a úkoly profesního vzdělávání v praxi?**

Záleží na oboru a nastavenému cíli konkrétního vzdělávání. Obecně vnímám jako nejdůležitější cíl kvalifikovanost, odbornost, která je vyžadována pro výkon dané pracovní pozice.

- **Je role trenéra ve firmě nezbytná? Máte možnost porovnání pracovišť, kde momentálně není, ale v minulosti byl trenér? Jak se nepřítomnost trenéra projevuje na znalostech zaměstnanců, prodejích, atmosféře a morálce v kolektivu?**

Nevím, jak chápete široký pojem trenér. Může se jednat o lektora měkkých dovedností, kouče, mentora atd.....Není, opět závisí na oboru a společnosti. Ano, mám. Nijak, trenér není odborník.

- **Co považujete vy osobně za klíčovou kompetenci lektora/trenéra?**
Odbornost, která obnáší jak znalost oboru a didaktických dovedností. Čím dál více vnímám, že jedno bez druhého nelze oddělovat. A pokud je někdo jen dobrý rétor nebo obráceně specialista, nelze hovořit o odbornosti.
- **Je podmínkou úspěšného manažera, být i dobrým lektorem?**
Ne, ideální stav. V praxi obtíže realizovatelný.
- **Jak vnímáte propojení role manažera a lektora/trenéra?**
Viz předchozí odpověď.
- **Během vzdělávání zaměstnanců, upřednostňujete spíše interní nebo externí zdroje? V čem vidíte výhodu?**
Externí, nezatíženost, objektivita. Nevýhodou pro malé společnosti finanční nákladnost.
- **Jaký je Váš názor na manažerské kompetence, které jsou podle Vás klíčové?**
Upřímně, všechny jsou klíčové pro danou pozici, firmu, ve které působí, tým lidí který řídí. Jedná se o téma sama o sobě, které se zbytečně nafukuje, diskutuje, místo toho aby lidé skutečně vykonávali svou profesi....
- **Jaký by měl být podle Vás ideální obraz manažera?**
Člověk s profesními a životními zkušenostmi, který mu umožní nadhled. Podstatné jsou především jeho dovednosti a osobnostní založení.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora:	Barbora Wolfová
Obor:	Andragogika
Forma studia:	Kombinované
Název práce:	Lektorská činnost jako součást manažerských dovedností
Rok:	2017
Počet stran textu:	70
Celkový počet stran příloh:	14
Počet titulů českých použitých zdrojů:	31
Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:	1
Počet internetových zdrojů:	3
Vedoucí práce:	PhDr. Iva Borská, CSc.