

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
Katedra andragogiky a personálního řízení

Patrik Šudák

Rétorické dovednosti lektorů dalšího vzdělávání  
Rhetorical Skills of Lecturers of Further Education

Diplomová práce

Praha 2023

Vedoucí práce:

PhDr. Olga Běhounková, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem všechny informační zdroje uvedl v seznamu literatury a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autora

## **Poděkování**

Rád bych poděkoval PhDr. Olze Běhounkové, Ph.D, za cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Poděkování patří také kontaktním osobám, díky kterým se mi podařilo realizovat dostatečný počet rozhovorů, a také respondentům samotným za jejich ochotu i čas se šetření zúčastnit a poskytnout cenné informace.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá specifickou oblastí komunikačních dovedností lektorů dalšího vzdělávání – rétorikou. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem lektori dalšího vzdělávání rozvíjí své rétorické dovednosti, aby komunikace mezi nimi a účastníky vzdělávání byla na profesionální úrovni a efektivní. Nejprve je charakterizován lektor dalšího vzdělávání dle Národního pedagogického institutu České republiky a jeho kompetence se zaměřením na rétorické dovednosti. Následně jsou popsána teoretická východiska rétoriky, její historie a složky, které tvoří verbální, neverbální a paraverbální komunikace. Pozornost je věnována komunikačním dovednostem lektorů dalšího vzdělávání s orientací na jejich projev. Součástí práce je kvalitativní šetření, jehož cílem je analyzovat proces přípravy lektorů dalšího vzdělávání v oblasti rétorických dovedností a jeho vliv na vzdělávací proces. Šetření je realizováno formou rozhovorů se čtrnácti lektory dalšího vzdělávání, kteří minimálně dvakrát měsíčně lektorují kurzy v oblasti vzdělávání dospělých.

## **Klíčová slova**

rétorika, lektor, další vzdělávání, projev, řečník, prezentace, vzdělávání dospělých, trénink, verbální komunikace, neverbální komunikace, paraverbální komunikace

**Abstract**

The diploma's thesis deals with the specific area of communication skills of further education lecturers – rhetoric. The aim of the thesis is to find out how the lecturers of further education develop their rhetorical skills so that the communication among them and the participants of education would be professional and effective. Firstly, the further education lecturer and his competencies with a focus on rhetorical skills are defined according to the National Pedagogical Institute of the Czech Republic. Subsequently, the theoretical basis of rhetoric, its history and forms such as verbal, non-verbal and paraverbal communication are described. Attention is paid to the communication skills of further education lecturers with the focus on their speech. Part of the thesis is a qualitative investigation. The aim of the investigation is to analyse how the preparation of lecturers of further education in the area of rhetorical skills looks like and what effect it has on the educational process. The investigation is carried out in the form of interviews with at least fourteen of further education who attend the courses in the field of adult education at least twice a month.

**Key words**

rhetoric, lecturer, further education, speech, speaker, presentation, adult education, training, verbal communication, nonverbal communication, paraverbal communication

## Obsah

0	Úvod.....	7
1	Lektor dalšího vzdělávání .....	9
1.1	Kompetence lektora dalšího vzdělávání .....	12
1.2	Rétorické dovednosti lektora dalšího vzdělávání dle Národního pedagogického institutu .....	20
1.3	Další vzdělávání lektorů v oblasti rétorických dovedností.....	22
2	Rétorika.....	25
2.1	Dějiny rétoriky.....	28
2.1.1	Antické Řecko a starověký Řím .....	28
2.1.2	Středověk a renesance.....	30
2.1.3	Novověká rétorika .....	31
2.1.4	Rétorika v historii českých zemích.....	32
2.2	Složky rétoriky .....	33
2.2.1	Verbální komunikace.....	33
2.2.2	Neverbální komunikace .....	35
2.2.3	Paraverbální komunikace.....	37
3	Řečnický projev lektora dalšího vzdělávání a jeho trénink.....	40
3.1	Druhy řečnického projevu .....	40
3.2	Fáze řečnického projevu.....	43
3.3	Cílová skupina řečnického projevu .....	51
3.4	Trénink řečnického projevu.....	54
3.4.1	Verbální projev .....	54
3.4.2	Neverbální projev .....	56
3.4.3	Paraverbální projev .....	57
4	Empirické šetření – Příprava lektorů dalšího vzdělávání v oblasti rétorických dovedností.....	59
4.1	Metodika empirického šetření .....	59
4.2	Výsledky empirického šetření a jejich interpretace.....	61
4.2.1	Pojem rétorické dovednosti .....	61
4.2.2	Trénink rétorických dovedností .....	62
4.2.3	Příprava v oblasti rétorických dovedností .....	66
4.2.4	Vliv rétorických dovedností na vzdělávací proces .....	71
5	Diskuse.....	75
6	Závěr .....	78
7	Soupis bibliografických citací.....	80
8	Přílohy.....	86

## 0 Úvod

Rétorika slouží lektorům dalšího vzdělávání jako nástroj k precizní prezentaci myšlenek a postojů. Je nedílnou součástí jejich práce. Lektor dalšího vzdělávání by proto neměl oblast rétoriky opomíjet a měl by jí věnovat pozornost minimálně nezáměrně během výkonu své práce. Pro účastníky je rétorika lektora důležitá, jelikož působí nejen na jejich emoce, ale i na racionální složku. Jedná se o jednu z oblastí, díky které budou účastníci kurz dalšího vzdělávání hodnotit. Osvojení rétorických dovedností proto hraje důležitou roli a propisuje se do úspěchu či neúspěchu vzdělávacího procesu. Cílem diplomové práce je analyzovat způsoby, kterými lektori mohou své rétorické dovednosti rozvíjet tak, aby komunikace mezi nimi a účastníky vzdělávání byla na profesionální úrovni a efektivní. Práce se snaží poukázat na vhodné poučky z oblasti rétoriky bez ohledu na to, kdo je posluchačem lektora. Tyto poučky jsou chápány jako univerzální a funkční.

Práce je rozdělena do tří tematických kapitol a obsahuje dvě přílohy. První kapitola je věnována profesi Lektor/lektorka dalšího vzdělávání. Kapitola vymezuje samotný pojem lektor dalšího vzdělávání, popisuje potřebné kompetence profese a je podrobněji zaměřena na rétorické kompetence lektora dalšího vzdělávání. V této oblasti práce čerpá především z Národního pedagogického institutu (dále NPI) a také Dvořákové (2023). Charakterizováno je také další vzdělávání lektora a jeho možnosti. Klíčovými zdroji pro první kapitolu jsou Národní soustava povolání (dále NSP) a NPI, který nabízí kvalifikační standard lektora. Oba zdroje aktuálně popisují charakteristiku a kompetence povolání lektora dalšího vzdělávání.

Druhá kapitola charakterizuje teoretická východiska rétoriky. Pro pochopení vývoje rétoriky je kapitola věnována krátkému shrnutí historie rétoriky, kterou dobře zpracovává například Šmajsová Buchtová (2010) nebo Kraus (2011). Žantovská (2015) nabízí moderní pojetí rétoriky, která stojí na pomezí mezi uměním, vědou a dovednostmi. Dále jsou popsány rétorické složky. Rétorika lektora už není chápána pouze ze strany verbální komunikace a jeho slovníku, ale spadají do ní všechny komunikační signály, kterými na účastníky vzdělávání lektor působí. S ohledem na nejednoznačné zařazení paralingvistiky pod složky komunikace v odborných pramenech, je pro účely práce tato složka postavena na stejnou úroveň vedle verbální a neverbální komunikace. Paraverbální projev je podstatný v rámci rétoriky a je mu v práci věnována zvýšená pozornost.

Třetí kapitola se zaměřuje na řečnický projev lektora dalšího vzdělávání, jeho druhy a fáze. Kapitola se také zabývá cílovou skupinou, čili účastníky vzdělávací akce a možným tréninkem řečnického projevu z hlediska verbální, neverbální i paraverbální stránky.

Důležitými zdroji pro tuto kapitolu jsou Žantovská (2015), Šmajsová Buchtová (2010) a Jachtchenko (2022).

Obsahem čtvrté kapitoly je kvalitativní šetření, jehož cílem je analyzovat míru a způsob rozvoje rétorických dovedností lektorů dalšího vzdělávání. Dílčím cílem šetření je zjistit, jestli lektoři vnímají vliv tréninku a přípravy v oblasti rétorických dovedností na vzdělávací proces. Data jsou získaná z rozhovorů se zkušenými lektory. Šetření vychází z výzkumů, které potvrzují důležitost rétorických dovedností včetně jeho rozvoje. Jedná se například o studii Kramera a Hintona (1996) nebo Surkise Sutiyaatnoa (2018).



## 1 Lektor dalšího vzdělávání

Slovo lektor lze dle slovníku cizích slov odvodit z latinského pojmu *lector*, které označuje čtenáře či předčitatele (Kohoutek, 2005–2023, nestránkováno). Kánský (2017, nestránkováno) uvádí, že za lektora byl dříve považován čtenář, který davu předčítal během mši římsko-katolické církve evangelium. Lektor musel mít dobré komunikační a rétorické schopnosti, aby dokázal přednést čtený text tak, aby na posluchače co nejvíce zapůsobil (Sociologický ústav AV ČR, 2017, nestránkováno). V dnešní době se v tomto kontextu pojem nepoužívá. Tehdejšího lektora lze dnes nazvat rétorem nebo řečníkem. Lektora, který dříve předčítal během mše, a dnešního lektora dalšího vzdělávání však spojuje snaha předat posluchačům znalosti nebo podněty k zamyšlení. Langer ve své knize píše, že lektor, jak je znám dnes, není člověk, který se zaměřuje pouze na úzký okruh činností. Podle Langerova lektory spojuje následující:

- „*zájem na získání nových či rozšíření stávajících znalostí či dovedností u svých studentů;*
- *změny v jejich postojích, myšlení, přístupech k vnímání a hodnocení světa kolem nich;*
- *snaha o praktické uplatnění uvedených možností v osobním, pracovním či společenském životě.*“ (Langer, 2016, s. 14)

Dříve se lektor během mše snažil změnit nebo posílit přístup k vnímání světa a klíčových hodnot podle evangelia. V současné době je dílčím cílem lektora změnit či posílit postoj účastníků vzdělávání v závislosti na jejich potřebách. Rozdíl je v tom, že v minulosti nebylo úkolem lektora předávat dovednosti nebo záměrně pracovat na praktickém uplatnění uvedených možností. K zásadní transformaci dochází až koncem 20. století, kdy byly vytvořeny první kompetenční modely lektora dalšího vzdělávání a jeho pozice se zprofesionalizovala. K tomu svou měrou přispěla profesionalizace andragogické práce, které je lektor nedílnou součástí. „*S rostoucím významem vzdělávání, poradenství a péče se zvyšují nároky na profesionalitu práce v této oblasti. Tím vzniká i otázka andragogických kvalifikací a kompetencí.*“ (Beneš, 2014, s. 113) Beneš formuluje několik důvodů profesionalizace andragogiky a lektorské činnosti. Uvádí, že již od 30. let 20. století byly v USA zakládány andragogické studijní obory (Beneš, 2014, s. 40). Další vzdělávání se tak stalo součástí společenského a ekonomického rozvoje, vznikaly nové vzdělávací instituce, jejichž zaměstnanci – andragogičtí pracovníci – zvyšovali prestiž a finanční ohodnocení své práce (Beneš, 2014, s. 114).

Lektor je andragogickým pracovníkem, a tak profesionalizace oboru vedla i k profesionalizaci jeho pozice. Už se nejednalo pouze o člověka, který by předčítal, ale o člověka, kterému byl vytvořen kompetenční profil, který musel být do jisté míry naplněn, aby daná osoba mohla pracovat jako lektor. Podle Medlíkové se u pozice lektora očekává „...vysokoškolské vzdělání a znalost andragogiky.“ (Medlíková, 2013, s. 12) Lektor nemusí nutně mít vysokoškolské vzdělání. Medlíková píše pouze o očekávání, což zdůrazňuje fakt, že společnost od lektora očekává jednání a odbornost na úrovni vysokoškolsky vzdělaného člověka. Lektor by měl být vybaven patřičnými kompetencemi a účastníci vzdělávání od něj očekávají, že je provede jejich dalším vzděláváním.

Očekávání v kombinaci se zvyšováním nároků na lektorskou práci v České republice vedlo ke vzniku profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání. Autorizujícím orgánem kvalifikace lektora dalšího vzdělávání je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Profesní kvalifikace obsahuje kvalifikační standard, jehož aktuální znění platí od 5. 2. 2019. Dvořáková v článku *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání* píše, že pozice lektora dalšího vzdělávání byla už v roce 2013 zařazena do Národní soustavy kvalifikací. Lektorovat může každý na základě volné živnosti „*Mimoškolní výchova a činnost, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti*“, která se řídí zákonem č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání. Pokud však lektor splní podmínky profesní kvalifikace lektora dalšího vzdělávání, získá certifikát, který dokazuje, že lektor dosahuje kvalit v oblastech, které jsou blíže popsány kompetenčním profilem (kapitola 1.2).

V souvislosti s profesí lektora dalšího vzdělávání je nutno charakterizovat pojem další vzdělávání. Podle Průchy a Vetešky „...probíhá po dosažení určitého stupně formálního (školního) vzdělávání nebo po opuštění vzdělávacího systému či po prvním vstupu na trh práce. Je zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění se jedince v osobním, občanském a pracovním/profesionálním životě.“ (Průcha a Veteška, 2014, nestránkováno) Další vzdělávání je především neformálním vzděláváním a dospělý jedinec se ho může účastnit v rámci zájmového, občanského či profesního rozvoje. Ve všech třech sektorech se lze potkat s lektory, kteří účastníka vzdělávání vybranou oblastí provází. Jak píše Beneš (2014, s. 159) prosperujícím sektorem, kde profesně působí nejvíce lektorů dalšího vzdělávání, je další profesní vzdělávání. Další vzdělávání podle NSP „...zahrnuje např. profesní kvalifikace dle zákona č.179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, akreditované vzdělávací kurzy (např. rekvalifikace) a další

*obecně uznávané kvalifikace, které vedou k získání požadované kvalifikace k výkonu daného povolání či specializace.“ (MPSV, 2017a, nestránkováno)*

Dvořáková a Šerák definují pojem další profesní vzdělávání, který podle nich „...označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, které se odehrávají po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve formálním vzdělávacím systému.“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 111) Autoři uvádí, že další vzdělávání probíhá po uzavření formálního vzdělávání, čímž je myšleno opuštění školského systému a vstup na trh práce. Jedná se o proces, kdy účastník prohlubuje své kompetence, které mu mohou pomoci být úspěšným ve svém oboru. Typicky se může jednat o školení zaměstnanců, development centra apod. Pokud proces probíhá ve strukturovaném prostředí a po ukončení je účastníkovi předán certifikát o absolvování profesního vzdělávání, lze tento typ dalšího vzdělávání považovat za formální (Průcha a Veteška, 2014, 114).

Lektoři dalšího vzdělávání působí v oblasti profesního vzdělávání a podobně jako v jiných profesích by měli neustále sledovat nové trendy a aktuality, které by posléze měli do svých kurzů či vzdělávacích aktivit přenést. Lektoři v oblasti zájmového vzdělávání se ve svých kurzech zaměřují na zájmové činnosti, umělecké disciplíny či koníčky účastníků. „**Zájmové vzdělávání stejně jako neformální vzdělávání tvoří nedílnou součást procesu celoživotního učení.**“ Jedná se o „...vzdělávání poskytující účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, zabývá se však aktivitami potřebnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž ze školy, zajišťuje duševní hygienu, má funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní (relaxační a regenerační), sociální a preventivní, rozvíjí schopnosti, znalosti, dovednosti, talent, upevňuje sociální vztahy.“ (MŠMT, 2013–2023, nestránkováno) I zde je potřeba, aby lektoři dokázali v dané oblasti účastníkům předat znalosti a dovednosti a motivovali je k dalšímu vzdělávání. V rámci občanského vzdělávání lektor předává účastníkům vzdělávací akce informace o právech a povinnostech, občanských a politických záležitostech o stylu života a jiných oblastech, které mohou mít dopad na život jedince ve společnosti.

Dle NSP lektor „...řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání.“ (MPSV, 2017a, nestránkováno) Lektor dalšího vzdělávání je tak během řízení a realizace procesu v přímé interakci s účastníky vzdělávací akce, a to u všech forem, tedy prezenční, online či hybridní, a vytváří vhodné podmínky pro proces učení. Měl by disponovat rétorickými

dovednostmi na velmi vysoké úrovni. Rétorické dovednosti byly nezbytné vždy. I když lektor pouze předčítal na mších, musel být jeho projev poutavý, aby posluchače zaujal. Stejně je tomu i dnes, kdy lektor musí obsáhnout více oblastí. Rétorické dovednosti lektor využije ve všech oblastech dalšího vzdělávání – v zájmovém, v profesním i v občanském. Jsou oblasti vzdělávání, kde jsou rétorické dovednosti důležitější než jinde. Například v občanském vzdělávání potřebuje lektor dobře formulovat své myšlenky a předat je tak, aby byly pochopeny a utkvěly v mysli účastníků, jelikož chce prosadit životní postoj, který nabízí svým posluchačům. Občanské vzdělávání je silně vázáno na lektorovy rétorické dovednosti, protože má svým verbálním projevem přimět posluchače, aby vedli zodpovědný a občansky aktivní život. V dalším profesním vzdělávání musí lektor dobře vysvětlit vazbu mezi vzdělávacím cílem, obsahem a zvolenými metodami. Účastníci pak jasně vědí, z jakého důvodu lektor do procesu zařadil danou aktivitu, a k čemu jim účast na kurzu bude. V zájmovém vzdělávání nemusí být rétorika klíčová, ale stále bude zvyšovat a pozitivně ovlivňovat jeho efekt.

### **1.1 Kompetence lektora dalšího vzdělávání**

Kocianová (2010, s. 56) uvádí, že „...*pojmem kompetence lze použít ve dvou významech: 1. ve smyslu pravomoci a odpovědnosti – jedinec je oprávněn, je kompetentní dělat určitou práci (angl. competence); 2. ve smyslu souboru schopností jedince a jeho chování, aby plnil pracovní úkoly kvalitně – kompetentně (angl. competency).*“ První význam pojmu kompetence souvisí s oprávněním. Daná kompetence může být vázána na sociální pozici osoby ve společnosti, která jí dává pravomoc rozhodovat o dalším postupu. Sociologický ústav AV ČR (2017) píše v tomto případě o kompetenci formální. Jedinec, kterému byly kompetence přisouzeny, nemusí nutně svoji práci odvádět kvalitně. Stačí, že kompetenci má a pak už je na něm, aby jednal dle svého nejlepšího přesvědčení. Pro zacílení diplomové práce je důležitý druhý význam pojmu kompetence, který Kocianová uvádí ve smyslu plnění pracovních úkolů kvalitně – kompetentně. Dvořáková (2011–2022, nestránkováno) ve svém článku chápe slovo kompetence také jako soubor znalostí, dovedností a postojů. Každý lektor musí tímto souborem disponovat, aby mohl kvalitně odvádět svoji práci, a plnit tak požadavky účastníků vzdělávání. Soubor je tvořen kompetenčním profilem lektora dalšího vzdělávání, který udává Národní pedagogický institut. Pojem kompetence bude mít v průběhu práce pouze ten význam, který definuje kompetence jako soubor znalostí, dovedností a postojů.

Dle centrální databáze kompetencí Ministerstva práce a sociálních věcí (dále MPSV) jsou kompetence definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot umožňující uplatnění a osobní rozvoj jednotlivce. Je to jazyk, kterým jsou v Národní soustavě povolání popisovány požadavky na pracovníka. Vyjadřují předpoklady k výkonu určitého souboru činností. Říkají, co má zaměstnanec znát, umět a jak se má chovat.*“ (MPSV, 2017b, nestránkováno) Již zmíněná NSP „...*je otevřená, veřejně dostupná databáze povolání vyskytujících se na českém trhu práce, spravovaná a garantovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR.*“ (MPSV, 2017b, nestránkováno) NSP stanovuje název povolání a jeho charakteristiku. V rámci pracovních činností popisuje, co je součástí daného povolání. U lektora dalšího vzdělávání jsou to následující činnosti:

- „*Spolupráce s koordinátory a projektanty kurzu při určování a konkretizaci obsahu a struktury kurzu.*
- *Rozpracování cílů a obsahu kurzu včetně požadovaných kompetencí do detailního plánu a rozvrhu vzdělávání.*
- *Volba a příprava a využití didaktické techniky, učebních textů a dalších učebních pomůcek.*
- *Zpracování vlastních učebních nebo podpůrných textů.*
- *Příprava a sestavování prezentací.*
- *Příprava scénářů a materiálně technického zajištění modelových situací a dalších činností.*
- *Navazování vztahu s účastníky dalšího vzdělávání a dohody pravidel a průběhu vzdělávání.*
- *Motivování účastníků vzdělávacího programu.*
- *Vstupní hodnocení kompetencí a dalších charakteristik účastníků kurzu.*
- *Prezentace učiva s přizpůsobením účastníkům kurzů.*
- *Vedení a řízení tréninku a procvičování dovedností a kompetencí, vč. využití didaktické techniky.*
- *Vedení a řízení modelových situací a dalších činností účastníků, vč. využití didaktické techniky.*
- *Vedení a řízení diskuzí, vč. využití didaktické techniky.*
- *Ověřování znalostí, dovedností a kompetencí účastníků.*
- *Hodnocení účinnosti vzdělávání a tréninku.*
- *Poskytování individuálních konzultací.*

- *Zadávání a hodnocení samostatných a skupinových prací účastníků.*
- *Vedení dokumentace kurzu.*
- *Instruktaže účastníků vzdělávacího programu o BOZP a PO.“ (MPSV, 2017a, nestránkováno)*

NSP dále popisuje požadovanou kvalifikaci pro dané povolání a možnost dalšího vzdělávání. V rámci NSP lze také zjistit průměrné mzdy, zátěže a rizika povolání anebo volná místa v České republice.

V NSP jsou kompetence členěny do několika kategorií. Jedná se „...o odborné znalosti a dovednosti, obecné dovednosti a měkké kompetence.“ (MPSV, 2017b, nestránkováno) Odborné znalosti a dovednosti obsahují kompetence potřebné pro výkon povolání. Jedná se o praktické kompetence, které až na výjimky nejsou přenositelné a vždy se hodí k jednomu určitému oboru. Obecné dovednosti znázorňují požadavky, které jsou vždy potřeba pro výkon práce. Jedná se například o počítačovou, jazykovou způsobilost nebo právní povědomí. Měkké kompetence nejsou závislé na odbornosti jedince. Jedná se o požadavky, které jsou potřebné pro vykonávání vícero povolání. Tyto kompetence jsou přenositelné mezi obory. Jedná se například o efektivní komunikaci nebo zvládnání zátěže. Lektor dalšího vzdělávání potřebuje disponovat všemi třemi oblastmi. Jeho oborová způsobilost se do jisté míry překrývá s měkkými kompetencemi. Pokud by měly být zdůrazněny odborné kompetence, které lektor nejvíce potřebuje, jednalo by se o kompetence z oblasti výchovy a vzdělávání. MPSV popisuje efektivní komunikaci na nejvyšší úrovni (úroveň 5) následovně:

- *„formulování myšlenek v písemné i ústní podobě je na výborné úrovni*
- *praktikuje aktivní naslouchání bez výjimky za všech okolností*
- *zdravé a přiměřené sebeprosazování je pro něj přirozené*
- *dokáže prezentovat na velkém fóru a svým projevem dokáže druhé přesvědčit*
- *dokáže od jiných získat jejich skutečné názory a pracovat s nimi, dokáže využívat konstruktivní konflikty*
- *umí pracovat se zpětnou vazbou, komunikuje s jinými kulturami.“ (MPSV, 2017b, nestránkováno)*

Langer (2016, s. 14–16) dělí kompetence na odborné, metodické a osobnostní. Mezi odborné kompetence řadí vědomosti, dovednosti a zkušenosti, které jsou potřeba k tomu, aby mohly být uspokojeny potřeby účastníků vzdělávání v oboru, ve kterém se nechávají od lektora školit. Lektor musí mít širší portfolio odborných kompetencí, aby mohl uvádět příklady z oborů příbuzných probíranému tématu. Pro lektora je důležité mít a neustále

udržovat všeobecný přehled o tématech, které se, byť okrajově, dotýkají jeho expertízy. Lektor tím rozšíří svůj odborný přehled a kontext, do kterého může účastníky uvést. Na účastníky vzdělávání lépe působí, když lektor uvede více příkladů, na kterých se dá problematika znázornit. Mezi metodické kompetence je zařazeno zajištění efektivního procesu dalšího vzdělávání. Lektor by měl správně naplánovat dosažení cílů a měl by zvolit vhodné prostředky a metody, skrze které stanovených cílů dosáhne. Jedná se například o volbu prostředí, hodnocení účastníků, poskytování zpětné vazby, volbu formy vzdělávání apod. Pokud lektor ctí ověřené didaktické principy, efektivita procesu dalšího vzdělávání bude vyšší. Poslední oblastí jsou kompetence osobnostní. Zde Langer uvádí (2016, s. 15), že lektor by měl mít o studenty zájem, měl by být empatický, tolerantní, trpělivý a měl by myslet pozitivně se smyslem pro humor.

Dvořáková a Langer (2012, s. 5) považují za důležitou složku lektorských kompetencí osobnostní kompetence. Dvořáková popisuje osobnost lektora jako nezbytný předpoklad pro vykonávání lektorské činnosti. Za klíčové vlastnosti oba autoři považují smysl pro spravedlnost, odpovědnost, dochvilnost, trpělivost, rozhodnost a pozitivní myšlení směrem k účastníkům. V rámci certifikace na pozici lektora dalšího vzdělávání však nejsou osobnostní kompetence hodnoceny. Důvodem je riziko subjektivního hodnocení této složky lektorské kompetence ze strany autorizovaných osob.

Medlíková charakterizuje lektora z pohledu klienta a jeho očekávání a jmenuje čtyři oblasti, na které by se měl lektor zaměřit. Jedná se o image, způsobilost v oboru, pedagogickou způsobilost a způsobilost v psychologii. Stejně jako Langer apeluje na image lektora, tj. jeho upravený vzhled a oblečení. Lektor svým vzhledem dělá na účastníky první dojem, který často rozhoduje o tom, jakou pozornost a sympatie budou účastníci vůči lektorovi mít. Způsobilost v oboru je řazena mezi odborné kompetence a pedagogická a psychologická způsobilost mezi metodické, komunikační a osobnostní kompetence. Medlíková následně podrobněji popisuje klíčové kompetence lektora, kterými jsou „...*schopnost učit, aktivita a angažovanost, odborný růst, jasné definování cílů vzdělávací akce, srozumitelnost, komunikativnost, prezentace a sebeprezentace, schopnost řešit konflikty, empatie, individuální přístup, kreativita a inovativnost, akceptování rozdílnost, práce v zátěži.*“ (Medlíková, 2013, s. 26) Medlíková, Dvořáková i Langer jsou ve shodě v oblasti komunikačních prvků jako jsou srozumitelnost, komunikativnost či prezentace.

Z pohledu profesionalizace andragogické práce a kvality lektorů dalšího vzdělávání je důležité uvést desatero kvalitního lektora formulované Asociací institucí vzdělávání dospělých (dále AIVD):

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 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.“*  
(Asociace institucí vzdělávání dospělých, 2016, nestránkováno)

Desatero je zaměřeno především na tři oblasti kompetencí – odborné, metodické a osobnostní. Zajímavým a oproti jiným teoriím rozdílným bodem je bod č. 4, který se zaměřuje na seberozvoj lektora. Ten by mohl být zařazen mezi osobnostní kompetence. Stejně tak bod č. 1, který se zabývá etickým kodexem. Etickou stránku práce lektora se zabývá ve svém článku Bednář (1998, s. 10–11). Lektorská práce se v rámci etiky týká tří vztahů. Prvním je vztah lektora a vzdělávací instituce. To nemusí platit vždy, pokud lektor podniká sám na sebe a je veden jako živnostník. Druhým vztahem je vztah mezi lektory, kteří by se měli navzájem podporovat, i když si mohou být konkurenty. Problémem zde může být například přebírání nápadů a citování. Posledním a nejfrekventovanějším vztahem je vztah lektora se zákazníkem, dnes bychom formulovali spíše klientem. Zde je důležitým prvkem komunikace, která vztah spoluutváří. Desatero explicitně nepopisuje, že by kvalitní lektor měl být i dobrým rétorem. V posledním bodě je uvedeno, že lektor by měl podporovat dobré jméno instituce svým



vystupováním. Pod vystupování by mohla být zařazena také rétorika lektora. Lektor tím podporuje dobré jméno instituce – pokud pod nějakou pracuje – a zároveň si vytváří dobrou pověst.

V českém prostředí je hlavním kompetenčním profilem, který ohraničuje pozici lektora dalšího vzdělávání, kvalifikační standard formulovaný Národním pedagogickým institutem (dále NPI) České republiky. Kvalifikační standard NPI obsahuje celkem osm kompetencí, které lektor musí prokázat na určité úrovni. Pokud je prokáže u zkoušky, může se stát certifikovaným lektorem dalšího vzdělávání. Každá z osmi kompetencí má osm úrovní a lektorovi se stačí u každé kompetence dostat na úroveň sedm, aby zkoušku splnil. Každá odborná způsobilost má svá kritéria, podle kterých je hodnoceno, jestli se uchazeč dokázal během zkoušky dostat na sedmou úroveň. Některá kritéria jsou ověřena písemně, jiná ústně a jiná skrze praktickou ukázkou. Vždy je potřeba splnit všechna kritéria. Kvalifikační standard lektora dalšího vzdělávání a jeho kompetence zní následovně:

1. *„Orientace v základní terminologii andragogiky, didaktiky, hodnocení a měření ve vzdělávání dospělých a lektorských forem a metod ve vzdělávání dospělých.*
2. *Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí.*
3. *Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky.*
4. *Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu.*
5. *Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek.*
6. *Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou.*
7. *Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu.*
8. *Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.“ (NPI, 2019, nestránkováno)*

Na stránkách NPI je k dispozici nový kvalifikační standard, který je platný od 6. 1. 2023. Práce však pracuje se starším standardem, který platil od roku 2019, z několika důvodů. Tato část práce byla napsaná na podzim roku 2022, což bylo ještě před vydáním nového standardu. Po jeho vydání bylo zjištěno, že nový standard na rétorické dovednosti lektora neklade důraz. V momentální fázi dochází k neshodě mezi NSP a NPI. Na stránkách NSP je

v rámci kompetenčních požadavků k výkonu povolání jako aktuální starší standard. Ten kromě první kompetence týkající se orientace v základní terminologii obsahuje všech zbylých sedm kompetencí. Na stránkách NPI lze najít novou verzi standardu z roku 2023, která však neodpovídá tomu, co lze najít na stránkách NSP. Nový standard se dotýká rétorických dovedností velmi okrajově. V rámci kompetence „*Spolupráce lektora dalšího vzdělávání s klienty při přípravě vzdělávacích programů a vzdělávacích akcí*“ (NPI, 2023, nestránkováno) je jako jedno z kritérií hodnocení uvedeno, že lektor musí umět „*Prezentovat klientovu zakázku na realizaci vzdělávací akce.*“ (NPI, 2023, nestránkováno) Další kompetence, která souvisí s rétorikou je „*Vedení prezenční výuky lektorem dalšího vzdělávání.*“ (NPI, 2023, nestránkováno) Pod ní je uvedeno hodnotící kritérium, které stanovuje, že lektor by měl „*Vést výuku interaktivně, zapojovat a aktivizovat účastníky.*“ (NPI, 2023, nestránkováno) Standard z roku 2023 ošetřuje rétoriku oproti svému předchůdci velmi málo. Proto práce věnuje pozornost staršímu standardu, který je na stránkách NSP stále aktuální a dle kterého se mohlo zkoušet do 6. 4. 2023.

Kvalifikační standard NPI se oproti jiným taxonomiím liší tím, že je zaměřen především metodicky. První bod se týká odborné způsobilosti lektora, který musí mít znalosti v oblasti vzdělávání a příbuzných oborech. Následné body lze pak zařadit mezi metodické kompetence. V pátém bodě je zmíněná prezentace obsahu, do které spadá rétorická složka. Jak uvádí ve svém článku Dvořáková (2011–2022, nestránkováno) osobnostní předpoklady lektora jsou těžko objektivně měřitelné a ověřitelné, a proto se v kvalifikačním standardu nenachází. Samotná zkouška trvá dvě až tři hodiny. Proto by zařazení osobnostních kompetencí bylo časově náročné. Kvalifikační standard dále nezohledňuje expertízu dalšího vzdělávání. U lektora dalšího vzdělávání není vyžadována způsobilost na konkrétní vybranou problematiku. Jeho odbornost je spojena s oblastmi andragogiky, pedagogiky a didaktiky. To, jaké téma bude následně lektorovat, je vázáno na osobu lektora a konkrétní poptávku. Často se lektor věnuje sociálně-psychologickým či manažerským dovednostem. Pokud by například vystudovaný stavař chtěl složit certifikovanou zkoušku na lektora dalšího vzdělávání, nehrálo by roli, že je odborníkem v oblasti stavebnictví a že tento obor bude lektorovat.

Pod záštitou Evropské unie byl v článku z roku 2010 *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals* publikován kompetenční model, který je rozdělen na dvě kompetenční oblasti – hlavní a specifické kompetence. Článek nabízí sedm

hlavních kompetencí, kterými by měl disponovat každý lektor, který se pracovně pohybuje v oboru vzdělávání dospělých nezávisle na jeho specializaci.

1. *„Osobnostní kompetence – sám být celoživotním studentem.*
2. *Interpersonální kompetence – být komunikativním a týmovým hráčem.*
3. *Profesní kompetence – přebírat odpovědnost za další rozvoj vzdělávání dospělých.*
4. *Odborná kompetence – být odborníkem v daném oboru.*
5. *Digitální kompetence – využívat moderní technologii jako didaktickou pomůcku.*
6. *Schopnost strhnout a motivovat účastníky vzdělávání.*
7. *Schopnost vypořádat se s různorodostí a diverzitou vzdělávací skupiny.“* (Research voor Balaid, 2010, s. 11)

Oproti kvalifikačnímu standardu je limitem tohoto kompetenčního modelu nedostatečná metodika. Zaměřuje se však přímo na lektora dalšího vzdělávání a platí pro všechny role, které může andragog zastávat. Pozici lektora jsou relevantní některé specifické kompetence, například příprava vzdělávacího procesu pro dospělé, určování vzdělávacích potřeb, zařazování jednotlivých programů do vzdělávacího procesu, kariérní poradenství či poradenství v oblasti rozvoje nebo hodnocení vzdělávacího procesu.

Zajímavý model nabízí *Abbotsford School District Human Resources*, který popisuje tzv. *Teaching Competencies*. Model zdůrazňuje, že lektor by měl ovládat komunikaci a vše, co souvisí s interakcí s ostatními. Dále by měl být schopen efektivně plánovat a organizovat, měl by umět zařídit vhodné prostředí pro účastníky vzdělávání, měl by proces vzdělávání facilitovat a vtáhnout do něj účastníky tak, aby byli aktivní a motivovaní do dalšího vzdělávání. Měl by také umět vhodným způsobem hodnotit práci účastníků a podpořit je k jejich individuálnímu rozvoji. Dále by měl být schopen spolupráce a týmové práce. Měl by zvládnout vytvořit podmínky pro to, aby každý dostal v dalším vzdělávání potřebný prostor. V neposlední řadě by měl být autentický a měl by cíl, obsah, formu i metody kurzu ušít na míru vzdělávací potřebě účastníků a situaci.

Všechny uvedené kompetenční modely se shodují v tom, že lektor dalšího vzdělávání musí disponovat odbornými znalostmi, které je schopen účastníkům vzdělávání předat a neustále rozvíjet své komunikační dovednosti, protože jeho práce zahrnuje interakci s ostatními lidmi. Podstatnou součástí jeho kompetencí je také jeho osobnost a charakter, který by měl být přínosem, a ne zátěží pro jeho práci. Práce lektora dalšího vzdělávání vyžaduje komplexnost. Každý kompetenční model zahrnuje komunikační dovednosti, jejichž

neoddělitelnou součástí jsou rétorické dovednosti, které pokud jsou vytříbené, mohou pozitivně ovlivnit proces a přispět k dosažení vzdělávacího cíle

## **1.2 Rétorické dovednosti lektora dalšího vzdělávání dle Národního pedagogického institutu**

V České republice je lektor dalšího vzdělávání akreditované povolání, které má vlastní kvalifikační standard platný od roku 2019 (kapitola 1.2). Standard je všeobecně uznávaným kompetenčním profilem lektora dalšího vzdělávání. Každá z osmi kompetencí či odborných způsobilostí, které standard obsahuje, má svá kritéria. V jeho popisu bude pozornost zaměřena na odbornou způsobilost a její kritéria, která se přímo týkají rétorických dovedností lektora dalšího vzdělávání. Pátý bod kvalifikačního standardu je formulován následovně:

5. *„Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek.“* (NPI, 2019, nestránkováno)

Kompetence je hodnocena na základě těchto kritérií:

1. *„Srozumitelně a v logické struktuře a návaznosti prezentovat vzdělávací obsah s uplatněním principu názornosti, přiměřenosti (příp. aktivity, trvalosti a soustavnosti) zadanému složení účastníků.“*
2. *Srozumitelně a adekvátně formulovat problém, jehož řešením se splní vybraný vzdělávací cíl nebo osvojí vybraná kompetence.*
3. *Srozumitelně a adekvátně objasnit problematiku týkající se vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence rozбором příkladu z praxe.*
4. *Předvést účelné využití vybraných a adekvátních didaktických pomůcek při osvojování vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence.*
5. *Ovládat běžně užívané prezentační techniky (HW, SW).*
6. *Srozumitelně artikulovat, mluvit dostatečně nahlas, používat spisovnou češtinu, nepoužívat fráze a parazitní slova (prostě, vlastně, v podstatě, jakoby apod.), využívat synonyma (neopakovat příliš stejné výrazy), měnit tempo řeči včetně používání pauz, zvládat řízení dechu.*
7. *Adekvátním a výuku podporujícím způsobem používat prostředky neverbální komunikace – postoj, gesta, mimika, úsměv, oční kontakt, působit suverénně, nedat najevo trému.*

8. *Předvést použití prostředků vedoucích k motivování účastníků – přesvědčivost projevu, zaujetí pro danou tematiku, doplňování zajímavými a podnětnými příklady, prokládání otázkami vedoucími k vlastnímu objevování.*“ (NPI, 2019, nestránkováno)

Lektor dalšího vzdělávání musí pro složení zkoušky splnit všechna předepsaná kritéria, na základě kterých dosáhne potřebné úrovně sedm v rámci dané odborné způsobilosti. Rétorické dovednosti jsou součástí každého bodu kromě bodu čtvrtého a pátého. Ty charakterizují schopnost lektora využívat didaktických pomůcek ve svůj prospěch. Didaktické pomůcky jsou důležitou, ne-li nedílnou součástí lektorovy práce. Dvořáková (2023, s. 53) uvádí, že volba didaktických pomůcek závisí na vzdělávacím cíli, cílové skupině, tématu, vybraných metodách, lektorovi a časových, finančních a prostorových možnostech. Pokud lektor didaktické pomůcky nevyužívá vůbec, může to negativně ovlivnit jeho prezentaci, která tak může být nudná, nezáživná nebo nepřehledná. Rétorické dovednosti nejsou podmíněny využíváním didaktických pomůcek. Ideálním stavem je, když lektor využívá didaktické pomůcky, se kterými umí dobře pracovat. Mezi didaktické pomůcky patří dle Dvořákové (2023, s. 54–55) tabule, flipchart, projektor, učebnice, jiné textové materiály, software a hardware.

Z kritérií hodnocení kompetence k prezentaci obsahu vyplývá, že lektor musí ovládat všechny tři rétorické složky – verbální, neverbální i paraverbální. U verbální složky je důležité, aby lektor srozumitelně prezentoval vzdělávací obsah. Účastník vzdělávání se díky tomu jednoduše orientuje ve struktuře řeči a ví, o čem lektor prezentuje. Lektor musí srozumitelně formulovat cíl, jehož dosažením si mohou účastníci osvojit požadovanou kompetenci. Pokud by byl vzdělávací cíl špatně účastníkům formulován, nastala by situace, kdy by nevěděli, co má být výstupem celého procesu. Účastníci by pak těžko propojovali jednotlivé aktivity s dosahovaným cílem. Kurz by jim nedával smysl a mohlo by dojít k tomu, že by lektora i celý proces vzdělávání hodnotili negativně. V rámci srozumitelnosti uvádí Dvořáková (2023, s. 12), že je důležité, aby lektor uměl přizpůsobit slovní zásobu účastníkům, aby dokázal mluvit bez parazitních slov a také, aby dokázal nejen udržet myšlenku, ale také věděl, které myšlenky vynechat, aby se neodbíhalo od tématu a struktury.

Šestý bod se zabývá hlasovou technikou řeči. Podotýká, že lektor musí být schopen srozumitelně artikulovat. Mezi rétorické a komunikační kompetence patří „*Schopnost pracovat s hlasem (hlasitost, tempo, srozumitelnost, tón, výška hlasu).*“ (Dvořáková, 2023, s. 12) Lektor by měl dokázat pracovat s dynamikou hlasu a rytmem řeči. Náhlými změnami může správně vystihnout verbální obsah, který účastníkům přednáší, a zároveň upoutá jejich

pozornost. Pokud lektor dokáže ve vhodné chvíli zesílit a zrychlit svoji řeč nebo naopak zpomalit a zeslabit, je pravděpodobné, že jeho projev bude poutavější, a účastníci si tak zapamatují více informací. To úzce souvisí s ovládním dechu, který je důležitý pro výdrž, klid lektora a následný řečnický projev. Šesté kritérium přímo nezmiňuje intonaci, barvu hlasu či akcenty. Lektor musí myslet na to, aby jeho projev nebyl monotónní. Správná intonace pomůže lektorovi v tom, že bude vědět, kdy hlasem klesnout a kdy naopak jít s hlasem intonačně výš. Zároveň si může dovolit dávat akcenty na určité slabiky slov tak, aby zdůraznil význam slova. Každý člověk má také specifickou barvu hlasu. Pokud bude mít lektor barvu příliš zastřenou, může to hrát roli v upoutání účastníka vzdělávání.

Sedmý bod se zabývá neverbálními komunikačními prvky. Lektor by měl být schopen navázat oční kontakt vyváženě se všemi účastníky. Měl by vědět, jaký zaujmout postoj, jak gestikulovat během prezentace, jak pracovat s mimikou a jak docílit toho, aby nebylo poznat, že má trému. Lektor by měl působit sebevědomě a autenticky a získat od účastníků důvěru, bez které jen obtížně dosáhne vzdělávacího cíle. V rámci neverbální komunikace je dobré, pokud lektor dokáže „...číst neverbální signály účastníků.“ (Dvořáková, 2023, s. 12)

V posledním kritériu „*Předvést použití prostředků vedoucích k motivování účastníků*“ se píše o přesvědčivosti projevu a zaujetí pro danou tematiku. Lektor v první řadě musí rozumět tématu, aby mohl být jeho projev přesvědčivý. Pokud tématu rozumět nebude, je pravděpodobné, že mu klesne sebevědomí a ztratí důvěru účastníků. Lektor musí také udržet vnitřní klid, což je během vystupování před lidmi náročné. Tím však dosáhne, že bude působit suverénněji a sebevědoměji a jeho projev bude plynulejší.

Kritéria popisující rétorické dovednosti lektora dalšího vzdělávání jsou u zkoušky ověřovány praktickou ukázkou o délce 45 minut, kdy uchazeč o certifikát vede část kurzu, na který připravil modelový vzdělávací program. Hodnotící komise posuzuje jeho kompetence a rozhoduje, zda a na jaké úrovni jich dosahuje.

### **1.3 Další vzdělávání lektorů v oblasti rétorických dovedností**

Další vzdělávání bylo definováno v první kapitole. Lektor se dalšímu vzdělávání věnuje na denní bázi. Obvykle však není v roli účastníka. Tak jako každé povolání vyžaduje další vzdělávání, tak i lektor by na něj neměl zapomínat. Jeho povolání je velmi rozmanité a neustále se vynořují nové trendy, které ovlivňují jeho práci. Cílem dalšího vzdělávání je získat či posílit potřebné profesní kompetence, které lektor pro svoji práci potřebuje. Kompetence

lektora zahrnují schopnosti a dovednosti z mnoha oblastí, a tak je zřejmé, že každý lektor bude mít své silné stránky, ale také rozvojové potřeby. Lektorům se v oblasti dalšího vzdělávání nabízí několik možností. Mohou se sebevzdělávat samostatným tréninkem anebo mohou navštívit vzdělávací kurzy, které buď jsou, nebo nejsou akreditované.

U kvalifikace lektora dalšího vzdělávání je autorizujícím orgánem MŠMT (NPI, 2023, nestránkováno). Pro lektory je to možnost, jak se získat profesní kvalifikaci Lektor/Lektorka dalšího vzdělávání (kód:75-001-T). Pro práci lektora to není podmínkou, avšak získání kvalifikace vypovídá o tom, že lektor dosáhl potřebných kvalit. Kvalifikaci mohou lektorovi přidělit autorizované osoby, kterým je autorizujícím orgánem přidělen status (NPI, 2023, nestránkováno). Jedním z těchto orgánů je například Mendelova univerzita v Brně (Mendelu ICV, 2023a, nestránkováno), která na autorizovanou zkoušku připravuje uchazeče v akreditovaném kurzu Lektor/lektorka dalšího vzdělávání (Mendelu ICV, 2023b, nestránkováno). Kurz je určený pro uchazeče, kteří chtějí profesní kvalifikaci splnit. *„Účastníci kurzu budou schopni školit a vzdělávat v rámci celoživotního vzdělávání, mimo jiné umět sestavit obsah, časový harmonogram a strukturu kurzu, projektovat vzdělávací program dalšího vzdělávání, prezentovat poznatky s využitím interaktivních přístupů a moderních metod výuky, zadávat a hodnotit práce účastníků kurzu, ovládat techniky hodnocení výuky, a to vše s ohledem na všechny aspekty dalšího vzdělávání dospělých.“* (Mendelu ICV, 2023b, nestránkováno) Po absolvování kurzu získá účastník potvrzení o účasti a možnost složit zkoušku na kvalifikaci Lektor/lektorka dalšího vzdělávání. Uchazeči se mohou na zkoušku přihlásit i bez přípravného kurzu. Kurz trvá celkově sto hodin, z toho šedesát hodin tvoří prezenční forma. Kromě zaplacení poplatku a vyplnění přihlášky kurz vyžaduje alespoň střední vzdělání s maturitou. Přihlásit se na zkoušku na profesní kvalifikaci Lektor/lektorka dalšího vzdělávání není problém co se týče dostupnosti. V Praze se nachází celkem 25 autorizovaných osob, avšak k datu 7. 7. 2023 měly vypsání termíny pouze dvě osoby, které nabízejí zkoušky v červenci, srpnu a září (NPI, 2023, nestránkováno). V Brně se nachází šest autorizovaných osob, v Ostravě pět a v Plzni i Olomouci jsou dvě osoby.

Mimo akreditované kurzy může lektor v rámci dalšího vzdělávání navštěvovat komerční kurzy v soukromém sektoru. Často se jedná například o kurzy spjaté s herectvím nebo zpěvem. Kurzy rétoriky pořádá například Rétor institut, kde se rétorika školí již od roku 2009. V týmu lektorů je herec Jan Přeučil, který je obecně proslulý i jako lektor rétoriky (Rétor institut, 2016, nestránkováno). Institut klientům nabízí individuální řešení. Obecně se zabývá například telefonováním, prezentačními dovednostmi nebo mluvní a hlasovou průpravou.

Rétorice se věnuje rovněž kurz Minutový řečník, který se zaměřuje na odstranění parazitních slov z projevu a zlepšení neverbální komunikace (Minutový řečník, 2017–2020, nestránkováno). Kurz, kterého se účastní maximálně sedm účastníků, probíhá čtyři hodiny. Paraverbální stránce rétoriky se věnují kurzy Dalibora Neuwirta, který učí účastníky kurzu správně dýchat, zpívat a pracovat s hlasem. Zaměřuje se také na hlasovou hygienu (Neuwirt, 2017–2023, nestránkováno). Kurzů na rétoriku je v nabídce trhu víc. Pokud chce lektor rozvíjet své dovednosti, má z čeho vybírat.

Poslední formou dalšího vzdělávání lektorů je samostudium. To může probíhat prezenční nebo online formou. Inspirací pro začínající lektory mohou být především starší kolegové, spolupracovníci nebo lidé, kteří se rétorice přímo věnují. Jedná se například o vysoce postavené státníky nebo sportovní komentátory. Inspirací může být také online svět, ve kterém může lektor najít videa či audionahrávky řečníků. Oblíbené jsou zejména TED talky nebo PechaKucha prezentace. Dále jsou lektorům k dispozici knižní publikace nebo internetové zdroje, které se rétorice věnují.



## 2 Rétorika

Slovo rétorika pochází dle Horáka (2017, nestránkováno) z řeckého *rhétoriké*, což v překladu znamená veřejné mluvení či řečnictví. Etymologický základ slova je z řeckého *rhésis*, což v překladu znamená řeč (Kohoutek, 2005–2023, nestránkováno). Pohledy na rétoriku jsou dle autorů a odborných pramenů různé. V některých se píše o rétorice jako o umění mluvit, jiné publikace a odborné články se na rétoriku dívají spíše jako na vědu o tom, jak přednést řečnický projev a jak zapůsobit na posluchače během rétorického procesu, který je, jak uvádí Žantovská (2015, s. 26), mnohotvárný, proměnlivý a mnohvrstevnatý. Kraus píše, že rétorické metody a poučky neprošly v průběhu dějin významnými změnami, jelikož cíl řečnických projevů byl a bude vždy stejný – zapůsobit na posluchače tak, aby si z projevu odnesl co nejvíce informací, a ideálně jej přesvědčit o tom, že postoj řečníka je ten správný. Kraus dále uvádí, že rétorika se řadí mezi praktická umění. Jedná se o vědu, učení a umění mluvit, cestu k řečnickému mistrovství (Kraus, 1981, s. 7–10).

Rétorika úzce souvisí s komunikací, kterou Mikuláščík (2010, s. 11) považuje za základní lidskou potřebu. Dle autora díky komunikaci předáváme informace nebo se i necháme ovlivňovat a manipulovat sebou. Stejně tak tomu může být během řečnického projevu.

V článku *Rétorika aneb tradiční řečnické umění* (Millerová, 2016, nestránkováno) je rétorika definována jako řečnické umění, které zkoumá správnou techniku řečnického projevu – verbálního i neverbálního. Žantovská píše, že rétorika „...sleduje a metodologicky mapuje vývojový proces modelace a kodifikace role řečníka v závislosti na proměnách kontextu, protože se zaměřuje zejména na zákonitosti docilování stanoveného komunikačního cíle v oblasti řečové komunikace.“ (Žantovská, 2015, s. 25) Dále autorka uvádí, že moderní rétorika je dnes chápána třemi způsoby. Může se jednat o rétoriku jako vědu, která má za úkol analyzovat řečnická vystoupení a jejich dopad na publikum na základě zpracování zjištěných dat. Další možností je brát rétoriku jako dovednost, kterou může řečník zdokonalovat. Skrze trénink se může rétorika stát oblastí, kterou bude řečník ovládat. Dalším úhlem pohledu je rétorika jako umění. Zdůrazněn zde je fakt, že talentovaný řečník dokáže kromě efektivního přenosu informací na posluchače působit emocionálně, což může navodit estetický zážitek, který v posluchači vyvolá osobní konexi na projev. Tento pocit může mít člověk jako posluchač například během vystupování řečníků na demonstracích či předvolebních debatách.

Jiný pohled na rétoriku nabízí Allhoffovi v knize z roku 2008 *Rétorika a komunikace*, kteří píšou, že rétorika jako umění je mylná myšlenka. „*Mluvit ke druhým nebo s druhými, přednášet mluvený projev, diskutovat, debatovat a vyjednávat rozvážně, cíleně a srozumitelně*

*není umění. Jde o nutnost přijímat a dále předávat informace, přesvědčivě prezentovat, kooperativně řešit problémy, cílevědomě moderovat procesy, dorozumívat se s druhými, vytvářet a udržovat mezilidské vztahy.*“ (Allhoff a Allhoff, 2008, s. 13)

Tato prakticky zaměřená teorie popisuje rétoriku jako nástroj, který umožňuje lidem předat obsah, který mají na jazyku. Autoři uvádějí, že rétorika nemusí znamenat umění „krasorečnictví“. Řečník nemusí být mistr ve svém oboru. Jedná se o běžného člověka, který má co říct. Zajímavé je srovnání Allhoffových s článkem *Rétorika a hlasová technika* (Altaxo, 2019, nestránkováno), ve kterém se píše, že slovo rétor označuje mistra slova a ne běžného řečníka, který v praxi neovládá rétoriku jako dovednost. Allhoffovi uvádí, že rétorika nemá příliš společného s přesvědčováním.

Horák (2017, nestránkováno) uvádí sociální rétoriky jako specifické metody, kdy dochází k záměrnému přesvědčování a ovlivňování lidí. Tato teorie se zabývá argumentací, u které záleží na jejím přednesení publiku. Čím působivěji řečník argumenty posluchačům podá, tím spíše je pojmu za své, což může vést až ke změně postoje posluchače. To úzce souvisí s prací lektora dalšího vzdělávání, jehož cílem může být změna postoje účastníků vzdělávání. Řečnický projev zanechává v posluchačích pozitivní, negativní či neutrální dojem. Který z nich to bude, záleží na řečníkovi, který musí umět dojem posluchačům doručit. Jelikož umění je dle Vodákové (2017, nestránkováno) činnost s výraznou emocionální složkou, může dojít k tomu, že daný projev se stane uměleckým projevem čili uměním. Špačková (2009, s. 18) ve své knize *Moderní rétorika* tvrdí, že „...*rétorika nikdy nebyla, není a nebude pouhým řemeslem, vždycky se jedná i o umění přesvědčovat. Proto každý mluvní výkon v sobě zahrnuje dvě složky – tzv. vnitřní techniku (umění) a vnější techniku (řemeslo).*“

Dle Špačkové by vnitřní technika měla být v rovnováze s tou vnější. Jen tak může řečník docílit co největší efektivity svého projevu. Za vnější techniku jsou považovány oblasti rétoriky, které se dají snadno natrénovat a představují řemeslo rétoriky. Jedná se například o správnou artikulaci, vhodné užití slov apod. Vnitřní technika představuje umění posluchače zaujmout a přednést projev poutavě. Aby řečník dokázal ovládnout vnitřní techniku, musí si být schopen dle Špačkové odpovědět na tři otázky Co? Komu? a Proč? Řečník musí věřit tomu, co říká, být schopen dostatečně zanalyzovat cílovou skupinu a dokázat svůj projev srozumitelně zacílit. Natrénovat vnitřní techniku rétoriky je těžší než natrénovat vnější. Existují perfektně vycvičení rétoři, kteří však zaobalují svoji řeč do prázdných frází, mluví monotónně, a tak jejich projev nezanechá v posluchačích žádné stopy. Na druhou stranu může

existovat řečník, který má v hlavě vše srovnané, ale skrze vadu řeči nebo špatnou srozumitelnost se jeho myšlenky nepřenesou na posluchače tak, jak by si představoval.

Rétorika je také nástrojem k přesvědčování lidí. Žantovská v tomto kontextu řadí mezi funkce rétorické komunikace „...*funkce apelativní, manipulativní, rituálová, ale též zábavná, estetická a propagační.*“ (Žantovská, 2015, s. 25)

S přesvědčováním nejvíce souvisí funkce apelativní, ale také manipulativní či propagační. Přesvědčování nemusí být záměrné, ale například v televizních politických debatách jde kandidátům především o to, aby skrze svůj projev přesvědčili voliče, že oni jsou tou správnou osobou, které by měli věnovat svůj hlas. To však neznamená, že by Allhoffovi ve své knize uváděli nepřesné formulace. Autoři se více zaměřují na mezilidskou komunikaci tváří v tvář, kdy spolu komunikují pouze dva lidé nebo menší skupina. Nedívají se na rétoriku jen jako obor, který zkoumá projev řečníka před davem lidí. Hledají řešení, jak pomoci mezilidské komunikaci, aby se stala efektivnější a aby rozhovory byly věcné. To může jedincům pomoci například v partnerském či rodinném životě.

Pro lektora dalšího vzdělávání jsou důležité oba pohledy na rétoriku vzhledem k tomu, že se často dostává do situací, kdy mluví pouze s jedním účastníkem vzdělávání, například v roli kouče či mentora. Vše je vázáno na nastavení konkrétního vzdělávacího procesu.

Rétoriku lze chápat i v dalších významech. Klapetek v publikaci z roku 2008 *Komunikace, argumentace, rétorika* hovoří o vnějším projevu vystupování na veřejnosti určité instituce, která se vyznačuje rétorikou, jenž představuje strategie a taktické záměry instituce. Autor píše o „jejich rétorice“ a popisuje je jako „*zaběhlá spojení, formy a myšlenková kliše, vlastní některým lidem, organizacím, stranám a spolkům.*“ (Klapetek, 2008, s. 208) Z praxe může být uveden příklad, kdy má fotbalový klub jasně stanovenou rétoriku, která brání, aby bylo odhaleno zákulisní dění v klubu a soukromí hráčů. Často se o této rétorice hovoří v souvislosti s médii, před kterými mají instituce předem dohodnutou rétoriku. Tento typ rétoriky může být využit různými vzdělávacími institucemi, které si chtějí vybudovat svoji značku a dobrou pověst. Pojem rétorika může být použit v situaci, kdy spolu komunikují pouze dva jedinci, nebo hovoří jedna osoba se skupinou. Rétorika může být také vnímána jako soubor řečnických strategií, které vedou k určitému cíli. Formulace lze chápat jako umění i jako vědu.

## 2.1 Dějiny rétoriky

Rétorika vždy byla součástí vývoje lidstva a rozvíjela se v úzké vazbě na komunikaci. Rysy rétoriky, které jsou známy dodnes, se začaly používat už v antickém Řecku. Rétorika se stala součástí především politické, náboženské a soudní scény, kde byla hojně využívána, a je tomu tak dodnes. Kraus ve své knize z roku 2011 *Rétorika v evropské kultuře i ve světě* píše, že „za dva a půl tisíce let se v zásadě nezměnil obsah rétorických pouček ani obvyklý způsob jejich uspořádání nebo užívaná terminologie.“ (Kraus, 2011, s. 9)

Kraus při tomto tvrzení vychází z faktu, že stará kanonická díla z řecké a římské antiky udávají rétorické trendy. I po několika set letech se z nich vycházelo a například Ciceronův dialog *O řečnickovi* byl dlouho vzorem kultivovaného jazyka. Kraus píše i o metodách a formulacích, které jsou velmi podobné tomu, jaké byly dříve. Dějinný pohyb rétoriky tak lze najít především v odlišných stylech rétoriky, které mají své kulturní kořeny. Každý jazyk a každá kultura má svůj specifický způsob vyjadřování a použití slov. To hraje zásadní roli, jakým způsobem dané etnikum rozumí psaným textům, překládá je, dorozumívá se. V globalizovaném světě dochází běžně ke komunikaci mezi různými národy, které však po celou dobu své existence vychází z různých rétorických stylů. Ty na základě historických událostí prochází změnami. Kraus píše o rétorických strategiích, ze kterých autoři řečnických a psaných děl vychází. Strategie udávaly jednotný styl, který dával autorům možnost výběru slov, tónu a celkového působení projevu. Strategie a styl rétoriky ovlivňovaly a doposud ovlivňují dva faktory – místo a čas. Jiný styl se rozvíjí v Evropě a jiný zase v Asii. Zároveň měli lidé ve starověku odlišné vnímání jazyka než v novověku. Rétorika procházela změnou i z hlediska významu slova. Oproti minulosti je také odlišné její přijímání ať už společností nebo ostatními vědními obory.

### 2.1.1 Antické Řecko a starověký Řím

Ze starověkého Řecka pocházejí první prameny o rétorice. Šmajsová Buchtová o rétorice hovoří jako o běžné součásti života Řeků, protože „*Pokud se chtěl někdo obhájit v té době před soudem nebo před shromážděním lidu, musel přednést svoji řeč sám, i když mu ji písemně připravoval znalec pro řeč soudní.*“ (Šmajsová Buchtová, 2010, s. 27) V antickém Řecku bylo důležité umět mluvit před ostatními. Aristoteles ve svém díle *Rétorika* (2015, nestránkováno) rozlišuje tři druhy rétoriky: soudní (*forensic*), politickou (*deliberative*) a slavnostní (*epideictic*). Od každého, kdo se dostal do situace, že přednášel projev na oslavě nebo se musel obhajovat u soudu, se očekávalo, že bude dobrým řečником. Řekové považovali rétoriku za umění stejně, jako tomu bylo například u sochařství. Gorgias z Leontin

se stal prvním učitelem rétoriky, který se snažil, aby se řečnictví vyrovnalo svým kouzlem básnictví. Dle Buchtové na jeho práci navázali především ti, kteří však tolik nelpěli na obsahu, jako spíše na řečnické obratnosti. Sokratés, který se vůči sofistům vymezoval, přišel s formou dialogu, díky které umožňoval svým protějškům najít ta správná slova pro vyjádření jejich myšlenek. Sokratův žák Platón jako první upozornil na důležitost morálky řečníka, který vede posluchačovu duši, a proto je důležité, aby se vyhnul manipulaci. Platónův žák Aristoteles vnímal rétoriku jako umění s cílem hledat pravdu. Jeho dílo *Rétorika* se stalo prvním pramenem, které komplexně ošetřovalo umění řečnictví. Aristoteles zařadil mezi hlavní zásady dobrého řečnického projevu invenci, organizaci, styl, zapamatování a přednes. V rámci invence řečník shromažďuje veškeré důležité podklady a informace, které pro svůj projev potřebuje. Během organizace řečník podklady analyzuje a strukturuje svůj projev. V rámci stylu volí způsob řeči, kterou bude k lidem mluvit. Zde musí řečník znát cílovou skupinu a také o jaký typ řeči se jedná. Musí zvážit, jestli pronese například politickou nebo oslavnou řeč, a dle toho svůj styl přizpůsobit. Následně si řečník musí text zapamatovat, aby jej nemusel předčítat. Jako pomůcka mu může posloužit pouze stručný výpis záchytných bodů. V rámci přednesu musí mít řečník dostatečnou sílu hlasu, aby jej posluchači slyšeli, a také musí umět artikulovat, aby bylo rozumět tomu, co říká. Aristoteles řadí mezi podstatné prvky osobnost řečníka, ze kterého by mělo vyzařovat charisma.

Dle Buchtové byl za nejslavnějšího řečníka v Řecku považován Demosthenes, který se svojí pracovitostí stal skvělým řečníkem. Byl motivován tehdy, když ho po otcově smrti jeho poručníci okradli. „*Demosthenes cvičil slabý hlas a potíže s dechem běháním po pobřeží a překřikováním příboje moře. Nedobrou výslovnost překonával mluvením s oblázky v ústech.*“ (Šmajsová Buchtová, 2010, s. 29) Nakonec se z Demosthena stal politický řečník a mezi jeho nejslavnější řeči patří „*filipiky*“. Jedná se o bojové řeči proti Filipovi II., který chtěl během svého panovnictví v Makedonii převzít moc nad Athénami. Demosthenes často používal řečnické otázky. Prvně se zeptal, čímž docílil toho, aby se posluchači zamysleli, a až po chvíli na otázku sám odpověděl.

Dle Buchtové Římané dlouho odolávali vlivům řecké kultury. Jejich záměrem bylo nepřebírat jejich um řečnictví, ale to se nakonec nepodařilo. Především soudní a politické řečnictví, tak jak bylo známo v Řecku, se stalo součástí starověké římské říše. Důležitou osobností starověkého Říma v oblasti řečnictví byl Cicero, jenž je autorem spisu *O řečníku*. Toto dílo vyobrazuje, jak by měl vypadat ideální řečník. Píše, že by se primárně mělo jednat o vzdělanou osobu s vysokou morálkou, která disponuje literárními znalostmi a je schopna

přednášet filozofické úvahy. Cicero kladl důraz na estetiku řeči. Rétor musel umět hovořit plynule a zároveň používat vhodné výrazy, které nejlépe vystihly jeho myšlenku. Dle Buchtové uměl Cicero velmi dobře volit a používat argumenty. Jeho řeč se tak uplatnila jak v politické, tak i soudní rétorice. Dalším důležitým Římanem, který se věnoval rétorice, byl dle Buchtové Marcus Fabius Quintilianus, který shrnul dosavadní poznatky řečnictví v díle *Institutio oratoria*, v překladu *Základy řečnictví*. Kromě minulých poznatků přidal Quintilianus také svoji invenci. Ve svém díle klade důraz na propojení teorie a praxe. Dle něj by měly být rétorické dovednosti trénovány, aby mohlo být dosaženo dobrého výsledku. Quintilianus se stal dle Buchtové prvním učitelem řečnictví, který byl placen státem.

### 2.1.2 Středověk a renesance

Jak uvádí Šmajsová Buchtová, na počátku středověku přišel úpadek rétoriky. Soudy začaly fungovat jiným způsobem a řečníci nebyli potřeba. Pravidla byla jasně definována zákonem a mocí výkonnou či legislativní disponoval menší okruh lidí. To vyústilo ve stav, kdy obhajoba obyčejných lidí byla zbytečná. Některé myšlenky se na veřejnosti nemohly říkat. Rétorika se v tomto období úzce spojila s náboženstvím. Jednalo se především o kázání na mších, kdy bylo důležité, aby měl řečník rétorické dovednosti. Po založení univerzit se rétorika dostala také do akademického prostředí a byla využívána v rámci přednášek. Dle Buchtové středověk přinesl především psanou rétoriku. „*Středověká rétorika měla tři hlavní oblasti*:

- *Ars poetici* – rétorika psaní veršů
- *Ars dictaminis* – umění, teorie psaní listů (s tím souviselo i psaní úředních listin).
- *Ars predicandi* – umění kázat, které postupuje od pozdně antických dob a prochází vlastním vývojem.“ (Šmajsová Buchtová, 2010, s. 31)

Důraz byl kladen na psané texty, ve kterých musely být pečlivě zvolené formulace. Důležitou osobností v rámci středověké rétoriky byl Aurelius Augustinus, který se zabýval kázáním z hlediska řečnictví. Stejně jako antičtí řečníci i Augustinus byl toho názoru, že řečník by měl posluchače poučit a také dojmout. Pokud se řečníkovi povedlo dojmout posluchače, dokázal tak dle Augustina zvítězit. U tohoto autora lze vnímat velikou provázanost s antickou rétorikou, ze které vycházel.

Renesance navázala na antiku v mnoha ohledech a rétorika nebyla výjimkou. Dle Buchtové byl nejvýznamnější postavou renesanční rétoriky Erasmus Rotterdamský, který je autorem spisu *Ciceronián neboli o nejlepší způsobu vyjadřování*. Jeho cílem bylo kultivovat

řeč v ústní i psané formě. Erasmus Rotterdamský je autorem dalších pramenů, které se týkají rétoriky, jako jsou například *O způsobu psaní dopisů* či *Kazatel aneb o způsobu kázání*. Autor navazoval jak na antické poznatky, tak na středověké zkoumání kazatelské rétoriky. Během renesance se dle Buchtové rétorika rozšířila natolik, že o ni začal být zájem v rámci jednotlivých národů. Díky tomu začaly vznikat spisy, které byly i v jiných jazycích, než je latina.

### 2.1.3 Novověká rétorika

Na počátku 17. století došlo ke změně pohledu na rétoriku (Žantovská, 2015, s. 153). Žantovská ve své publikaci uvádí důvody, proč byla rétorika na ústupu. První argumentem bylo, že věda začala zakládat své poznatky na základě faktů a ne přesvědčovacích technik. Rozvoj knihtisku také způsobil, že do popředí se dostal spíše písemný než ústní projev. Latina přestala být univerzálním jazykem a do popředí se více dostávaly národní jazyky a kultury. To na jednu stranu přineslo obohacení, na druhou stranu ale nějaký čas trvalo, než se kultura ustálila, a mohlo se tak hovořit o rétorice dílčího jazyka.

Žantovská (2015, s. 154) dále píše o tom, že se na půdě vědy začal klást důraz především na jazykové zákonitosti a zkoumání jeho vývoje. Svůj zrod zažila srovnávací a historická jazykověda, což vedlo k upozadění rétoriky. Společnost se stala více racionalistickou a empirie se dostala do popředí. Rétorika prošla pasivním obdobím a byla vnímána jako nedůvěřivá a nezřetelná. Jedním z kritiků rétoriky byl v této době Thomas Hobbes, který chtěl zavést totální cenzuru, která by omezovala rétoriky, které by mohly ohrožovat stát (Žantovská, 2015, s. 155). Mezi kritiky patřil také John Locke, který tvrdil, že rétorika je především zdroj klamu a podvodu.

Rétorika se však i přesto udržela v institucionální podobě. Například v USA byla stále vyučovaná na univerzitách a měla zde velikou prestiž. Rétorika se více propojovala s estetikou a etikou, jako tomu bylo například v Německu. Věda se tak dostala do situace, kdy byla na jednu stranu ctěna, ale na druhou stranu kritizována jako umění, které je založeno na iluzích. Takovou podobu měla rétorika až do 19. století, kdy Arthur Schopenhauer vydal důležitý spis *Eristická dialektika*, což je dle Schopenhauera „...umění *disputace* vedené tak, aby se účastník ocitl vždy v právu.“ (Schopenhauer 1991, s. 7) Schopenhauer vnímá pravdu jako subjektivní a dle něj záleží pouze na řečníkovi, jestli dokáže svoji pravdu prosadit. Celý spis je následně protkán tipy a triky, jakým způsobem argumentovat a dosáhnout toho, že řečník posluchače přesvědčí. Dílo svým podáním směřuje k manipulativní rétorice, jelikož se zde nachází i doporučení, jak se například vyhnout odpovědi apod.

V rámci novověku se rétorika dostala spíše do stínu ostatních konkurenčních společenských věd. Udržela si však svoji pozici na školách a univerzitách, jelikož součástí výchovy mladé nastupující generace bylo umění mluvit. Díky tomu se rétorika ve společnosti uchovala a byla stále populární především v anglosaském světě. Právě v tomto období se chápání rétoriky rozšířilo a rétorika se tak v dnešní době staví na pomezí mezi vědu, dovednost a umění, jak již bylo popsáno na začátku kapitoly (Žantovská, 2015, s. 173)

#### 2.1.4 Rétorika v historii českých zemích

V rámci historie českých zemí lze o rétorice hovořit až od 16. století. Ačkoliv výborným rétorem byl již ve 14. století Jan Hus, rétorice se nevěnoval aktivně (Šmajsová Buchtová, 2010, s. 33). Prvním spisem na českém území je dílo *Cnosti kazatelů a Vady kazatelů* od Jana Blahoslava. Pramen se snaží poskytnout kazatelům rady, díky kterým mohou svůj řečnický projev vytríbit. Čeští autoři také navazovali na antické osobnosti, nejvíce na Cicera. Jedním z nich byl dle Buchtové Bohuslav Balbín, který je autorem díla *Quasita Oratoria*, což v překladu znamená *Vybrané řečnické otázky*.

Pravděpodobně nejznámějším učitelem rétoriky byl Jan Ámos Komenský, který tvrdil, že řečník musí svůj um neustále rozvíjet a rétorické dovednosti trénovat (Šmajsová Buchtová, 2010, s. 33). Dle Komenského jsou důležitými prvky řeči hojnost, světlost, líbeznost a mocnost. Hojnost znamená, že řeč musí být bohatá na slova. Řečník musí umět používat synonyma, znát význam a původ slov. Světlost v Komenského podání značí srozumitelnost. Komenský klade důraz na jasný a stručný závěr řeči, ve kterém má být shrnuto vše podstatné. Líbeznost představuje neverbální a paraverbální stránku komunikace. Řečník by měl uměřeně gestikulovat a svým hlasem navozovat příjemnou atmosféru. Mocnost popisuje Komenský jako hloubku významu. Řeč má jít dle něj příkladem pro posluchače a má být pravdivá a upřímná. Komenský v českých zemích svými spisy vysokou měrou ovlivnil rétoriku a některé jeho myšlenky jsou uplatňovány dodnes.

V pozdější době se v českých zemích dle Buchtové (2010, s. 33) objevilo také několik důležitých osobností. Jednou z nich je Josef Jungmann, který v době národního obrození vypracoval *Česko-německý slovník*, který přispěl k bohatosti českého jazyka. Mezi další důležité postavy české rétoriky patřili například Karel Kramář, František Soukup, Tomáš Garrigue Masaryk anebo Václav Havel.



## 2.2 Složky rétoriky

Žantovská píše, že „...slovo stále zůstává jedním ze základních komunikačních prostředků člověka a rétorický komunikační styl zůstává stále jedním z nepostradatelných nástrojů jak sebe samého, svoji společnost, svoji firmu, svoje vize a svoje představy prosazovat – tedy záměrně zvolené slovo v situaci.“ (Žantovská, 2015, s. 11) Rétorika je součástí komunikace, o které Žantovská píše, že není jenom názvem pro přenos informací. Komunikace dle ní znamená také sdílení, což vyplývá i z etymologie. Autorka popisuje, že „...součástí komunikace není jen přenos informací, ale také sdílení určitého postoje, názoru, atmosféry i sdílení procesu vytváření určitých společných postojů, norem, symbolů, významů.“ (Žantovská, 2015, s. 15)

Komunikaci lze charakterizovat na základě dvou procesů. Prvním je sdělování, kdy informace přichází z bodu A do bodu B a druhým procesem je sdílení, které určuje detaily předávané informace, její náladu a kontext. Rétorika se zabývá oběma zmíněnými významy komunikace. V rámci rétoriky je zkoumáno, které informace jsou z bodu A předávány, avšak mnohem větší důraz klade věda na způsob, jakým jsou předávány, což představuje právě proces sdílení. Podstatou rétoriky je zjistit, jak docílit toho, aby sdílené informace měly na posluchače co největší efekt.

Rozdíl mezi komunikací a rétorikou je v orientaci pojmu komunikace, která v sobě zahrnuje například i aktivní naslouchání (Vymětal, 2008, s. 134). Komunikace také není považována za umění nebo vědu. Jedná se o potřebu lidí a zvířat, kteří se mezi sebou dorozumívají. Vymětal rozděluje komunikaci na neverbální, verbální, písemnou a komunikaci organizace. Písemnou a organizační složkou se diplomová práce nezabývá. Naopak pozornost je věnována verbální komunikaci, pod kterou Vymětal řadí paralingvistiku. Jiní autoři, například Bruno a Adamczyk (2013, s. 144), řadí prvky paralingvistické komunikace pod neverbální složku komunikace, kdy práci s hlasem a intonaci popisují jako řeč těla.

Rétorika může být členěna na tři hlavní složky – verbální, neverbální a paraverbální komunikaci. Plamínek a Franc píšou, že „...slova představují rozumovou složku sdělení, hlas tlumočí jeho citovou složku a tělo prozrazuje pravdu.“ (Plamínek a Franc, 2012, s. 43) Každá složka může nést v jeden okamžik jinou informaci. Záleží, do jaké míry jsou vzájemně v souladu.

### 2.2.1 Verbální komunikace

Vymětal charakterizuje verbální komunikaci jako „...vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka.“ (Vymětal, 2008, s. 113) Jedná se o část komunikace,

kteřá nese konkrétní informaci, kterou chce řečník předat. Nejdůležitější roli u verbální komunikace hrají slova, díky kterým řečník sděluje, co potřebuje. Slova mohou být řečníkem špatně nebo dobře zvolena. Podle toho pak jeho posluchači budou rozumět, co řečník říká. Může nastat situace, kdy chce řečník sdělit svůj záměr, avšak při použití nevhodných slov je špatně pochopen. Posluchač tak odchází z projevu zmatený anebo celou danou řeč chápe jiným způsobem. Cílem řečníka je, aby jeho slova byla zvolena co nejvhodněji, čímž dosáhne toho, že on a posluchači budou na stejné vlně.

Plamínek a Franc (2012, s. 43) uvádí, že verbální komunikace je obecně přeceňována. Píše, že řeč těla má na lidi obecně větší vliv. Díky neverbální komunikaci si lidé tvoří obrázek spíš než díky verbální. Shailesh srovnává verbální a neverbální komunikaci z hlediska vlivu na posluchače a své mínění přirovnává ke rčení, že činy znamenají víc než slova. „*Veškerá komunikace je směsí verbální a neverbální komunikace. Když je provedena dobře, obě složky se doplňují a dávají smysl. Když si protirečí, lidé spíše tíhnou k tomu, aby uvěřili neverbální komunikaci.*“ (Shailesh, 2020, nestránkováno) Autor poukazuje na klíčový faktor, že pokud nejsou komunikační složky v souladu, posluchači jsou vystaveni volbě, které složce dají větší váhu. Zlat verbálně je mnohem jednodušší než neverbálně. Plamínek a Franc (2012, s. 43) uvádí, že verbální komunikace je primárně představitelem racionality. Verbální projev nepřenáší na posluchače emoce, díky kterým by si k řeči a řečníkovi vytvářeli vztah. Autor píše, že emoce řečník dodává způsobem, jakým slova přednáší, což udává neverbální a paraverbální komunikace. Verbální komunikace tak především slouží k podání jednoznačné a přesně určené informace. To může být někdy problém. Jak píše Vybíral (2009, s. 108) u verbální komunikace nejde jen o to, aby oba věděli, jaký má dané slovo význam. Oba aktéři musí dojít „...*společného, dohodnutého rozumění významům slov.*“ (Vybíral, 2009, s. 108) Lidé v rámci verbální komunikace dojdou ke shodě v případě, že se jim pod jednotlivými slovy a jejich spojeními představí stejné či podobné významy slov. Dle Vybírala (2009, 109) se tomu děje ve výjimečných případech. Autor zároveň podotýká, že lidé občas mají tendenci verbálně tvrdit, že rozumí tomu, co bylo řečeno, avšak nemusí tomu být tak. Jedinec si jednak nemůže být jistý, že pochopil přesně to, co mu druhý říká, a v druhém případě má sám pochyby, jestli porozuměl. Dobrým nástrojem pro ověření porozumění verbální komunikace je parafráze, díky které si může jedinec ověřit, že chápe, co mu druhá osoba říká. Ne vždy může být snadné parafrázovat. Verbální komunikace bývá často ochuzována o slova, která dle jedince nejsou potřeba. Jedná se o synekdochické vyjadřování (Vybíral, 2009, s. 109). Oba jedinci, co spolu komunikují, ví, že si budou rozumět, a tak vysloví myšlenky, kterou by

osoba stojící mimo kontext nepochopila. To může být někdy nebezpečné, protože jedinec si nemůže být vždy dopředu jistý, že mu druhý porozumí.

Šmajsová Buchtová (2010, s. 149) píše, že u verbálního projevu je v rámci řečnického vystoupení důležitá příprava. I přes dopředu promyšlené formulace se však řečníkovi může stát, že se nevyhne chybám. V rámci nervozity může používat parazitní slova nebo prázdné fráze, což nepůsobí na posluchače dobře. I když je zřejmé, že verbální komunikace má na posluchače nejmenší vliv, pořád je primárním nositelem informace a nelze ji podcenit. Dle Střížové (2010, s. 56) bývá verbální komunikace využita především během konverzace, rozhovoru, dialogu, diskuse, projevu, prezentace nebo pohovoru. Pro rétoriku je nejpodstatnější projev a prezentace. Pod projevem Střížová (2010, s. 56) rozumí veřejné vystoupení, kdy řečník mluví sám ke skupině posluchačů. Ve většině případů rovněž prezentuje, takže projev a prezentace se mohou prolínat. Během prezentace se snaží prezentující cíleně přenést připravené informace. K tomu je potřeba, aby byl verbálně zdatný.

### 2.2.2 Neverbální komunikace

Vymětal vymezuje neverbální komunikaci jako dorozumívání se bez pomoci slov. Jedná se o „*řeč těla*“, skrze kterou je vysílán signál, který druhá strana může svým způsobem interpretovat. Vymětal nabízí srovnání, které poukazuje na to, proč platí, že neverbální komunikace je spíše uvěřitelná. „*Porovnáme-li neverbální komunikaci a komunikaci verbální [4], pak je mimoslovní komunikace:*

- *Vývojově starší,*
- *Bohatší a košatější,*
- *Vlastní i zvířatům,*
- *Bez jazykových bariér,*
- *Emotivnější,*
- *Méně určitá a méně přesná,*
- *Více ovlivnitelná vedlejšími vlivy,*
- *Méně modifikovaná a méně civilizovaná,*
- *Pravdivější, pokud dochází k rozporu se slovy,*
- *Má méně zakázaných oblastí (tabu),*
- *Výraznější doménou žen (viz podkapitola 2.5.),*
- *Při standardní situaci „tváří v tvář“ představuje většinu výměny informací (až 85 %)*
- *Méně kontrolovatelná a méně kontrolována.“ (Vymětal, 2008, s. 54)*

Neverbální komunikace je upřímnější než verbální. Vychází z přirozenosti, kterou člověk nedokáže skrýt, protože neverbálně často komunikuje nevědomě, zatímco se soustředí na použití slov. Neverbální komunikace dle Vymětala může plnit několik funkcí. Může opakovat či zesilovat verbálně řečenou informaci. Může také odporovat verbální komunikaci nebo na ni reagovat – například úšklebkem. Dále může informaci zdůraznit gestem či vyjádřit emoci. Neverbální komunikace je mnohem bohatší. Zatím slova a jejich míra znalosti jedince v komunikaci limitují, neverbálně může komunikovat celý svým tělem. Neverbální složka je rovněž oproti verbální snadněji přenositelná. Jako příklad může být uveden úsměv, který většinou vyvolá neverbální reakci i u jedince, co informaci přijímá. Neverbální složka rétoriky tak přenáší mnohem více emocí než složka verbální. Na druhou stranu je neverbální komunikace nepřesná a neurčitá. Jedinec, co informaci přijímá se na ni nemůže spolehnout a bez verbální komunikace by informace nebyla nosná. Pokud by se sešli dva jedinci, co mluví jiným jazykem, těžko by se dorozumívali pouze neverbálně. Vzhledem k tomu, že je neverbální komunikace spontánní, jedinec, který přijímá informace, na ni klade velký důraz.

Vymětal do neverbální komunikace řadí „...*kineziku, gestiku, mimiku, viziku, haptiku, proxemiku a posturologii.*“ (Vymětal, 2008, s. 56) Kinezika se zaměřuje na celkový pohyb těla. Gestika zkoumá pohyby končetin, především rukou, které posluchačům přináší gesta. Mimika se zaměřuje na pohyby v obličeji. Jedná se především o úšklebky, úsměvy a práci s obočím. Pro neverbální komunikaci je důležitý také oční kontakt, jinak řečeno vizika. Zkoumá se délka jeho udržování s posluchači, častost výskytu a pokrytí celého spektra posluchačů. Další součástí neverbálního projevu je haptika, která zkoumá míru a význam doteků. Proxemika se zaměřuje na vzdálenost mezi objekty, které spolu komunikují a posturologie zkoumá postoj čili vzpřímenost těla. Pro řečníka, v kontextu diplomové práce lektora dalšího vzdělávání, je důležité si být vědom všech složek neverbální komunikace, která mu může při správném používání usnadnit práci. Do neverbální komunikace řadí některá odborná literatura (např. Klapetek, 2008, s. 115) také paralingvistické prvky řeči. Pro práci jsou však tyto prvky velmi důležité, a proto zde stojí na stejné úrovni jako verbální a neverbální komunikace.

Vybíral (2009, s. 85) uvádí, že pokud jedinec nemluví verbálně, neznamená to, že se neprojevuje vůbec. Právě naopak, neverbálně se člověk projevuje neustále. To je pro lektora dalšího vzdělávání zásadní informace. Ve chvíli, kdy jsou na něj upřeny zraky účastníků, musí myslet na to, že k nim neverbálně hovoří. Tím pádem se pak může vyhnout nežádoucím neverbálním projevům, které by mohly vyvolat obavy či vyvést účastníky z komfortní zóny.

Typicky se může jednat o protočení očí v případě hloupého dotazu účastníka. „*Většinu neverbálních sdělení nemůžeme jednoznačně převést do slov, nemůžeme je dekodovat, natož zcela určitě interpretovat. Pro správné pochopení a výklad by bylo potřeba znát další kontextové okolnosti a ty často neznáme.*“ (Vybíral, 2009, s. 86) Pro lektora je důležité vztahovat neverbální ke kontextu a to především v případech, kdy se snaží číst neverbální signály účastníků. Pokud lektor účastníky nezná, těžko se mu bude vykládat jejich kontext, a proto je důležité si držet odstup od interpretace neverbální komunikace. Například to, že se účastník na kurzu neusmívá, nemusí nutně znamenat, že ho kurz nebaví. Za minulý den, týden či měsíc mohlo dojít v jeho životě k několika událostem, které ho vedou k dané neverbální komunikaci, aniž by si to uvědomoval.

### 2.2.3 Paraverbální komunikace

Borg charakterizuje paraverbální komunikaci jako mimoverbální aspekty jazyka nebo paralingvistiku. Borg uvádí, že „...*řeč těla má významnou roli při podpoře vašeho sdělení; paraverbální komunikace hraje stejně velkou roli, ať již jde o dodání negativního či pozitivního tónu vašim slovům. Slova tak získávají význam a vaše promluva je účinnější.*“ (Borg, 2007, s. 50) Borg řadí mezi paraverbální komunikaci především hlasitost řeči, její tempo a tón či výšku hlasu. Jedná se tedy o vše, co nesouvisí s obsahem řeči a co zároveň není neverbální komunikací.

Jednoznačné zařazení paraverbální komunikace pod složky komunikace je velmi problematické. Vybíral (2009, s. 110) nebo Vymětal (2008, s. 115) jí řadí pod verbální komunikaci. Paraverbální prvky přímo doprovází řeč, ale nejsou nositelem informace. To by mohl být důvod pro zařazení paralingvistiky do verbální komunikace. Na druhou stranu je paraverbální komunikace spontánnější a více působí na emoce než ta verbální, což by mohlo vést k zařazení této složky do neverbální komunikace. Oby výklady jsou možné. Paraverbální komunikaci se věnuje také Šmajsová Buchtová (2010, s. 71–80). Zabývá se frázováním, které značí délku slabik nebo akcenty na jednotlivé slabiky. Dále se zabývá větným přízvukem, který řečníkovi umožňuje zdůrazňovat důležitá slova ve větě. Šmajsová Buchtová zkoumá také intonaci, kde popisuje užití barvy a výšky hlasu. Autorka mezi zvukové modulace řečového projevu řadí také hlasitost řeči. V neposlední řadě zkoumá mluvní tempo, které považuje za individuální. Jedná se o zaznamenání řeči v určitém čase. Mluvní tempo zkoumá, kolik toho člověk stihne říct za určitou dobu, což se liší s ohledem na typ řečníka. Také Vymětal nabízí širokou škálu paraverbálních projevů. Dle jeho publikace se jedná o kvalitu a

objem řeči, hlasitost a barvu hlasu, intonaci a dále o „...*emoční zabarvení projevu, pomlky, plynulost řeči, frázování a členění řeči, slovní vaty, rychlost řeči a chyby v projevu.*“ (Vymětal, 2008, s. 115) O kvalitě řeči, objemu řeči, slovní vaty a chybách v projevu by mohlo být polemizováno, že spadají spíše do verbálního projevu. Například u slovní vaty se dle Vymětala jedná o slova jako „*prostě, jaksi, ééé*“ apod. Šmajsová Buchtová (2010, s. 168) tato slova označuje jako parazitní a řadí je také do verbální komunikace.

Pro paraverbální komunikaci se používá také pojem paralingvistika. Jedná se o „...*obor, který studuje jazykový projev. Paralingvistika je součástí verbálního projevu člověka. Základními prvky jsou hlasitost projevu, kvalita řeči, tón hlasu a jeho zabarvení.*“ (Akademie osobního rozvoje, 2023, nestránkováno) Akademie osobního rozvoje definuje, že předmětem zkoumání paralingvistiky je intenzita hlasového projevu, výška hlasu, rychlost, kvalita, objem a plynulost řeči, intonace a melodie, chybovost a správná výslovnost. Zdroje se liší v tom, co zařadit mezi paralingvistické prvky. Obecně se však jedná o „...*doprovázející zvukovou produkci.*“ (Vybíral, 2009, s. 110) Vybíral uvádí, že paralingvistika pomáhá jedinci být rychlejší a efektivnější v komunikaci. Spousta informací se dá zvukově naznačit, takže je jedinec nemusí ani vyslovit. Vyhne se tak dlouhému opisování slov. Někdy však může být paralingvistika nebezpečná, protože může prozradit to, co jedinec nechce dát najevo. Často může být spjatá s trémou nebo nevědomostí. Paraverbální komunikaci může lektor dobře využít v případě, že už se s účastníky zná. Pokud jim chce například připomenout nějakou aktivitu z minulého kurzu, stačí, když řekne důrazně slovo, které je s aktivitou v kontextu kurzu spojené, a účastníci si situaci vybaví. Zároveň to poutá pozornost účastníků, kterou paraverbální komunikace ovlivňuje. Rozdíl mezi monotónním a dechberoucím projevem pozná každý účastník.

Funkce paraverbální komunikace je umocněna, pokud se dva jedinci nevidí. Může se jednat například o podcasty nebo komentátory sportovních zápasů. Těžko říct, jak slavný by byl hlas Roberta Záruby, kdyby se na něho během utkání mohli televizní diváci dívat. Paraverbální komunikace tak hraje důležitou roli během telefonování. Vyjednávání probíhá často telefonickým hovorem, a tak je důležité, aby lektor uměl svoji paraverbální rétorickou složku ovládat. Vymětal (2008, s. 141) uvádí, že v rámci telefonických hovorů bychom neměli znít agresivně ani podlézavě. Je potřeba mít k jedinci osobní přístup. Roli zde hraje tón hlasu, který zvolíme. Osoba na druhé straně by z tónu hlasu měla poznat, že jedinci na hovoru záleží a že pro něj není přítěž něco vyřídit telefonicky. Autor také uvádí, že je vhodné se naladit na stejnou vlnu, a to jak paraverbálně tak neverbálně. Pokud někdo volá s nadšeným

tónem, je dobré jeho nadšení sdílet. Pokud někdo volá s otráveným tónem, je dobré zachovat empatický tón, který nebude naznačovat nadšení ale ani lhostejnost. Řečník, podobně jako u neverbální komunikace, potřebuje skrze paraverbální složku svá slova podpořit. U lektora dalšího vzdělávání je cílem zvýšit svoji důvěryhodnost a upoutat pozornost účastníků.

### 3 Řečnický projev lektora dalšího vzdělávání a jeho trénink

Řečnický projev má dvě základní funkce nezávisle na tom, o jaký druh projevu se jedná. Podle Žantovské (2015, s. 181) je první funkcí cílovou skupinu informovat o tématu, které bylo pro proslov zvoleno. Druhou funkcí řečnického projevu je posluchače přesvědčit. Každá z těchto základních funkcí používá jiné prostředky k dosažení cíle. V rámci informativní funkce projevu se snaží řečník posluchačům něco vysvětlit, poučit je anebo jim něco demonstrovat. K tomu používá popisnou metodu, vysvětlování definic nebo příklady z praxe. Důležitou roli zde hrají fakta, statistiky a příklady. Posluchač chce po řečníkovi po vysvětlení teorie doložit své tvrzení na konkrétních číslech a příkladech z praxe. Podle Žantovské cílí přesvědčovací funkce na postoj posluchačů. Má rovněž „...motivovat k určité specifické formě chování, povzbudit, a dokonce podnítit publikum k určité aktivitě.“ (Žantovská, 2015, s. 182) Na rozdíl od informativní funkce, která míří na racionální složku člověka, cílí přesvědčovací funkce na emoce posluchače. Přináší tak větší šance, že se posluchač s danou informací zvnitřní a přijme ji za svou. Přesvědčovací funkce je výrazně spojená s neverbálním a paraverbálním projevem řečníka s cílem zapůsobit na posluchače. Verbální aspekt u přesvědčovací funkce zastává především schopnost logického podání argumentů, kterým budou posluchači rozumět. Dále fungují motivační apely, které míří na lidské potřeby. Pokud dokáže řečník potřeby posluchačů odhalit a zacílit na ně svůj projev, pak má větší šanci, že je přesvědčí. Lektor dalšího vzdělávání se setkává se situací, kdy jsou mu pokládány námitky, dotazy, které mají tendenci vyvrátit tvrzení, které lektor říká. Důvodem je, že lektor dalšího vzdělávání pracuje s dospělými jedinci, kteří mohou mít svoji zkušenost s probíraným tématem. Z tohoto pohledu je důležité, aby lektor dalšího vzdělávání uměl při svém projevu nejen informovat, ale také přesvědčit posluchače, že obsah jeho sdělení, dává smysl.

#### 3.1 Druhy řečnického projevu

Projev lze obecně rozdělit na písemný a ústní či psaný a mluvený (řečnický). Řečnický projev může být veden monologem nebo dialogem. Pokud je projev veřejný, je pravděpodobné, že lektor dalšího vzdělávání vede svoji řeč monologickým způsobem. Projevu se účastní posluchači, kteří do proslovu až na výjimky nezasahují. Dialog je oboustrannou komunikací, během které hovoří dva subjekty. Je očekáváno, že během dialogu se obě (všechny) zúčastněné osoby budou zapojovat do diskuse, a to rovnoměrně. Častým prvkem dialogu jsou přímé otázky, kdežto v rámci veřejného projevu jsou používány spíše nepřímé otázky a oznamovací věty.



Lektor dalšího vzdělávání se v rámci své práce dostává do obou situací. Pro cíl diplomové práce je důležitá především forma veřejného projevu před skupinou lidí, protože rétorika zefektivňuje vliv řeči na posluchače – cílovou skupinu. Projevy jsou vždy uzpůsobeny podle toho, o jaký druh se jedná. V minulosti, kdy se v antice prosazovala rétorika jako umění, se ustálil řečnický projev soudní, slavnostní a politický. Dnes je rétorika neoddelitelnou součástí více oblastí a vzdělávání dospělých není výjimkou.

Mistrík (1977, s. 164) formuloval čtyři žánry řečnického projevu, kterými jsou projev agitační, naučný, příležitostný a náboženský. Pod agitačním projevem se skrývá řeč politická nebo soudní. Jedná se o angažovanou rétoriku. Příležitostná rétorika nahradila do jisté míry rétoriku slavnostní. Může se jednat například o svatby, přípitky ale třeba i pohřby. Náboženská rétorika, jenž má kořeny ve středověku, zůstala dodnes. Pro lektora dalšího vzdělání je podstatná rétorika naučná. Žantovská uvádí, že mezi naučný řečnický projev „*patří přednáška, referát a koreferát, diskusní příspěvek, sdělení.*“ (Žantovská, 2015, s. 185) Autorka zmiňuje, že naučný řečnický projev má za cíl především informovat. V poslední době je však řeč čím dál častěji propojovaná s audiovizuálními prostředky. V oblasti komunikačních technologií bývá řeč doplňována o různá videa, nahrávky, prezentace, grafy apod. Zároveň stoupá role neverbální komunikace.

Šmajsová Buchtová (2010, s. 81–124) řadí mezi druhy řečnických projevů referát, přednášku, diskusní příspěvek, slavnostní proslovy, řeč politickou, slavnostní a soudní, řeč bankovní, veřejnou informaci, interview a tiskovou konferenci, televizní vystoupení a vyprávění. Obě autorky, Žantovská i Šmajsová Buchtová dochází ke konsensu.

Langer (2016, s. 153) v oblasti andragogických řečnických projevů uvádí klasifikaci metod vzdělávání dospělých, které jsou ve vzdělávacím procesu zaměřené buď na lektora nebo na účastníka. Přednášku řadí mezi tu nejvíce zaměřenou na lektora. Jedná se o výkladovou metodu, ve které hraje rétorika významnější roli než například u manažerských her. Šmajsová Buchtová o přednášce píše, že „*je klasickým útvarem veřejného vzdělávacího vystoupení (výkladu nebo úvahy). Poskytuje posluchačům odborné poučení, vysvětluje souvislosti mezi jevy anebo popularizuje nové poznatky.*“ (Šmajsová Buchtová, 2010, s. 85) Přednáška je metodou vzdělávání dospělých, kdy lektor mluví soustavně v ucelených větách. Lektor by měl být schopen využít nabytých rétorických dovedností, protože i díky nim může pomoci dosažení cíle. Cílem přednášky je poučit a informovat posluchače o tématu. Měla by směřovat k tvorbě názoru na danou problematiku, což vyžaduje vhodnou strukturu řečnického projevu. Rétorické

dovednosti konkrétního lektora mohou narušit monotónnost výkladu. V rámci verbální komunikace mohou být použita adjektiva, která podtrhnou význam mluveného slova. Pozornost posluchačů může lektor zvýšit také svým přístupem k neverbální a paraverbální složce rétoriky. V rámci paraverbální komunikace může více využívat dynamiku hlasu, akcent na důležitá slova nebo pauzy mezi větami, aby měli posluchači prostor pro zamyšlení. V rámci neverbální komunikace může lektor lépe gestikulovat, udržovat oční kontakt anebo změnit místo, ze kterého přednáší. Změna obecně přiměje posluchače k obnově pozornosti. Šmajsová Buchtová i Langer zmiňují shodně schéma přednášky. Šmajsová Buchtová popisuje, že přednáška vychází z římské rétoriky. Do její struktury patří úvod, stať a závěr. Langer místo statí používá pojem jádro. V úvodu má lektor za úkol seznámit posluchače s tématem, cílem přednášky a snažit se je namotivovat k tomu, aby dávali pozor. V rámci statí či jader se nachází konkrétní informace, o kterých chce lektor posluchače poučit. Na závěr přichází shrnutí a podtržení důležitých bodů přednášky. U přednášky převažuje informativní funkce nad přesvědčovací. Naopak u řízené diskuse, která je plná diskusních příspěvků, hraje podstatnou roli přesvědčovací rétorika. Předmětem diskuse bývá často téma, které nemá jednoznačné řešení, a je potřeba, aby se nad ním diskutovalo. Zde je však lektor ve většině případů v roli moderátora, jeho rétorika tedy není přesvědčovací.

Mezi další druhy řečnického projevu řadí Šmajsová Buchtová (2010, s. 97) slavnostní proslovy, které dělí na oslavný proslov, smuteční proslov a přípitek. Tyto proslovy jsou využívány během významných okamžiků. Cílem proslovů je zdůraznit jejich důležitost. Často je přednáší osoba, která má k okamžiku silné pouto. Do této situace se tak může dostat i jedinec rétoricky nezkušený. Proslov by měl být především působivý, citlivý, osobní a může obsahovat humorné prvky. Především smuteční proslovy jsou na přípravu nejtěžší. Naopak přípitek je z výše uvedených nejkratším proslovem. Řeč politickou či soudní řadí Šmajsová Buchtová (2010, s. 102) také mezi řečnické projevy. Politická řeč má za cíl přesvědčit, získat posluchače na svou stranu. Měla by být opřena o silné argumenty a důležitou roli zde hraje paraverbální a neverbální komunikace. Řeč soudní může být buď obžalobou nebo obhajobou. Stejně jako řeč politická by měla být opřena o silné argumenty a měla by být dobře strukturovaná. Na projev či rozhovor v televizi je dobré se připravit z hlediska toho, že řeč uslyší více posluchačů rozmanitého spektra. Šmajsová Buchtová (2010, s. 112) uvádí, že důležité je vědět, co je cílem projevu, o čem chci posluchače informovat a pro koho má být sdělení určeno. Důležité je být dobře oblečen a upraven a zároveň nemít trému, že vystoupení skončí fiaskem.

### 3.2 Fáze řečnického projevu

Každý ambiciózní řečnický projev, ve kterém chce lektor dalšího vzdělávání přesvědčit své posluchače, začíná přípravou v reflexi na vzdělávací potřebu. Příprava hraje nezastupitelnou roli a ovlivňuje to, jestli bude řeč úspěšná či nikoliv. V průběhu přípravy by měl lektor dalšího vzdělávání dodržet několik zásadních kroků. Dle Žantovské je prvním krokem volba tématu. Téma by dle autorky mělo být takové:

- „*kteřé nás samotné zajímá*“
- *kteřé ovládáme v širším kontextu*
- *kteřé zaujme naše posluchače*“ (Žantovská, 2015, s. 230)

Autorka se odkazuje na amerického autora Josepha DeVito, který uvádí, že je vhodnější zvolit si užší téma, které může být prozkoumáno detailně a do hloubky (DeVito, 2008, s. 309). Podle autora je postup prozkoumávání tématu jednoduchý. Lektor by měl být schopen zvolené téma rozdělit nad dílčí podtémata a takhle postupně pokračovat dál, až mu žádné nosné téma nezůstane. Až tím se přesvědčí, že vyčerpal důležitá podtémata, na které by během řeči mohl narazit, nebo by se na ně mohl doptat některý z posluchačů. Jako příklad dělení tématu může posloužit tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 – Dělení tématu na subtémata (vytvořeno autorem)

Sport									
Letní sporty				Zimní Sporty					
Vodní Sporty		Pozemní Sporty							
		Individuální Sporty		Týmové Sporty					
		Tenis	Badminton	Fotbal	Basketbal				

Lektor dalšího vzdělávání by měl dělit témata tak, aby nezapomněl zahrnout vše. Například vedle dělení na individuální a týmové sporty by ještě mohlo stát dělení na míčové, bojové a motorové sporty. Vedle vodních a pozemních sportů by mohla být kategorie vzdušné sporty. Je zřejmé, že téma je zde příliš široké, není tak vhodně zvoleno. Těžko se poté dělí na dílčí podtémata a lektor stěží obsáhne všechny vědomosti týkající se sportu. Proto je první krok – zvolení tématu a jeho prozkoumání tak důležité. Pokud lektor bude rozumět jeho kontextu, bude schopen posluchače více vtáhnout do děje a zodpovědět na případné dotazy.

Plamínek a Franc (2012, s. 146) formuluje několik otázek, které by si lektor měl před projevem položit. První otázkou by mělo být „Proč?“. Autoři uvádí, že lektorům (Plamínek a Franc uvádí pojem mluvčí) obecně chybí vědomá odpověď na tuto otázku, která je pro prezentaci či projev naprosto zásadní. Odpovědí na otázku „Proč?“ získá řečník uvědomění o smyslu projevu a snáze si definuje konkrétní cíl svého projevu. Žantovská (2015, s. 231) dále radí, aby lektor uzpůsobil svoji řeč dle toho, zda je její cíl více informační nebo apelativní a doporučuje, aby byl stanovený cíl jednoduchý, srozumitelný, jednoznačný a adresný.

DeVito (2008, s. 311) řečnické cíle dále rozděluje na obecné a konkrétní. Oba podle autora hrají důležitou roli v rámci veřejného projevu. Do obecných cílů řadí právě to, jestli se jedná o řeč přesvědčovací nebo informativní. Na obecný cíl navazuje cíl konkrétní, to znamená, že dle DeVita mohou konečné cíle „...informovat posluchače o výhodách integrovaných pracovních týmů“ nebo „...přesvědčit posluchače, že je třeba zrušit veškerou reklamu na cigarety.“ (DeVito, 2008, s. 311) Cíl by měl být dostatečně specifický a úzký, aby jej lektor mohl prozkoumat z co nejvíce stran a zároveň jej dokázal dodržet. Známa a často používaná metoda pro formulaci cílů je metoda SMART (Langer, 2016, s. 41). Každé písmeno zde představuje jednu důležitou vlastnost, kterou by měl formulovaný cíl mít. Písmeno S značí specifičnost. Cíl by měl být dostatečně konkrétní a úzký. Písmeno M představuje měřitelnost. V ideálním případě by mělo jít změřit, jestli byl cíl splněn. Pokud nebyl splněn kompletně, mělo by jít určit, do jaké míry byl cíl naplněn. Písmeno A značí akceptovatelnost. Cíl by měl být stanoven dle potřeb účastníků a zároveň by s jeho plněním měli účastníci souhlasit. Písmeno R představuje reálnost. Cíl by měl být stanoven tak, aby bylo v silách účastníků je splnit. Poslední písmeno T znamená termínovanost. Mělo by být předem stanovené, do kdy má být cíl naplněn. Případně by měly být určené termíny dílčích cílů. Díky metodě SMART je jednodušší kontrolovat plnění cílů a zároveň je snazší dosáhnout konkrétní podoby cíle, na které se účastníci shodnou.

Stanovení cíle předchází analýza cílové skupiny, které je více věnována následující podkapitola. Znamená to, že lektor si odpoví na otázku, komu bude projev přednášen, a jaké jsou jeho potřeby. Dále dle Plamínka (2012, s. 148) nesmí zapomenout na obsah řeči – co bude přednášet a jakým způsobem informace sdělí. Jedná se především o zpestření projevu, aby posluchači udrželi pozornost. Lektor může dokazovat své teze pomocí různých příběhů ze života, může předvádět praktické ukázky, nabízí se mu užití zajímavých analogií, otázek, prezentačních pomůcek. Lektor rovněž může uvádět různé paradoxy nebo svou řeč okořenit trochou humoru. K tomu je však zapotřebí mít publikum zmapované, aby jim humor hrál do

noty. V rámci obsahu projevu se Šmajsová Buchtová (2010, s. 149) i Žantovská (2015, s. 235) shodují, že prvně je pro lektora lepší vytvořit stať – tedy část projevu, ve kterém půjde k jádru věci. Obě autorky doporučují systém myšlenkových map, který umožňuje problematiku uchopit prostorově. Lektor tak dokáže přemýšlet nad jednotlivými body v souvislostech. Následně se může lektor rozhodnout, které důležité myšlenkové sekvence do projevu zahrne a naopak, jestli jsou myšlenky, které vynechá. Šmajsová Buchtová při postupu pomocí myšlenkové mapy stanovuje tři kroky. V první fázi probíhá brainstorming – lektor chrlí své nápady na papír. V rámci dalšího kroku lektor spojuje myšlenky dle souvislostí. Nakonec jsou myšlenky chronologicky seřazeny podle toho, jak je chce lektor přednést.

V rámci stati je potřeba, aby byl lektor schopen svá tvrzení doložit. K tomu může použít příklady z praxe, statistické údaje, nezpochybnitelné důkazy, vizualizaci pomocí grafů a tabulek, a především logicky vystavěné argumenty. Argumentaci se ve své knize věnuje Jachtchenko, který uvádí akronym „SEXIER“ (2022, s. 19–29). Tento akronym charakterizuje argumentační model, kde každé písmeno znázorňuje jedno slovo. „S“ znamená „Statement“ – čili tvrzení. Jedná se o krátké a úderné stanovisko, se kterým posluchač buď souhlasí anebo nesouhlasí. Na začátku takové teze používá lektor fráze jako

- *„Tvrším, že...“*
- *„Chci vyslovit názor, že...“*
- *„Jsem přesvědčený/přesvědčená o tom, že...“ (Jachtchenko, 2022, s. 21)*

Na vyřčení tvrzení následuje zdůvodnění, a to je potřeba si připravit předem, aby bylo úderné, rychlé, jasně formulované a aby mířilo do hloubky problému. *„Námi nastolená teze potřebuje fundament, tedy stabilní základy, a proto by naše zdůvodnění nemělo být povrchní, naopak bychom se měli snažit jít do hloubky. Čím hlubší bude naše zdůvodnění, tím stabilnější argumentačně ukotvíme svou tezi.“* (Jachtchenko, 2022, s. 21) Autor uvádí, že nedostatečný argument je často vyskytující se chybou lektora, čímž ztrácí na důvěryhodnosti, a je pro něj následně těžší posluchače přesvědčit. Písmeno „X“ představuje slovo eXample. Lektor by měl po doložení argumentů uvést příklad z praxe, kterým by potvrdil své argumenty. Posluchačům je tak problematika přiblížená v reálném světě, což je velmi důvěryhodné. Další dvě písmena „I“ a „E“ označují části argumentace, které jsou spolu úzce spjaty. „I“ značí slovo Impact a „E“ Explanation of Impact. Dle Jachtchenka nestačí, když tvrzení lektor potvrdí argumenty a příkladem z praxe. Pro posluchače stále nemusí být tvrzení relevantní, nemusí ho brát za své. V tuto chvíli přichází vysvětlení relevance tvrzení. Lektor v této části přesvědčuje posluchače, že

je to téma, které se jich dotýká. Následně vysvětluje, proč tomu tak je. Poslední fáze tohoto argumentačního modelu se skrývá pod písmenem „R“, což značí slovo Rebuttal. Jedná se o vyvrácení nejdůležitější námitky. Lektor by měl být schopen analyzovat námitky, které by jeho tvrzení mohlo ohrozit a přímo je v rámci svého projevu vyvrátit. Díky tomu si může získat i ty posluchače, pro které zmíněná námitka hrála v problematice klíčovou roli. Na co by si naopak měl lektor dávat pozor je manipulativní rétorika a používání argumentačních faulů.

Jachtchenko (2022, s. 83–88) dále uvádí techniky přesvědčování, které nejsou v rétorice žádoucí. První zakázanou technikou je argumentace tradicí. Jedná se například o výrok: „*v pravěku také lidé žili v jeskyních a zvládli to.*“ To, že bydlení v jeskyních fungovalo dříve, neznamená, že i pro dnešní společnost je taková možnost tou nejlepší volbou. Druhou nevhodnou technikou je argumentace většinou. Lektor může například uvést: „*dělají to tak skoro všichni, takže byste se k nim měli přidat.*“ To, že v Anglii většina lidí netřídí odpad, však neznamená, že jednají správně. Třetí špatně zvolenou argumentací je opírání se o autoritu. Například výrok „*myslí si to i David Beckham*“ neznamená, že se nutně musí jednat o pravdivou záležitost, protože ani David Beckham není neomylný. Čtvrtý argumentační faul přirovnává Jachtchenko k bludnému kruhu. Jako příklad uvádí větu, ve které je použita původní teze jako argument, což nevede ke zdůvodnění samotné teze. Pátým špatným argumentem je osobní útok. Nejedná se o argument, který jde k věci, ale míří na osobu. Například „*vy jste ale nešikovný, tak tomu nemůžete rozumět.*“ Lektor by se rozhodně neměl pouštět do žádného nálepkování a škatulkování, které by vedlo k urážkám. Další zakázanou argumentační technikou jsou dle Jachtchenka apely na emoce. Například věta „*jestli ti na mě záleží, tak to pro mě uděláš*“ je typickým příkladem této chyby. Výrok neobsahuje žádné racionální zdůvodnění, proč by člověk měl danou věc udělat. Jedná se o manipulativní rétoriku, jelikož se lektor snaží dosáhnout svých cílů emočním nátlakem na druhou osobu. V pořadí sedmým argumentačním faulem je přenesení důkazního břemene. Jedná se o techniku, kdy se lektor snaží donutit posluchače, aby zvolal námitku, která by tvrzení vyvrátila. U posluchače se však nedá očekávat, že by měl tolik připravených informací jako lektor, a tak po něm nemůže chtít, aby vyvracel jeho tvrzení. Osmým argumentačním faulem je dle Jachtchenka apriorismus. Pokud lektor dalšího vzdělávání používá tuto techniku, předpokládá, že existují teze, které jsou *a priori* pravdivé. Lektor má pocit, že je nemusí nijak zdůvodňovat, což může vést k tomu, že vnímá určitý jev jako všeobecně pravdivý, ale jeho posluchači to tak vnímat nemusí. Předposlední nevhodnou technikou je argumentace příkladem. Příklady z praxe slouží jako argumentační nástroj, avšak mohou být i

zneužity. Jachtchenko uvádí jako příklad argumentačního faulu „*Člověk může být velmi úspěšný, i když nedokončí studium – podívejte se na Steva Jobse.*“ (Jachtchenko, 2022, s. 86) Takový příklad vede k premise, že člověk nemusí dostudovat, aby byl úspěšný. Na druhou stranu však existuje mnoho příkladů, které toto tvrzení vyvrací. Příklad samotný nemůže sloužit jako argument. Vždy musí prvně přijít racionální zdůvodnění, ve výše zmíněné metodě SEXIER se jedná o fázi vysvětlení (písmeno „E“).

Poslední nevhodná technika je nazvána morální kyj. Jedná se o argumentaci založenou na tom, zda je tvrzení morální či nikoliv a něco ne. Tvrzení však samo o sobě nestačí. Pokud by se například dostaly do střetu dva argumenty založené na morálce, je zřejmé, že úspěšnější bude ten argument, který bude racionálně zdůvodněn. Tyto techniky oscilují na pomezí manipulativní rétoriky, skrze kterou může lektor vést účastníky vzdělávací akce ke změně postoje. Dále může využít své pověsti, postavení a vztahu k nim. Lektor dalšího vzdělávání by měl být schopen prezentovat tak, aby v účastnících vyvolal žádoucí emoci. Nejedná se však o věcné argumenty, na kterých je férová rétorika založená. Pokud si lektor dokáže připravit argumenty dopředu, může se vyhnout faulům a argumentovat věcně.

Stat' v projevu plní funkci hlavní části, kde lektor podrobně vysvětluje a odůvodňuje svá tvrzení. Řeč by však nebyla úplná bez svého úvodu a závěru. Dle Buchtové (2010, s. 161) je několik způsobů, jak projev uvést. Každý úvod by měl obsahovat strukturu, aby měl posluchač jasno o tématu. Pokud lektor mluví před konkrétními účastníky dalšího vzdělávání poprvé, měl by se rovněž představit a informovat o tématu. Autorka navrhuje, že by řeč mohla začít překvapivým prvkem s cílem upoutat pozornost posluchačů. Tímto prvkem může být například „...závažné prohlášení, aktuální zpráva, překvapivá data a fakta, vizuální poutače s emocionálním podtextem (umírání lesa, následky války, hladovějící děti.“ (Šmajsová Buchtová, 2010, s. 161) Autorka dále doporučuje začít řečnickou otázkou s cílem asociovat myšlenky směrem k probíranému tématu. V závěrečné fázi navrhuje Šmajsová Buchtová dvě podstatné věci. První je shrnutí důležitých myšlenek a reformulace toho, co klíčového si mají posluchači odnést, a dále navrhnout výzvy do budoucna, což může být malý úkol, který povede k dalšímu zamyšlení. Žantovská (2015, s. 235) se s Buchtovou v pohledech na řešenou problematiku shoduje. Ve své publikaci jde však více do detailu. Autorka se rovněž přiklání k možnosti záměrného upoutání pozornosti. Doporučuje, aby lektor dalšího vzdělávání hned v úvodu vysvětlil cíl a účastníky tak od začátku naladil na stejnou vlnu s cílem porozumět průběhu. Funkcí úvodu je rovněž získat sebevědomí. Není vhodné používat formulace, které snižují

kompetence lektora, např. „*Dobrý den, přišel jsem za vámi, abych vám osvětlil, jaké typy vodních sportů můžeme provozovat na moři. Nikdy jsem nepřednášel, tak snad to dobře dopadne a vy my moje chyby odpustíte.*“

Žantovská dále radí: „*Jestliže úvodem má řečník překvapit, závěrem by měl ohromit.*“ (Žantovská, 2015, s. 237) Jedním z cílů úvodu má být především upoutat pozornost posluchačů tak, aby jim vydržela co nejdéle. Závěr by pak měl být takový, aby výstupy zůstaly v paměti posluchačů co nejdéle, a to i po skončení kurzu. V závěru by nemělo být otevíráno nové téma, které by mohlo vyvolat pochyby.

Všechny výše popsané fáze by měly být pečlivě připraveny předem, aby měl projev šanci na úspěch a splnil svým obsahem a formou cíl či zadání. V průběhu přípravy by mělo dojít k dostatečnému nácviku (kapitola 3.4). Lektor by si měl rovněž připravit scénář, dle kterého se bude při projevu řídit. Minutový scénář je vhodné nachystat si na celou vzdělávací akci. Jak uvádí Langer (2016, s. 51) v rámci minutového scénáře je dobré stanovit ke každé části kurzu čas, téma, postup výuky, metody a pomůcky a poznámky. Při projevu je vhodné odhadnout, jak dlouho budou jednotlivé části trvat, aby se předešlo tomu, že projev bude moc dlouhý nebo krátký. Při samotném projevu před účastníky vzdělávací akce čelí lektor mnoha subjektivním či objektivním překážkám, které bude muset vyřešit. První takovou překážkou je tréma, které se podrobněji věnuje Špačková (2009, s. 30–43). Autorka nabízí pět metod, které lektorovi pomáhají zvládat trému. Jedná se o „*mentální aerobik, soustředění pozornosti, rychlé tělesné relaxační cvičení, asociace a dechové cvičení.*“ (Špačková, 2009, s. 5) Mentální aerobik se věnuje situačním emocím a pocitům. Jejich vnímání je pro lektora klíčové. Jde o to, jakým způsobem situace vnímá, a co to má za důsledek. Špačková uvádí, že pokud je lektor skeptický a obává se chyb, jeho trému to spíše zvyšuje. Pro lektora je proto důležité uvědomit si význam fáze přípravy, díky které může eliminovat vlastní nedostatky. Špačková lektorům doporučuje, aby se vyhnuli obavám jako „*Co když budou mít dotazy, na které nebudu vědět odpověď? Co když se v projevu zaseknu?*“

Lektor by se při projevu měl zaměřit na tři základní věci. „*Publikum chce, abych si vedl dobře. V zásadě vím o tématu víc než kdokoli z přítomných. Obecně vzato, vím, co chci říct a jak to chci říct.*“ (Špačková, 2009, s. 33–34) Mentální aerobik má za cíl nastavit pozitivní mysl lektora. Ten by si měl před svým výstupem uvědomit, v čem je dobrý a co bude v projevu fungovat. Následně je větší pravděpodobnost, že přednese sebevědomý projev. Soustředění pozornosti je zaměřené na cvičení koncentrace. Lektor si vybere jeden konkrétní vjem, například



pohyb větví stromů a soustředí pouze na větev a její pohyb ve větru. Díky tomu se dokáže lektor soustředit na jednu věc a v mysli se mu tak nebije spousta myšlenek najednou. Rychlé tělesné relaxační cvičení spočívá v napínání a uvolňování svalů. Zabývá se fyziologickou stránkou těla a umožňuje mysli zapomenout na trému. Dle autorky funguje, když s nádechem zatne všechny svaly v těle, chvíli vydrží v napětí a následně prudce s výdechem povolí. Asociační metoda nabízí lektorovi vzpomenout na chvíle, kdy se cítil opravdu dobře. Autorka uvádí, že prožitek by měl být opravdu silný, aby se díky asociaci lektor dokázal dostatečně uvolnit.

Posledním způsobem, jak se zbavit trémy je zaměření na dýchání. Jedná se o tzv. krabicové dýchání, které vychází z učení jógy. Werner uvádí, že „*staří jogíni věřili, že pokud vyladíme kolísání dechu, tak naše myšlení bude vyrovnané.*“ (Werner, 2021, s. 114) Cílem dechového cvičení je tedy srovnat trvání a intenzitu nádechu a výdechu. Autor uvádí dvě varianty cvičení. První možností je pracovat pouze s nádechem a výdechem v poměru 1:1. Druhou možností je pracovat také se zadržováním dechu po nádechu a rovněž po výdechu. V takovém případě začíná cvičení nádechem, pokračuje zadržením, na které navazuje výdech a končí opět zadržením. Každá ze čtyř fází by měla trvat zhruba čtyři sekundy. Výše zmíněná cvičení jsou poměrně jednoduchá a umožní lektorovi či lektorovi uklidnit svou mysl. Nezaberou příliš času, ale výsledek se může dostavit ihned.

Průběh projevu je realizační fází, ve které by měl lektor zúročit svoji přípravu. Je náročné myslet na všechny zásady a zároveň působit uvolněně a sebejistě. Pokud lektor nemá dostatečné zkušenosti s vystupováním na veřejnosti, je téměř jisté, že se bude na začátku dopouštět chyb. Je to však přirozené a chyb se mohou dopustit i zkušení lektoři.

Lektor by se měl v rámci své práce naučit, co mu funguje a co naopak ne. Tedy ujasnit si své silné stránky a také rozvojové potřeby. Každá lektorská práce bude novou zkušeností s možností se zlepšovat a zapracovat na svých kompetencích. Žantovská dále lektorům dalšího vzdělávání doporučuje, aby neopomněli, zkontrolovat svůj vzhled a oblečení, které by mělo být adekvátní přednášenému tématu (Žantovská, 2015, s. 243). Lektor také musí pozorně zkontrolovat, zda na něj všichni účastníci dobře uvidí a jestli jej slyší. Na úplném začátku je vhodné zmapovat účastníky pohledem a zjistit, jestli všichni poslouchají. Zároveň je vhodné navázat oční kontakt a průběžně jej po celou dobu udržovat. Zcela nevhodné je na jednoho účastníka zírat. Oční kontakt funguje jako zpětná vazba. Lektor se tak ujišťuje, že posluchači vnímají, co říká. Lektor by neměl po celou dobu stát na jednom místě, ale v přiměřených frekvencích udělat úkrok anebo změnit pozici, ze které k publiku hovoří. Stále je však důležité,

aby byl lektor z jakékoliv pozice dobře slyšet a vidět. Posluchači pozitivně reagují na změnu, skrze kterou se zvyšuje jejich pozornost, takže není vhodné být během celého projevu statický, zvláště pokud trvá delší dobu. Pokud lektor používá didaktické pomůcky, je potřeba opatrnosti. Například v případě prezentace musí ohlídat, aby nestál zády k účastníkům a čelem k prezentaci. Pokud něco drží v ruce, například fixu nebo presentér, není doporučeno si s předmětem pohrávat. Vypovídá to o nervozitě a nejistotě lektora.

V oblasti verbálního a paraverbálního projevu by se měl lektor co nejvíce vyhýbat parazitním slovům. Projev by být také modulačně vystavěný. Žantovská uvádí, že důležité teze a myšlenky je vhodné říkat důrazně a pomalu, aby se lépe vstípily do paměti. Lektorovi by mělo být dobře rozumět. Správná artikulace je základem k úspěchu, a proto je doporučováno trénovat projev v pomalejším tempu. Dle autorky by se měl lektor usmívat, protože úsměv uvolňuje atmosféru a usnadňuje komunikaci.

Nevolová (2017), Dvořáková (2023), či Hroník (2007) doporučují metodu storytellingu, tedy vyprávění příběhů. Příběhy jsou mocným nástrojem pro to, jak zaujmout účastníky vzdělávací akce a jak si téma lépe představit. Přednáška či workshop se najednou stanou zábavnější a přístupnější. Příběhy vyvolávají emoce, které diváka k prezentaci upoutají. Zároveň autorka uvádí, že prezentaci nedělají prezentační pomůcky, ale lektor, z jehož úst by mělo vycházet vždy to nejdůležitější. Dvořáková (2023, s. 81) píše o představení lektora jako herce v alternativním divadle. Lektor by se měl snažit vtáhnout účastníky do děje, aby i oni se stali součástí divadla. Kurz tak bude ušitý na míru účastníkům a lektor jim v roli facilitátora usnadní proces učení. Zde je v rámci rétoriky podstatné vědět, že lektor nemusí mluvit pořád, ale naopak by měl nechat účastníkům dostatečný prostor. Lektor by se měl vyvarovat možných chyb, které působí velmi neprofesionálně. Měchurová (2008, s. 27) uvádí zejména pozdní příchod, poučování posluchačů, odbočování od tématu a příliš mnoho podaných informací, dále nepřiměřenou gestikulaci, opakování oblíbených frází, špatnou artikulaci, monotónnost a parazitní slova.

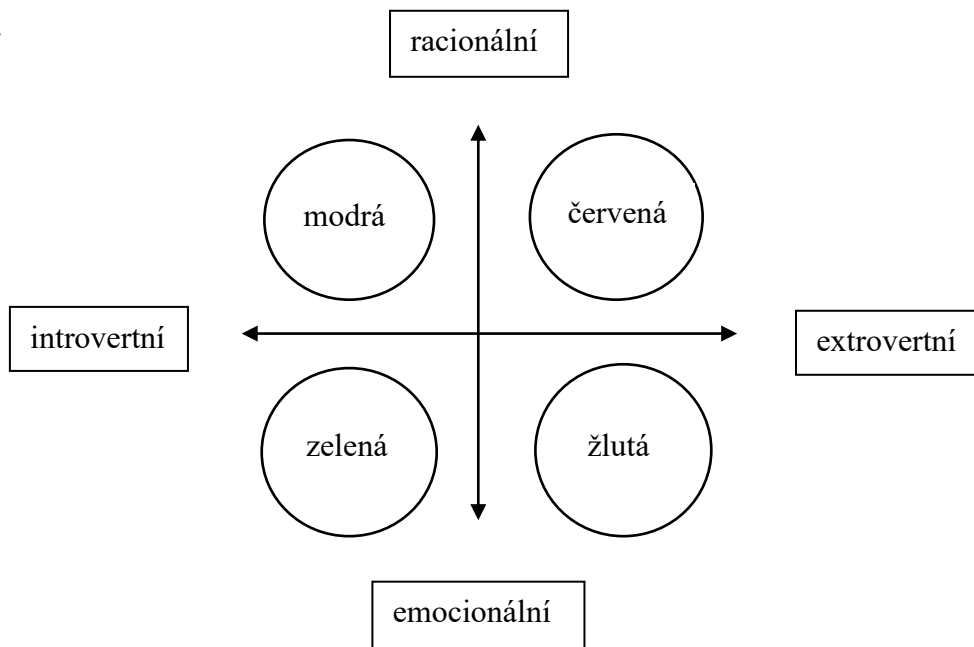
Po skončení prezentace přichází sebereflexe a zpětná vazba. Kyriacou (1996, nestránkováno) uvádí, že v rámci sebereflexe je pro lektora cílem pochopit, k jakým situacím v minulosti došlo a navázat na ně příště. Dobré je opakovat to, co funguje, a případně metody zkvalitňovat. To, co se lektorovi nedařilo, je vhodné modifikovat. Žantovská uvádí, že „...*pod zpětnou vazbou představujeme proces pozorování určité komunikační situace a shromažďování informací pro její vyhodnocení a následnou korekci.*“ (Žantovská, 2015, s. 254) Zpětnou vazbu

na projev si může lektor dát sám a to tak, že se poslouchá a ví, co udělal dobře a co špatně. Zpětnou vazbu může lektor dostat také od účastníků, a to záměrně na konci během dotazování anebo nezáměrně díky neverbálním signálům. Žantovská (2015, s. 255) uvádí, že zpětná vazba může být buď pozitivní nebo negativní, a měla by být vyžadována, jelikož se jedná o zdroj informací, které může lektor využít. Důležité je, aby byl lektor na zpětnou vazbu připraven a uměl ji naslouchat.

### 3.3 Cílová skupina řečnického projevu

Cílovou skupinou řečnického projevu jsou posluchači, v případě zacílení této diplomové práce účastníci vzdělávací akce. Ti se mohou lišit ze dvou hledisek. Prvním hlediskem je počet posluchačů. Lektor bude jinak cílit obsah kurzu a hovořit v situaci jeden na jednoho, tedy na individuální bázi, než před větší skupinou (týmem, větším auditoriem). Druhým hlediskem je diverzita posluchačů. Každý posluchač je jedinečnou osobností, což znamená, že vnímá řečnický projev subjektivně. Znalost jednotlivce či skupiny je vždy pro lektora během projevu výhodou.

Jachtchenko (2022, s. 31–36) považuje znalost typologie osobnosti účastníků vzdělávací akce za klíčovou. Dle ní by měl lektor volit adekvátní způsob komunikace a přizpůsobit ji účastníkům. Ve své knize *Férová rétorika* rozděluje posluchače do čtyř skupin podle barevné typologie.



Obrázek 1: Model čtyř barev (Jachtchenko, 2022, s. 32)

U každé skupiny se autor zabývá tím, jak jí pomocí rétoriky přesvědčit o tezi, kterou lektor zastupuje. Horizontální osa představuje míru extravertze a introvertze, naopak vertikální se zabývá racionálním či emocionálním uvažováním. Tato moderní teorie osobnosti vychází z Hippokratovy humorální teorie temperamentu a také teorie Big Five. Podobně model čtyř barev je pouze jednoduchým znázorněným lidské duše, kterou nelze stoprocentně zařadit do určité kategorie. Posluchačovi nelze přiřadit jednu barvu. Většina se pohybuje na pomezí několika ne-li všech barev. Lektor by měl být schopen odhadnout, jak lze přesvědčit posluchače, který má k jisté barvě větší sklony.

Prvním (červeným) typem z modelu čtyř barev osobností jsou posluchači, kteří jsou extrovertní a uvažují na základě racionálních postupů. Dle Jachtchenka je důležité pro tento typ posluchače připravit jasnou, údernou argumentaci, která osobně posluchače zasáhne. Pokud se posluchač z řeči dozví, že téma je pro něj důležité a může ovlivnit jeho život, tím spíše ho lektor přesvědčí. Červený typ osobnosti se vyznačuje vyšší nervozitou a netrpělivostí, takže je dobré úvod řeči příliš neprodlužovat, ale jít rovnou k věci.

Žlutý typ je stejně jako červený typ v rovině extrovertze, avšak více než na racionalitu se spoléhá na své emoce. V situaci jeden na jednoho je dle Jachtchenka pro lektora výhodné začít krátkým nezávazným rozhovorem, díky němuž bude navozena dobrá atmosféra, ve které se posluchač bude cítit dobře. Do samotné řeči je vhodné zařadit opravdové příběhy a historky, které upoutají pozornost. Pokud bude mít řeč humorné prvky, získá další prvek, který pomůže lektorovi tento typ posluchače přesvědčit.

Modrý typ lidí je pravým opakem žlutého typu osobnosti. Jedná se o uzavřené posluchače, který zkoumá svět na základě faktů a čísel. U těchto posluchačů se lektorovi vyplatí zajít co nejvíce do detailu svých argumentů. Lektor musí mít připravená data a čísla, kterými své teze obhájí. Není pro něj výhodné, pokud příliš odbíhá od tématu a nedává jasné konkrétní příklady. Modrý typ posluchače to bude považovat za prázdna slova a šance přesvědčit jej se sníží.

Zelený typ posluchače je emocionálně založeným introvertem. Dle autora má rád harmonii a příjemnou atmosféru. Často nedává najevo, co si reálně myslí. Má tendenci spíše přitakávat a navenek vypadat, že souhlasí s tím, o čem lektor povídá. Pro lektora je důležité se zaměřit více na příběhy než data, protože zelený posluchač dá na rozdíl od modrého spíše na své emoce. Dále by měl lektor hledat myšlenky, které mohou fungovat jako protiargumenty k jeho tezi. Je vhodné je před zeleným typem posluchačů nahlas vyslovit a před nimi je vyvrátit. V opačném případě by

zelený typ odcházel po kurzu s pochybnostmi, jelikož se na své protiargumenty nezeptal, a lektor se jím během vzdělávací akce nevěnoval.

Analyzovat posluchače je vhodné, pokud se lektor nachází před menší skupinou nebo v situaci jeden na jednoho. Pokud přednáší před větším publikem, bude exponován široké škále posluchačů. V tomto případě je vhodné dokládat svá tvrzení silnými argumenty a opřít je o fakta. Tím bude uspokojena racionálně založená část posluchačů. Následně je účinné argumenty ukázat v praxi na příběhu ze života, který dá řeči svěží vítr. Zde si na své přijdou emocionálně založené osobnosti. Lektor může téma okořenit přiměřeným vtípem. Vždy by měla být jeho řeč postavena primárně na věcných argumentech.

Plamínek a Franc píšou, že „*posluchač je klíčovým prvkem přípravy i vlastní prezentace.*“ (Plamínek a Franc, 2012, s. 147) Autor podtrhuje důležitost přípravy a to tak, že si lektor o posluchačích zjistí co nejvíce informací. Nejprve je jeho řeč ovlivněna počtem posluchačů. Pokud je skupina větší než patnáct lidí, Plamínek a Franc uvádí, že nelze aplikovat individuální přístup během prezentace či řeči. Pokud je posluchačů pět až deset, lze dávat pozor na to, aby někdo nebyl nespokojený. Pokud lektor přednáší pro méně než pět lidí, může lépe mapovat jejich vztah k lektorovi a momentální pocity. Pokud má lektor možnost při přípravě zjistit více podrobností o posluchačích, může mu to být výhodou. Lektor se může informovat, z jakého prostředí účastníci pocházejí, jakou zastupují kulturu, jakého jsou vyznání, anebo jak bohaté jsou jejich zkušenosti a znalosti.

Plamínek a Franc (2012, s. 159) se rovněž zabývají pozorností posluchačů, která by neměla být opomenuta. Uvádí, že posluchači nejlépe reagují na pohyb a změny. To udržuje jejich pozornost. Křivka pozornosti má tendenci s postupujícím časem klesat a obnovit ji můžeme změnou. Lektorovi se nabízí několik způsobů, jak změnu provést. Plamínek a Franc uvádí, že ideálním způsobem je například změnit hlasitost nebo rytmus řeči. Pokud lektor paraverbálně pozmění svoji řeč, posluchači na něj aktivně zareagují. Lektor může také měnit neverbální komunikaci, a to například tak, že zaujme jiné místo, odkud bude přednášet.

Pro lektora je tedy klíčové nasbírat před rétorickým výstupem co nejvíce informací o posluchačích, například dotazníkem nebo formulářem, který účastníci vzdělávací akce vyplňují před kurzem. Pokud je to možné, může lektor získat reference od lektorů, kteří se skupinou již pracovali. V případě větší skupiny posluchačů by se měl snažit zapojit prvky, které budou vyhovovat posluchačskému průměru. Neměl by zapomenout, že není důležitý pouze obsah toho, co říká, ale i forma a zda si získal pozornost. Pokud by tomu tak nebylo, bude to mít negativní

dopad na jeho vystoupení, které tak nenaplní svůj cíl. Záměrem lektora je posluchače svojí rétorikou přesvědčit a vtahovat, a proto by měl neustále svoji řeč adaptovat na posluchače. Velmi doporučována je kvalitní příprava doprovázená pilotní zkouškou své řeči před vybranými posluchači, na základě které může v bezpečném prostředí získat zpětnou vazbu.

### **3.4 Trénink řečnického projevu**

Lektor dalšího vzdělávání může své rétorické dovednosti rozvíjet tréninkem řečnického projevu. Dle portálu Greator (2023, nestránkováno) je rétorický trénink formou koučinku, jehož cílem je zlepšit komunikační dovednosti. Díky tréninku rétoriky bude lektor schopen vyjadřovat se plynule, působit na posluchače sebevědomě, efektivně přesvědčovat a dobře argumentovat. Dle portálu Greator nejsou rétorické dovednosti vrozené. K tomu, jak rychle si je lektor osvojí, přispívá nadání a rovněž píle. Lektor se v této oblasti může vzdělávat, a tím se neustále zlepšovat. Neexistuje nějaké maximum, kterého by mohl lektor dosáhnout. Rétorické dovednosti by měly být v ideálním případě trénovány pravidelně, protože jinak dochází k jejich oslabení či ztrátě. Díky jejich pravidelnému tréninku se lektor udržuje v rétorické kondici, zvyšuje svoji profesionalitu a komunikační a prezentační dovednosti tak, že si posluchači vše lépe zapamatují.

Greator (2023, nestránkováno) uvádí tři základní rétorické chyby, mezi které patří nepřipravený projev, špatné držení těla a nadměrné použití cizích slov. Dle portálu je dobré investovat čas do přípravy. Lektor se pak bude při projevu cítit lépe a bude přesvědčivý. Špatné držení těla souvisí s kontextem verbální komunikace. Je náročné držet tělo vzpřímené, ale pokud lektor potřebuje, aby byl jeho projev sebevědomý, je to nutné. Článek také upozorňuje, že je důležité vybrat správný rétorický trénink, který by měl obsahovat praktická cvičení, individuální přístup, zpětnou vazbu od trenérů a písemné shrnutí obsahu semináře.

#### **3.4.1 Verbální projev**

Všechny složky rétoriky – verbální, neverbální i paraverbální – může lektor dalšího vzdělávání trénovat a dále rozvíjet. Tréninkem verbální složky se zabývá například Šmajsová Buchtová (2010, s. 188), která popisuje nejčastější chyby ve verbální komunikaci a nabízí možná řešení, jak se chybám vyhnout. Mezi chyby autorka řadí kontaminaci, zeugma, anakolut, nadužívání dějových substantiv, nepoužívání synonym, nepravé vedlejší věty, nadbytečná slova nebo nevhodný pořádek slov ve větě.

Jako první chybu uvádí porušování slovesné vazby, což může zapříčinit kontaminace. Jedná se o užití nesprávné vazby ke slovesu. Šmajsová Buchtová používá jako příklad větu „Při

*uzavírání smlouvy je třeba, abyste přihlíželi na názor pana Nováka.*“ (Šmajsová Buchtová, 2010, s. 188) Správné předložkové spojení je „přihlížet k“, nikoliv „přihlížet na“. Při porušování vazby může dle autorky dojít k zeugmatu. Jedná se o větu, ve které lektor spojí jeden pád s různými slovesy, které však vyžadují jiné skloňování podstatného jména. Typicky špatně zvolenou formulací je například „Chtěl bych se na tyto papíry podepsat a vytisknout.“ Zvolená formulace uvádí, že lektor by se na papíry chtěl podepsat a následně na ně sám sebe vytisknout, což nedává smysl. Správně by věta zněla následovně. „Chtěl bych se na papíry podepsat a vytisknout je.“ Další chybou je anakolut, což je termín, který označuje příklad, kdy dvě části věty na sebe špatně navazují. Jedná se například o větu „Holky večer, když hrály volejbal, byla jim zima.“ Správná formulace by zněla „Když holky večer hrály volejbal, byla jim zima.“ Další častou chybou ve verbální komunikaci řečníka je dle Buchtové nadužívání dějových substantiv. „Trvání odlivu prodeje znásobilo hrozbu rozkladu firmy.“ (Šmajsová Buchtová, 2010, s. 190) Věta obsahuje nadměrné množství podstatných jmen slovesného původu, a proto je nepřehledná. Autorka jako řešení nabízí větu přeformulovat, například: „Neustále se snižující prodej znásobil možný rozklad firmy.“ (Šmajsová Buchtová, 2010, tamtéž)

V knize jsou uvedena také cvičení na synonyma. Jedná se o věty, které mají podtržená slova, která mají být učícím se nahrazena synonymem. Cílem je rozšířit slovní zásobu a získat potřebnou rozmanitost. K rozšíření slovní zásoby nejvíce napomáhá pravidelná četba. Nemusí se jednat o odborné texty, díky kterým lektor načerpá novou terminologii. Rozšíření slovní zásoby pomáhá také četba populární literatury. Lektorovi pomůže, pokud bude texty číst nahlas. Zlepší tím rovněž svůj paraverbální projev.

Mezi další chyby Šmajsová Buchtová (2010, s. 192) jmenuje užití nepravých vedlejších vět. Jedná se o případ, kdy jsou věty ve vztahu věta hlavní a věta vedlejší, avšak obsah obou vět na sobě není závislý. Například „Onemocněl, aby se za pár dní uzdravil.“ Správná formulace věty by byla „Onemocněl, ale za pár dní se uzdravil.“ Další aspekt, na který autorka upozorňuje, je tendence řečníka v mluveném projevu používat nadbytečná slova, která upozadují nosnou informaci. Šmajsová Buchtová (2010, s. 192) nabízí cvičení, ve kterém se lektor dalšího vzděláváním může zaměřit na odstraňování nadbytečných slov. Stejnou možnost nabízí v oblasti větné struktury. V knize jsou předepsána cvičení, v rámci kterých je úkolem správně uspořádat chybně poskládaná ~~přehazuje~~ slova ve větě.

Vhodnou tréninkovou metodou verbální rétoriky může být kromě cvičení zaměřených na opravování chyb také sebereflexe. Pokud má lektor audiozáznam své řeči, může jej analyzovat a

pracovat na nápravě svých chyb. Doporučením je zejména „řeč nanečisto“, aneb těžko na cvičišti, lehkou na bojišti. Pokud se lektor v projevu například zadržává či chce rozšířit svoji slovní zásobu o vhodné termíny, může sám v bezpečném prostředí (doma či v učebně bez posluchačů) intenzivně trénovat projev, na který se momentálně připravuje. Vzhledem k tomu, že pro lektora je důležité na začátku kurzu získat dobrý první dojem a řečnický zapůsobit, může se nejvíce soustředit na nácvik úvodního představení a seznámení s problematikou (šablona dle scénáře). Hlavní výzvou je najít adekvátní hranici mezi poctivým nácvikem a autentičností. Pokud bude mít lektor nacvičený svůj úvod slovo od slova, může se stát, že nejenže nebude působit autenticky, ale při opakovaném výstupu přepne na autopilota a nebude přemýšlet nad tím, co říká. Proto je vhodnější vytvořit šablonu, scénář projevu či prezentaci, která bude při živém výstupu autenticky propojena do vět.

Zajímavý koncept tréninku verbální rétoriky nabízí tzv. Minutový řečník (Minutový řečník, 2017–2020, nestránkováno). Jedná se o kurz prezentačních dovedností, kde se řečník učí ze své verbální komunikace odstranit parazitní slova typu vlastně, prostě, jakoby, ehm atp. Na tomto typu kurzu má každý účastník za úkol se postavit před ostatní a minutu hovořit na účastníky zvolené téma. V okamžiku, kdy prezentující řekne parazitní slovo, je na něj upozorněn zvukovým signálem (tlesknutím) a může mj. následovat sankce, například musí udělat jeden klik či dřep. Toto jednoduché a praktické cvičení může lektor trénovat i doma.

### **3.4.2 Neverbální projev**

Trénink neverbálního projevu je těžká disciplína. Lektor může analyzovat neverbální komunikaci pomocí videa, pokud si nechá svůj projev natáčet. Stejně jako u verbálního projevu se může lektor posouvat skrze stínování starších kolegů, jejichž neverbální projev je vytrénovaný. Pozorování a hledání inspirace je dobré propojit s několika domácími cvičeními, jejichž cílem je neverbální projev zlepšit. Na trénink neverbálního projevu se zaměřuje již zmíněný kurz Minutový řečník. V rámci kurzu se člověk dozví, jaký by měl během projevu zaujmout postoj vůči účastníkům. Dále se kurz zaměřuje na gesta a oční kontakt (Minutový řečník, 2017–2020, nestránkováno). Cvičení na neverbální komunikaci nabízí rovněž Bělohlová (nedatováno, s. 15–16). První cvičení autorky se jmenuje Tiskovka. Lektor si může představit, že je sportovec, co právě odehrál utkání a jde za novináři na tiskovou konferenci. Vybraní jedinci, kteří hrají novináře, se lektora mohou ptát na různé otázky. Lektor se snaží hbitě reagovat a najít smysluplné odpovědi. V rámci tréninku neverbální komunikace může lektor zkoumat své okamžité neverbální reakce a snažit se je korigovat. Lektor může také doprovázet své odpovědi



mimikou nebo gesty. Toto cvičení je vhodné i pro trénink verbálního a paraverbálního projevu. Bělohlová (nedatováno, s. 16) rovněž uvádí cvičení, kde člověk dělá záměrně stylové chyby. Může například nevyužívat oční kontakt s lidmi, které v rámci tréninku představují účastníky vzdělávací akce. Lektor v rámci cvičení vůbec negestikuluje nebo pořád pochoduje tam a zpět. Lektor může také přehánět svou neverbální komunikaci, kdy naopak přehnaně gestikuluje anebo se upřeně dívá několik vteřin na jednoho účastníka. Lektor se v rámci těchto cvičení dokáže naučit, do jaké míry neverbální komunikaci používat. Pro cvičení neverbální komunikace je důležitá okamžitá zpětná vazba, kterou může zprostředkovat video anebo druhá osoba.

V rámci rozcvičení a posílení mimických svalů může lektor mimo vnější masáž masírovat svaly zevnitř jazykem (Odprezentuj, nedatováno, s. 7). Účinná je také krátká rozvíčka před projevem. Obecně jsou pro trénink neverbální komunikace vhodné hry, které po hráčích vyžadují pantomimická cvičení. Jedná se například o Activity nebo Párty Alias. Obzvláště pro gestikulaci je prospěšné, pokud má lektor znázornit určitý předmět, který se ostatní hráči snaží uhodnout. Cvičení na neverbální komunikaci však bývají komplexní v tom ohledu, že lektor trénuje všechny její složky zároveň.

### **3.4.3 Paraverbální projev**

Analýzu paraverbálního projevu může lektor provádět díky audio nebo videonahrávce. Záleží, jestli se zaměřuje propojenost své paraverbální a neverbální stránky, anebo jestli chce zkoumat pouze paraverbální projev. V takovém případě bude lepší zkoumat audionahrávku, kde jej nebudou rušit vlivy, které vnímá pomocí zraku. Samotný trénink paraverbálního projevu může mít několik podob. Lektor si může sám stanovovat a plnit tréninkový plán anebo se může účastnit kurzů, které ho tréninkem provedou. Například APAS nabízí vzdělávací kurz na profesionální telefonování (APAS, 2023, nestránkováno). Telefonováním se dá paraverbální komunikace dobře nacvičit. Kurz je určen pro obchodníky a prodejce, ale také pro všechny, jejichž práce je na komunikaci založena. Součástí prvního modulu kurzu je práce s hlasem a slovem při telefonování. Účastník se také dozví rozdílné typy hovorů a klientů. U každého typu bude potřeba paraverbální komunikaci trochu upravit. Účastník si vyzkouší působit během hovoru empaticky, bude trénovat formulace, které jedince na protější straně telefonu zklidní a které naopak mohou přinést konflikt.

Bělohlová (nedatováno, s. 16) nabízí několik cvičení, které umožní lektorovi procvičit paraverbální stránku projevu. První cvičení je na sílu a barvu hlasu. Lektor má zde za úkol počítat od jedné do deseti s postupně svůj hlas zesilovat. Během toho si také může představovat

různé emoce, podle kterých čísla říká. Číslo může být řečeno například zklamaně, našťavaně, romanticky, dramaticky nebo tragicky. Další cvičení na sílu a přirozenou polohu hlasu je dle autorky vyslovování slov, ve kterých lektor opakuje stále stejnou samohlásku. Může takto zpívat nebo odříkávat například píseň Holka modrooká:

- „*Halka madraaká, nasadávaj a pataka*“
- „*Helke medreeké, neseđevej e peteke*“ a tak dále.

Cvičení je dobré na posílení rezonance. U vyslovování všech samohlásek by mělo dojít ke konzistentnímu zvuku. Vhodné cvičení na konzistenci samohlásek je vázané vyslovování všech samohlásek po sobě (AEIOU). Pokud lektor dosáhne konzistence, naučí se používat hlas ve své přirozené poloze a nebude mít tak časté problémy s přetažením hlasivek. Následně je problémem správně vyslovování souhlásek. Každá souhláska je v ústech posazená na jiném místě, a to jak po horizontální ose tak po vertikální ose. Například P nebo B leží vepředu. P je posazeno výš než B. K a G leží v zadní části dutiny ústní, z čeho K je výše posazené než G. Nejvýše posazené jsou tzv. nosovky. Jedná se o písmeno M a N. Slova se skládají z kombinace samohlásek a souhlásek. Lektor, který mluví před účastníky akce, je neustále nucen měnit polohu souhlásek, aby poskládal dohromady slova, které potřebuje. To může být pro něj matoucí. Lektorovu zvukovou konzistenci mohou souhlásky narušit a to tak, že lektor v rychlosti projevu nezvládne správně vyslovovat samohlásky, čímž přijde o rezonanci. Lektor následně začne dohánět rezonanci silou a může se stát, že hlasivky přemůže. Pro nácvik rezonance je dobré začít u písmene H, které je položené nejhluběji a nejdále v dutině ústní. Po vyslovení H navíc následuje neutrální, který představuje přirozenou polohu hlasu lektora.

Portál Odprezentuj uvádí elektronickou knihu zaměřenou na rétorická cvičení. Kniha (nedatováno, s. 10) nabízí lektorovi cvičení na posílení dechu. Jedná se o delší text, který má lektor za úkol přečíst na jeden nádech. Další cvičení (Odprezentuj, nedatováno, s. 11) je zaměřeno na akcenty. Trénovanému je doporučeno číst jednu větu pořád dokola, ale pokaždé dát důraz na jiné slovo. Portál dále nabízí artikulační cvičení a jazykolamy. Lektor nemusí nutně vyhledávat kurzy pro zlepšení paraverbálního projevu. Někdy stačí pouhé pozorování zkušených kolegů nebo významných řečníků. Lektor může pozorovat, co těmto lidem funguje, a navnímat nejlepší praxi, aby tuto inspiraci aplikoval ve svém paraverbálním projevu.

## 4 Empirické šetření – Příprava lektorů dalšího vzdělávání v oblasti rétorických dovedností

### 4.1 Metodika empirického šetření

Cílem kvalitativního šetření bylo analyzovat přípravu lektorů dalšího vzdělávání v jedné z oblastí lektorských kompetencí, kterými jsou rétorické dovednosti. Šetření rozdělilo jejich přípravu z hlediska času na dlouhodobou a krátkodobou. Za dlouhodobou přípravu byl považován pravidelný trénink rétorických dovedností, který pomáhá lektorům dalšího vzdělávání udržet se v rétorické kondici. Pod krátkodobou přípravou v oblasti rétorických dovedností byly zařazeny aktivity, které lektoři provádí těsně před zahájením kurzu, aby se zbavili trémy a nachystali se na konkrétní vzdělávací akci. Dílčím cílem šetření bylo zjistit, zda existuje korelace mezi vnímanou důležitostí rétorických dovedností a způsobem jejich tréninku a přípravy na vzdělávací akci. Pro dosažení cíle empirického šetření byly formulovány následující výzkumné otázky:

- Jakým způsobem lektoři dalšího vzdělávání rozvíjejí své rétorické dovednosti?
- Jak lektoři dalšího vzdělávání přistupují k rétorické přípravě na vzdělávací akci?
- Do jaké míry považují lektoři dalšího vzdělávání rétorické dovednosti a jejich osvojení za důležitou součást jejich práce?

Šetření práce vycházelo ze studií Kramer a Hinton, 1996, Bambaeroo a Shokrpour, 2017, Sutiayatno, 2018 a Naznean, 2022, přičemž bylo zaměřeno na specifickou oblast tréninku rétorických dovedností.

Kvalitativní šetření bylo realizováno formou rozhovoru, jehož struktura a otázky jsou součástí Přílohy A. Respondenty šetření byli lektoři dalšího vzdělávání. Na začátku polostrukturovaného rozhovoru byli respondenti seznámeni s obsahem a cílem diplomové práce a také cílem kvalitativního šetření. Byl jim přečten informovaný souhlas, který následně poslali podepsaný jako scan do e-mailové schránky. Informovaný souhlas je součástí Přílohy B.

Respondenti byli vybráni na základě dvou předem stanovených kritérií. První podmínkou bylo pravidelné lektorování vzdělávacích akcí pro dospělé a to alespoň dva pracovní dny měsíčně. Druhým kritériem byl platný certifikát lektora dalšího vzdělávání anebo minimálně pětiletá praxe v této oblasti.

Rozhovory probíhaly v měsících duben, květen a červen 2023 a trvaly v průměru 60 minut. Celkem bylo realizováno čtrnáct on-line rozhovorů skrze videohovor přes Google Meet. Šetření

se zúčastnilo šest mužů a osm žen. Kontakt na devět respondentů byl získán zásluhou osobní a pracovní známosti autora diplomové práce, či známost zkušenějších kolegů z andragogického prostředí. Další kontakty na respondenty byly získány na česko-slovenské konferenci EPALE na téma Efektivní rozvoj dovedností dospělých, která se konala v březnu 2023 v Praze v souvislosti s Evropským rokem dovedností.

Respondenti byli pro potřebu diplomové práce a na základě jejich přání označeni písmeny abecedy A–N (vynecháno písmeno CH). Respondent A je lektorka, která se více než 5 let věnuje tématu podnikatelské poradenství. Respondent B je zkušený lektor, který již přes dvacet let pořádá kurzy na téma psychologie práce. Respondent C je lektorka, která od roku 2000 vede kurzy v oblasti obchodních, manažerských a komunikačních dovedností. Respondent D je certifikovaná lektorka dalšího vzdělávání, která se zabývá leadershipem a personálním rozvojem. Respondent E je lektorka zabývající se aplikovanou sociální psychologií. Přednáší také na vysoké škole. Respondent F je lektor, který se zaměřuje na kurzy o personální práci a péči o lidské zdroje. Respondent G je lektorka s patnáctiletou praxí, která vede kurzy v oblasti komunikačních a prezentačních dovedností. Respondent H je certifikovaná lektorka dalšího vzdělávání, která je odbornicí na další vzdělávání. Lektorka také přednáší na vysoké škole. Respondent I je lektor s více než pětadvacetiletou praxí, který se zaměřuje na téma manažerských dovedností. Respondent J je lektor, který vede kurzy v oblasti strategického řízení a psychologie. Respondent K je lektor, který na svých kurzech přednáší témata jako jsou firemní strategie, týmová spolupráce nebo manažerské dovednosti. Respondent L je lektorka manažerských a lektorských dovedností, která působí také jako koučka. Respondent M je lektorka s dlouholetou praxí v oblasti psychologie práce. Na toto téma rovněž vede kurzy. Respondent N je lektor, který je odborníkem na další vzdělávání. Lektor se zaměřuje také na prezentační a lektorské dovednosti. Respondenti D, H, L a N jsou lektori s dlouholetou praxí, kteří disponují certifikátem lektora dalšího vzdělávání. Ostatní respondenti certifikát nemají, avšak každý z nich působí ve vzdělávání dospělých v roli lektora více než pět let. Všechny respondenty šetření lze označit jako seniorní s bohatými lektorskými zkušenostmi.

V souladu s formulovanými výzkumnými otázkami byl vytvořen scénář pro rozhovor s 14 otázkami a 17 podotázkami. Jeho obsahem jsou první dvě úvodní otázky, po kterých následují čtyři znalostní části, které tvoří samotné chápání pojmu rétorické dovednosti, trénink rétorických dovedností, příprava na vzdělávací proces v oblasti rétorické a reflexe vlivu rétorických

dovedností na vzdělávací proces. Rozhovor je zakončen závěrečným poděkováním, reflexí a rozloučením.

Po absolvování všech rozhovorů byly nahrávky doslovně transkribovány. Z přepisu bylo následně provedeno otevřené kódování, pomocí kterého byly odpovědi rozděleny do dílčích jednotek skrze podobnost informace. Otevřené kódování dle Hlad'a (2011, s. 92) umožňuje přisouzení kódů jednotlivým informacím. Kritériem pro přisouzení kódu může být slovo, souvětí či věta. Stejně kódy se následně seskupí a podle četnosti kódů dochází k posouzení dostupných informací. Posuzována byla četnost dílčích jednotek a počet podobných či stejných informací, které byly poskytnuty různými respondenty. Po zpracování a interpretaci dat byly transkripce i audiozáznamy smazány.

## **4.2 Výsledky empirického šetření a jejich interpretace**

Výsledky kvalitativního šetření jsou strukturovány z hlediska znalostních oblastí polostrukturovaného rozhovoru, kterými jsou pojem rétorické dovednosti, trénink rétorických dovedností, příprava na vzdělávací proces v oblasti rétorické, reflexe vlivu rétorických dovedností na vzdělávací proces.

### **4.2.1 Pojem rétorické dovednosti**

Cílem otázky č. 3 *Co vše byste zařadil/a do oblasti rétorických dovedností lektora dalšího vzdělávání?* bylo zjistit, jak respondenti chápou oblast rétorických dovedností. 11 ze 14 respondentů že si myslí, že rétorické dovednosti zahrnují jak verbální, neverbální, tak i paraverbální projev. Respondent G odpověděl: *„Dobrá otázka. No rétorické dovednosti je podle mě verbální a z mého pohledu i neverbální komunikace, ale hlavně ta verbální. Tam to asi začíná. Do toho patří intonace, rychlost, tempo, hlasitost řeči a samozřejmě s tím je propojená neverbální komunikace, kam patří gesta mimika, oční kontakt a tak dál.“* Celkově 10 respondentů (A, B, C, E, F, G, I, J, K, M) nevedlo pojem paraverbální komunikace nebo paralingvistika. Domnívali se, že tempo a rytmus řeči a práce s hlasem, jako je intonace nebo dynamika, spadá pod neverbální či zde u respondenta G verbální stránku rétorických dovedností. Lektoři sice uváděli znaky paraverbální komunikace zvlášť, avšak nespojili ho s daným pojmem.

Respondenti A a H poznamenali, že neverbální komunikace lektora dalšího vzdělávání by pod rétorické dovednosti spíše nezařazovali. Jeden z respondentů řekl, že dle něj je rétorika primárně o verbální komunikaci, avšak moderní rétorika se věnuje i dalším dvěma složkám.

„Pokud zůstaneme u toho původního pojetí rétoriky, jedná se hlavně o verbální projev, ale dnes už se pod rétoriku schovává v podstatě celá řada prezentačních dovedností, takže i třeba neverbální komunikace a řada dalších. Ale myslím, že osobně bych tam viděl primárně tu verbální komunikaci jako takovou.“ uvedl respondent N. Zakořeněnost rétorických dovedností v práci s hlasem byla znát i u dalších odpovědí. Žádný z respondentů nezmínil neverbální komunikaci před tou verbální. Vždy dostala přednost verbální či paraverbální stránka projevu. 2 (F, N) z 12 respondentů (B, C, D, E, F, H, I, J, K, L, M, N) kteří považují neverbální komunikaci za součást rétorických dovedností, sami od sebe neverbální komunikaci nezmínili. Až po doplňující otázce, jestli by mezi rétorické dovednosti neverbální stránku zařadili, uvedli, že ano.

Ze získaných odpovědí vyplývá, že lektori znají současné pojetí rétoriky. Všichni respondenti se shodli, že rétorické dovednosti jsou svázány s komunikačními a prezentačními dovednostmi. Vzhledem k silné tradici rétoriky mohou být rétorické dovednosti omezeny na práci s hlasem. Všichni respondenti se shodli, že mezi rétorické dovednosti spadá i verbální komunikace, která představuje nosné informace. Dalším zajímavým bodem, který z rozhovorů vyplynul, je nízké povědomí o paraverbální komunikaci. Respondenti měli tendenci řadit její prvky mezi další rétorické složky a nepovažovat ji za složku samostatnou. Nikdo z nich však netvrdil, že by prvky paraverbální komunikace měly patřit mimo rétorické dovednosti, což je podstatné. Na základě odpovědí se povedlo s respondenty docílit konsensu v otázce chápání pojmu rétorických dovedností, což otevřelo prostor pro další znalostní témata v rozhovoru. Respondenti šetření na další otázky odpovídali s vědomím, že existují tři rétorické složky, na které by se měli jako lektori zaměřit.

#### **4.2.2 Trénink rétorických dovedností**

První oblastí, na kterou byli respondenti dotazováni, byl trénink jejich rétorických dovedností. První téma se zaměřuje na dlouhodobou a konstantní přípravu lektorů v oblasti rétorických dovedností. V rámci prvního okruhu otázek byli respondenti dotazováni, jak často a jakým způsobem se věnují tréninku rétorických dovedností. Na otázku č. 4 *Věnujete se v rámci vašeho profesního rozvoje tréninku rétorických dovedností? Jakým způsobem?* všichni respondenti odpověděli, že se rétorickým dovednostem věnují. Devět z nich (A, B, E, F, G, H, J, K, M) nerozvíjí rétorické dovednosti systematicky ale nahodilým způsobem. 5 ze 14 respondentů (C, D, I, L a N) uvedlo, že se tréninku rétorických dovedností cíleně věnují. Tito respondenti zařazovali do tréninku pravidelná rétorická cvičení jako je rozmlouvání, rozvíčování mimických svalů, pravidelnou analýzu záznamu přednášky anebo rétorické kurzy, které

navštěvují. Ostatní respondenti popisovali rozvoj rétorických dovedností praxí. Tím, že několikrát týdně stojí před publikem a prezentují vybraná témata, použitím rétoriky a získáním okamžité zpětné vazby od účastníků vzdělávání se neustále zlepšují. *Nechodím na žádné kurzy a nepřipravuji se vědomě nebo cíleně, ale v okamžiku, kdy vedu třeba nějaký kurz, tak pak sama sebe reflektuji a příště si dávám pozor na něco, co bych chtěla změnit.*“ odpověděl respondent A. *„Já si třeba i nahrávám svoje vystoupení, nebo aspoň části a pak se snažím si to poslechnout, aby se člověk pořád posouval dál,*“ uvedl respondent C.

Z odpovědí respondentů šetření vyplynulo, že trénink rétorických dovedností může být rozdělený do dvou skupin. První skupina respondentů (A, B, E, F, G, H, J, K, M), která je větší, rétorické dovednosti trénuje tím, že rétoriku používají během své pracovní činnosti. Neustálým opakováním se zlepšují, až dospějí do jistého bodu, který je pro jejich práci vyhovující. Zde může nastat riziko, že se lektor nebude dále v rétorických dovednostech rozvíjet, anebo bude stále dělat chyby, na které nebude upozorněn, avšak pro lektorské povolání stačí být zdatným řečníkem. Nemusí své umění rétoriky ladit do posledního detailu. Druhá skupina lektorů (C, D, I, L, N) se rétorice mimo svoji praxi věnuje i ve volném čase a záměrně dovednosti a schopnosti rozvíjí. Tím získávají výhodu oproti první skupině, protože na rétoriku kladou větší důraz. Ať už z analýz, publikací, pořadů či kurzů mohou načerpat nové informace, které jim pomohou posunout jejich rétorické dovednosti na vyšší úroveň. Záleží také na talentu. Více talentovanému lektorovi může trvat pouze chvíli, než si rétorické dovednosti osvojí. Oproti tomu méně talentovaný lektor musí rétorice věnovat více času, aby se dostal na stejnou úroveň. Práce lektora je komplexní a kromě rétorických dovedností vyžaduje další kompetence (kapitola 1). Z výsledků šetření vyplynulo, že se někteří lektoři rétorice nevěnují cíleně a kladou důraz na jinou lektorskou kompetenci, která je pro ně aktuálně důležitější. Dále lze z odpovědí vyčíst, že se lektoři rétorice věnují na denní bázi.

Na otázku číslo 4.1 *Jak často se tréninku věnujete?* uvedl respondent D: *„Na denní bázi stoprocentně. Člověk nad tím nepřemýšlí, ale vlastně pořád s tím seberefektivně pracujete.*“ Respondent E řekl *„Já myslím, že je rozvíjím kdykoliv přednáším, to znamená pětkrát týdně.*“ respondent F uvedl *„V podstatě neustále. Tím, že vyučuji, tak jsem velmi často tím, kdo hovoří k ostatním a tím způsobem bych řekl, že každá hodina, kterou vedu, je svým způsobem aktivní trénink.*“

I zde je nutné odlišit trénink praxí a záměrný trénink mimo pracovní dobu. Lektoři věnující se rétorice cíleně uvedli, že kromě pravidelných cvičení, které se snaží provozovat každé ráno, se

rétorice věnují průměrně třikrát až čtyřikrát do roka. To znamená, že se natočí a zanalyzují svůj rétorický projev. Zúčastní se kurzu, který je zaměřen na rétorické dovednosti, anebo si přečtou odbornou publikaci či poslechnou zajímavý pořad na dané téma. I tito respondenti rétoriku procvičují na denní bázi v zaměstnání.

Respondenti byli dotazováni, jakým způsobem cvičí konkrétní rétorické složky. Odpovídali na otázku 4.2 *Jakým způsobem cvičíte Váš verbální projev?*, 4.3 *Jakým způsobem cvičíte Váš neverbální projev?* a 4.4 *Jakým způsobem cvičíte Váš paraverbální projev?* U verbální složky celkově 13 (A, B, C, D, E, F, H, I, J, K, L, M, N) respondentů ze 14 uvedlo, že jim pomáhá četba, díky které si udržují pestrou slovní zásobu. Dva z nich (B, L) také odpověděli, že často nahrávají pouze zvuk své přednášky, aby se mohli více soustředit na verbální a paraverbální stránku svého projevu. Respondent G podotknul, že se snaží pro svůj projev hledat různé analogie, které mu následně pomáhají přizpůsobovat slovní zásobu cílové skupině. Tři dotazovaní lektori (D, F, N) verbální komunikaci cvičí přehnanou artikulací, kdy záměrně vyslovují co nejzřetelněji. Cvičení neverbální stránky respondenti (E, D, N) provádí pomocí natáčení videa a následné analýzy. Na videu jde dobře vidět, jestli neverbální stránka doplňuje informace vhodným způsobem. Lektor si může video kdykoliv zastavit a říct si, co by příště v daný moment mohl udělat jinak. Video lze rovněž pustit nezávislému hodnotiteli či kolegovi, který může neverbální stránku zhodnotit a odhalit nedostatky, které lektor nemusí vidět.

Neverbální složce rétoriky pomáhá dle lektorů také svalová rozcvička. Respondent B předvedl cvik, během kterého lektor napíná a uvolňuje svaly. Cvik spočívá v tom, že lektor simuluje střelbu z luku. Snaží se luk co nejvíce napnout a následně prudkým pohybem simuluje vypuštění šípu. Svaly se tak napínají a rychle uvolňují. Respondenti D, E, H, L a N uvedli také rozcvičku mimických svalů, která může probíhat masáží a promnutím obličeje nebo již zmíněnou přehnanou artikulací. Paraverbální stránku cvičí někteří lektori (G, H, L) během zpěvu, což jim dle jejich slov pomáhá. *„Já hodně zpívám a chci věřit, že to zlepšuje rétorické dovednosti. Jsem ten zpěvák za volantem, zpěvák ve sprše a hodně zpívám s dětmi, takže jo, zpěv je pro mě asi, pokud to můžeme nazvat, nějaká rétorická příprava.“* uvedl respondent G. Hlasivka je sval a díky zpěvu ji může lektor posílit, takže zvládne větší zátěž. Pro lektora je důležité, aby dodržoval hlasovou hygienu. Celkem 8 respondentů (A, B, D, G, H, I, L, N) uvedlo, že si dopřávají hlasový klid, když jim to pracovní program umožní. 3 další (A, I, L) podotkli, že je pro ně důležité v rámci hlasové hygieny dodržovat pitný režim. Respondent N uvedl, že navštěvuje foniatru, aby měl jistotu, že jsou hlasivky v pořádku. Zároveň lektori (H, N)



uváděli, že s hlasovou hygienou mívají problém, pokud jsou hlasivky vystaveny konstantní zátěži. *„Z hlediska rétoriky, o které jsem mluvila na začátku, to znamená práce s hlasem, je důležité, aby lektor uměl pracovat s hlasivkami jednak tak, aby ho bylo dobře slyšet, ale jednak proto, aby si sám neublížil, protože o nás lektorech se říká, že jsme prodavači teplého vzduchu. To znamená, že se živíme tím, že vydechujeme nějaká slova. K tomu, aby člověk mohl vydechovat nějaká slova, tak to mluvící ústrojí musí mít v pořádku, a když školíte tři dny v týdnu osm hodin v kuse, vlastně bez odpočinku, tak ty hlasivky hrozně trpí a potom je to docela problematický. Takže si myslím, že nějaká hlasová hygiena ve stylu naučit se správně položit hlas, je důležitá.“* odpověděl respondent H. Tomu mohou pomoci hodiny zpěvu. Pokud se lektor na zpěv necítí, může zkusit recitaci anebo kurz rétorických dovedností, kde je hlasová hygiena obsahem. Stejně jako u verbální komunikace lektori (D, L, N) uváděli, že k analýze adekvátní paraverbální složky rétoriky jim slouží audio nahrávka.

Nejčastěji uvedeným nástrojem pro trénink rétorických dovedností byla zpětná vazba, kterou pro rozvoj využívají všichni respondenti. Lektori rozdělovali zpětnou vazbu na vyžádanou a nevyžádanou. Vyžádaná zpětná je ta, o kterou si lektor řekne na konci kurzu, kdy ho zajímá, jak se účastníkům líbil jeho projev. *„Když mi někdo napíše, že mám třeba málo energie anebo že nedávám otázky a že čekám, než se ti introvertnější účastníci vyjádří, pak bych to samozřejmě velice rychle mohl aplikovat a velice rychle bych to mohl změnit hned v dalším kurzu.“* odpověděl respondent I. Do vyžádané zpětné vazby patří také stínování, které bylo zmíněno jedním respondentem (N). Ten uvedl, že si na své řečnické projevy zve kolegy, kteří jsou dobrými rétory, a jsou tak schopni dát lektorovi po výkonu zpětnou vazbu na jeho rétoriku. Nevyžádaná zpětná vazba provází lektory neustále. *„Pokud jde o paralingvistiku, tak někdy si toho všimnu přímo v akci, jaký to má najednou vliv. V tu chvíli ji začínám vědomě používat.“* uvedl respondent J.

*„To jsou zpravidla signály, které vycházejí z neverbálních zdrojů, které vnímám u toho druhého člověka, když ten rozhovor, jaksi ne úplně sedí, nebo když se dostáváme do nějakých méně příjemných, méně vhodných situací.“* odpověděl respondent F. Lektori v průběhu své práce získávají nevyžádanou zpětnou vazbu především díky neverbální komunikaci účastníků. Dle toho lektori dokážou rozpoznat, jestli je jejich řeč srozumitelná či nikoliv, a mohou tak rychle zhodnotit, co posluchačům nesedí nebo co je zajímavé. Analýza ať už vyžádané nebo nevyžádané zpětné vazby umožňuje lektorům odstraňovat rétorické nedostatky.

12 ze 14 respondentů uvedlo, že během své kariéry absolvovalo v roli účastníka kurz zaměřený na rétorické dovednosti (A, B, C, F, G, H, I, J, K, L, M, N). Dva lektori (D, E) se dosud žádného rétoricky zaměřeného kurzu neúčastnili. Obsah těchto kurzů byl často velmi praktický. Respondenti si mohli v bezpečném prostředí vyzkoušet, jaké to je mluvit před více lidmi, což bylo nápomocné do začátku jejich kariéry. Ve většině případů se výstupy také nahrávali, což vedlo k důkladnější sebereflexi. Tři respondenti (H, M, N) zmínili Jan Přeučila jako významného lektora, který kurzy rétoriky vede. Nikdo z respondentů se na kurzech rétoriky už nenachází pravidelně v roli účastníka. 5 z dotazovaných (B, G, H, L, N) se rétorice věnují profesně a na toto téma vedou kurzy. Jako inspiraci pro někoho, kdo by se chtěl v rétorických dovednostech zdokonalit, uvedli respondenti online i offline prostor. Z online prostředí byly uváděny YouTube videa, TED talky, podcasty nebo DVTV. Respondent F uvedl, že se dívá na soutěže v rétorice nebo projevy státníků. Respondent L uvedl, že jako inspirace pro paraverbální slouží redaktori, a především sportovní komentátori, na které nejde v průběhu sportovního utkání vidět, a proto je u nich důležité, jak moc mají vycvičenou verbální a paraverbální složku rétoriky. V běžném prostředí mohou lektorům pomoci knihy, které se rétorikou zabývají. Nejčastější inspirací pro respondenty jsou kolegové, které jim mohou být dobrým nebo odstrašujícím příkladem.

Trénink rétorických dovedností bývá u lektorů převážně nahodilý a způsobený praxí. Většina z nich se cítí být na dobré rétorické úrovni. Dříve většina z nich absolvovala kurz, který byl na rétoriku zaměřen. Pokud by lektori chtěli své rétorické dovednosti zdokonalit, vědí, kde načerpat potřebné informace a rady.

### **4.2.3 Příprava v oblasti rétorických dovedností**

Druhá znalostní část rozhovoru byla zaměřena na přípravu v rámci rétorických dovedností. Otázky směřovaly k analýze průběhu krátkodobé přípravy před vzdělávací akcí v oblasti rétorických dovedností. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že se časově jedná zhruba o den před akcí nebo přímo ráno předtím, než se lektor poprvé setká s účastníky vzdělávací akce.

Příprava na vzdělávací akci je činnost, kdy se lektor chystá na konkrétní kurz. Na rozdíl od tréninku trvá kratší časový úsek a je spojena s konkrétními informacemi o vzdělávací akci. Příprava na jednodenní kurz probíhá typicky pár dní předem. Někdy lektor využije program z jiné akce, takže v rámci přípravy pouze osvěžuje metody, které už má zajištěné. Především na začátku kariéry však lektor začíná od nuly, a tak trvá příprava déle. V rámci rozhovoru byli lektori dotazováni, jak vypadá jejich příprava. Na otázku č. 7 *Které informace o vzdělávací akci ovlivňují Vaši rétorickou přípravu?* odpovědělo všech 14 dotazovaných, že nejdůležitější jsou

informace o cílové skupině. Respondenti uvedli, že cílová skupina výrazně ovlivňuje jejich přípravu, a to zejména z hlediska volby slovníku. Rozhodující je pro lektory zkušenost a dosažené vzdělání účastníků. Například pro skupinu manažerů budou lektori volit jinou slovní zásobu než na vysokoškolské přednášce anebo školení mistrů výroby. Lektori popisovali, že si vždy dopředu musí ujasnit, jakou mohou použít terminologii. Cílem je, aby skupina řeči lektora rozuměla a použité pojmosloví jí bylo jasné. *Když dělám s manažery nebo specialisty, tak se snažím neříkat ty věci moc odborně. „Snažím se být co nejsrozumitelnější, aby to víc fungovalo. Nezahlcuji je odbornými termíny a snažím se být maximálně sdělný.“* uvedl respondent B.

*„Když jsem školila vysoké manažery banky, tak tam už se s určitou znalostí odborné terminologie dalo počítat, ale zase to vystupování bylo jiné než třeba, když jsem školila prodavačky maloobchodních prodejen, které sedí na pokladně, nebo stojí za pultem. Zase úplně jiná oblast jsou studenti na vysoké škole.“* odpověděl respondent C. Lektori se tak snaží ušít verbální komunikaci na míru cílové skupině, aby jejich rétorika byla srozumitelná. Není to však pouze o přizpůsobení pojmosloví. Důležitá je také homogenost či rozmanitost skupiny z hlediska pohlaví nebo z hlediska pracovní pozice a kolektivu, ve kterém se nachází. Pokud lektor ví, že na kurz dorazí skupina, která se vzájemně dobře zná, bude očekávat spíše uvolněnější rétoriku, které se bude snažit přizpůsobit. Pro lektory je důležité se naladit na vlnu účastníků, což zajistí hladší průběh vzdělávací akce. 5 respondentů (B, D, F, M, N) uvedlo, že důležitá je také kultura cílové skupiny. Záleží, jestli se jedná o formálnější nebo méně formálnější kulturu. 2 (A, C) dotazovaní podotkli, že se rovněž zajímají, jestli je kurz pro účastníky dobrovolný či povinný. Díky tomu mohou zjistit, jestli budou účastníci sami od sebe motivováni anebo bude muset lektor nějaké motivační prvky zařadit, což také ovlivní jeho rétoriku. Respondent G uvedl, že je pro něj důležité vědět, jak dlouho jsou schopni účastníci udržet pozornost. Pokud zjistí, že jejich pozornost klesá rychleji, vyhýbá se během kurzu delším monologickým úsekům. Poslední faktor, který se týká cílové skupiny a byl zmíněn v rozhovorech, je schopnost interakce skupiny. Respondent B uvedl, že dle něj stojí na pomezí lektorských a rétorických dovedností schopnost lektora rozpoznat, kdy by do kurzu měl rétoricky zasahovat více a kdy méně. Pokud je skupina interaktivní a je schopna přijít na spoustu věcí sama, je dobré jí dát prostor. Zde se jedná spíš o schopnost improvizovat a přizpůsobovat se situaci, což lektor musí dělat neustále. Pokud však už skupinu někdy školil, může se rétoricky připravit spíše na roli moderátora či facilitátora.

Druhý faktor, který ovlivňuje lektory během rétorické přípravy je téma, které školí. Celkem 11 (A, B, C, D, F, G, H, I, K, L, N) respondentů odpovědělo, že téma ovlivňuje pojmosloví, které si dopředu před kurzem chystají. Mezi ostatní faktory, které mají vliv na volbu rétoriky patří místo kurzu, forma, čas, didaktické pomůcky a materiály a volba vzdělávací metody. 2 respondenti (F, G) si chodí místo, kde akce bude probíhat, prohlédnout předem, pokud mají možnost. Dělají tak z toho důvodu, aby věděli, jaká je na místě akustika, jak velký je prostor a jaké možnosti uspořádání se jim nabízí. *„Samozřejmě mě zajímá prostředí, protože už jsem také vystupoval v atomovém krytu, což je prostředí, které není ani akusticky, ani vzhledově, ani pachově nic moc.“* Když už jsem na místě, tak mě dopředu zajímá ten bezprostřední způsob komunikace. To znamená, jak reagují, jestli je tam nějaká hluková kulisa, což se stane, když jede třeba klimatizace. Tam je potřeba si upravovat, ať už verbální, paraverbální nebo neverbální projev, protože člověk se někdy ocitá v situaci, kdy je ten prostor, který má k dispozici, hrozně stísněný. Někdy naopak se člověk dostane do ratejny, ve kterém musí ten prostor zvládat úplně jinak, než když je to něco maličkého.“

4 lektori (D, H, L, N) podotýkali, že se setkávají s prací s mikrofonem. 2 (D, H) z nich podotkli, že jej neradi používají, protože zkresluje hlas, a pokud mají mikrofon do ruky, tak je omezuje při gestikulaci. Jsou však prostory, kde se lektor práci s mikrofonem nevyhne, a proto je pro lektory dobré mít s mikrofonem alespoň základní zkušenost a vědět o daném mikrofonu podstatné informace, které ovlivňují způsob náběru hlasu. Místo kurzu souvisí také s uspořádáním účastníků. Všichni dotazovaní se snaží uspořádat sezení danému kurzu. Všichni lektori uvedli, že v případě potřeby interakce s účastníky se vyhýbají přednáškovému uspořádání, kdy by účastníci seděli v lavicích. Pro uvolněnou atmosféru používají spíše kruh či sezení kolem velkého stolu, které umožňuje otevřenost a neformálnost. Uspořádání samozřejmě přizpůsobují dané aktivitě. Pokud lektor přednáší pro všechny účastníky a následně probíhá diskuse, tak nejčastěji je uspořádání takové, aby na sebe všichni viděli, což vyžaduje lepší neverbální komunikaci lektora.

3 lektori (A, J, I) v rozhovoru zdůraznili, že důležitou roli pro ně hrají materiály, které kurz doprovázejí. Souvisí především s verbální komunikací a tématem kurzu. Pokud lektor dostane zadání, snaží se v rámci tématu držet takového pojmosloví, které bylo užito i v zadání. Se stejnou zásadou pak respondenti vypracovávají podpůrné materiály. Respondentka A uvedla, že díky tomu se jí nestává, že by se odklonili od tématu. *„Když jsem dostávala objednávku, tak jsem si přesně zapisovala slova, co by mělo být obsahem toho kurzu. Když jsem ho připravovala, tak jsem na ten pracovní list kladla přímo ta slova, které odpovídala té objednávce. Když jsem kurz*

*začínala, tak jsem znovu volila ten slovník, kterým to bylo objednávané. Snažila jsem se fixovat požadavky tak, aby se tam potkávala ta zakázka s tím, co dostanou. Takže z rétorického hlediska bych odpověděla, že se snažím držet tu slovní linku.“*

Příprava na akci v oblasti rétorických dovedností vypadá u každého lektora jinak. Vždy však probíhá ve dvou fázích. První fáze je příprava domácí, kdy si lektor chystá rétoriku sám. Druhá fáze je příprava na místě, kdy těsně před kurzem začínají chodit účastníci, a lektor se ladí na jejich vlnu. Nejméně potřebná příprava je u lektorů v oblasti neverbální komunikace. Pouze respondent D a N uvedli, že si před kurzem procvičuje mimické svaly. *Já musím říct, že když mám hodně velký stres, třeba když jdu na konferenci a mám tam projev, tak se musím sama sobě zasmát. Já musím do zrcadla na sebe vypláznout jazyk nebo se trochu procvičit, aby ty mimické svaly fungovaly.* uvedl respondent D.

Rozsáhlejší příprava byla v oblasti paraverbální komunikace, kterou provádí celkem 6 (A, D, F, H, L, N) ze 14 dotazovaných lektorů. Většinou se jedná o hlasovou rozcvičku. Jako cvik používají lektori například brumendo anebo hlasité opakování samohlásek. Respondent A uvedl, že se snaží posadit svůj hlas níž, aby byl mohutnější, zvučnější a zároveň vydržel zátěž. Respondenti (A, I, L) dodržují pitný režim anebo užívají tablety (J), které jejich hlas zklidní. Na pomezí verbální a paraverbální přípravy stojí cvičení úvodu před kurzem nahlas. 5 respondentů podotklo (C, E, J, K, L), že si v rámci domácí přípravy předříkávají nahlas úvod, který za ně hraje klíčovou roli pro dobrý první dojem. Ve verbální oblasti si respondenti chystají strukturu své řeči, a to hlavně v případě, kdy vedou téma, se kterým nemají tak bohaté zkušenosti. Dva respondenti (D, K) odpověděli, že ráno před kurzem jim pomáhá provádění dechových cvičení, která vychází z jógy. Díky nim jsou schopni rozvinout svůj klid, sebevědomě se před účastníky postavit a začít mluvit.

Druhá fáze příprava v oblasti rétorických začíná ve chvíli, kdy do místnosti přijdou první účastníci. 13 ze 14 lektorů (A, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N) jezdí na místo dopředu, a to v rozmezí třiceti minut až jedné hodiny. Zde si vše nachystají a jakmile účastníci vkročí do místnosti, lektori s nimi začnou komunikovat a snaží se navodit příjemnou atmosféru. Pro lektory fáze zdravení a představování funguje i jako způsob, jak ze sebe setřást trému. Ne však všichni lektori jezdí na místo s předstihem. Respondent B na otázku č. 8 *Jak probíhá Vaše příprava na konkrétní vzdělávací akci v oblasti rétorických dovedností?* uvedl, že na místo jezdí pouze pár minut předem, čímž získá potřebný eustres k tomu, aby mohl podat dobrý výkon.

Tréma je součástí příprav a může mít negativní dopad na rétorické dovednosti. S trémou se musí potýkat každý lektor. 12 (A, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, N) respondentů se v rámci odpovědi na otázku č. 9 *Jakým způsobem minimalizujete trému těsně před vzdělávací akcí?* shodlo, že s rostoucí zkušeností a praxí se postupně trémy zbavují, avšak vždy je v určité míře přítomna. 2 z dotazujících (B, M) uvedli, že trému už v dnešní době nemají. Respondent L odpověděl, že si trému snaží hýčkat. *„Já tu trému moc nemívám. Naopak, já si ji hýčkám, protože když se mně stane, že ji nemám, tak je to pro mě znamení nebezpečí. To už mě taky vyškolil, že když to má člověk takzvaně na háku, tak většinou něco podcení.“* Otázka rozhovoru směřovala na způsob, kterým lektori trému minimalizují. 5 respondentů (A, E, G, H, J) uvedlo, že jim pomáhá první kontakt s účastníky, během kterého se dozví, kdo konkrétně bude v rámci školícího dne účastníkem, a může se tak uklidnit, protože zjistí, že se účastníci na akci těší anebo ji minimálně berou jako příležitost se něco nového dozvědět. V opačném případě mohou vzrůst obavy, že účastníci nebudou příliš spolupracovat, čímž tréma spíše vzroste. To může mít následně dopad na rétoriku lektora v daném kurzu. 5 respondentů (A, D, E, L, H) v kontextu trémy uvedlo předpoklady, které souvisí s fyziologickou stránkou. K tomu, aby lektor mohl podat rétoricky dobrý výkon potřebuje být dostatečně vyspaný a nasnídaný. 2 lektori (A, L) preferují kávu před kurzem, respondent E spíše vodu. 2 lektori (D, H) odpověděli, že trému řeší dechovými regulačními cvičeními. V rámci přípravy je pro všechny dotazované důležité, aby měli materiály nachystané dopředu. V rámci verbálního projevu si tvoří strukturu řeči, což pomáhá ke zklidnění a pocitu připravenosti. Respondent I uvedl, že ho velmi zneklidňuje, pokud neví, že funguje všechna technika, kterou bude potřebovat. Typicky se jedná o projektor nebo reproduktory. Respondent H odpověděl, že trému řeší úsměvem, jelikož na úsměv reagují účastníci také úsměvem, což navodí příjemnou atmosféru na začátku kurzu. Respondent E uvedl, že má trému do poslední chvíle, než začne přednášet, ale jakmile řekne první slovo tréma z něj opadne.

Lze konstatovat, že čím poctivější je příprava na vzdělávací akci, tím větší je šance, že bude lektor méně nervóznější, což bude mít na rétoriku pozitivní vliv. Proto si lektori chystají úvod, kdy je tréma nejvyšší. Jakmile lektori projdou jasně daným úvodem, který funguje, tréma z nich postupem času opadne. Na druhou stranu lehká nervozita může vyústit v lepší výkon lektora. Jak odpověděli dva respondenti (F, H), pokud má lektor trému, znamená to, že mu záleží na tom, aby byla vzdělávací akce úspěšná. Tím, že trému má, nepodcení přípravu, a je pak větší šance, že účastníci kurzu budou odcházet spokojeni.

#### 4.2.4 Vliv rétorických dovedností na vzdělávací proces

Poslední částí rozhovoru jsou otázky, které analyzují, do jaké míry považují lektori trénink a přípravu v oblasti rétorických dovedností za důležitý, a jestli podle nich rétorické dovednosti přispívají k naplnění cíle vzdělávacího procesu. Cílem okruhu otázek bylo zjistit, jak moc jsou dle nich rétorické dovednosti pro lektory klíčové během jejich práce, a které z rétorických dovedností považují za podstatnější vůči jiným. Otázka č. 11 zněla následovně. *Jaký vliv má dle Vás příprava a trénink lektora dalšího vzdělávání v oblasti rétorických dovedností na průběh a výsledek vzdělávacího procesu?* Všichni respondenti se shodli. V rozhovorech odpovídali slovy jako „stoprocentní (A), zásadní (B, C, K), nesmírný (D), veliký (E, H, J, M, N), rozhodující (F), jednoznačný“ (I), anebo formulacemi jako „je to alfa a omega (G) nebo je to základ.“ (L) Pokud příprava a trénink hrají důležitou roli, je dobré je nepodceňovat. Je jasné, že existují rétoricky více a méně talentovanější lektori. Někteří si musí dát více práce s tím, že se dostanou rétoricky na stejnou úroveň jako ti talentovanější. *„Samozřejmě každý máme nějaký talent a někdo tu přípravu a rozvoj nepotřebuje třeba tak velký a někdo ano, ale podle mého názoru se to dá naučit. Každý se tohle může naučit, akorát někdo tu cestu má trnitější. Je to stejně jako ve sportu nebo v jakémkoliv umění.“* uvedl respondent L.

Respondentka G považuje rétorickou složku za důležitější než složku obsahovou. Respondenti I a N jsou zastánci názoru, že lektor by měl být primárně odborníkem na přednášené téma. *„Vždy říkám, že není důležité, co říkáte, ale jak to říkáte. Tím se snažím řídit i já. Pokud budu říkat ne úplně zajímavý věci, ale budu je umět dobře prodat, tak to ty lidi i přesto bude bavit, a i přesto to pro ně bude užitečný, ale naopak to nefunguje. Pokud budu mít zajímavý obsah, ale nebudu to umět podat, tak je mi to k ničemu.“* uvedl respondent G. Respondent I podotkl, že *„ta nejdůležitější věc je odbornost, ta je důležitější než všechno ostatní. Nicméně schopnost předat tu informaci schopnost zapálit ty lidi, schopnost je namotivovat je velice důležitá.“* Ani lektori se neshodují, které stránce by připsali větší váhu, avšak jasné je, že i odbornost a schopnost umět informace předat stojí vedle sebe a obě stránky tak rozhodují o úspěchu či neúspěchu vzdělávací akce.

U otázky č. 12 *Proč je podle Vás důležité, aby měl lektor osvojené rétorické dovednosti?* se všichni dotazovaní shodli, že rétorické dovednosti ovlivňují míru pozornosti účastníků. Pokud jsou rétorické dovednosti osvojené, účastníci udrží pozornost delší dobu, čímž si zapamatují více informací. Ze vzdělávací akce si toho odnesou více. Lektor díky rétorickým dovednostem ví,

jakým způsobem s účastníky interagovat. Tím zajistí i větší komfort účastníkům, kteří se tak ocitnou v bezpečném prostředí. 4 dotazující (C, E, J, L) uvedli, že skrze rétorické dovednosti je účastníkům předaná potřebná energie, kterou mohou využívat v průběhu kurzu i po něm. Rétorické dovednosti působí na emoce, což v účastnících vyvolá prožitek. K lektorovi a obsahu si na základě emocí vytvářejí vztah, takže celá akce pak v nich zanechá hlubší stopu. Rétorické dovednosti mohou sloužit jako motivátor. Pokud je lektor dostatečně proaktivní a snaží se naladit pozitivní atmosféru, může to některé účastníky více motivovat, aby se aktivně zapojili. Emoce a energii přenáší na účastníky především paraverbální a neverbální složka rétoriky. V oblasti verbální komunikace se všichni respondenti shodli, že jim umožňuje být srozumitelnými a působit odborně, čehož dosahují díky využívání vhodné terminologie. Kromě toho, že je rétorika prospěšná účastníkům akce, je prospěšná samotným lektorům. 4 (C, E, I, J) respondenti podotkli, že díky vhodnému užití rétorických dovedností získávají pozitivní zpětnou vazbu, což je motivující pro další práci. Rétorické dovednosti dále pomáhají mít dobrý pocit z profesionálně odvedené práce. Respondent I zmínil, že díky tréninku se neustále učí něco nového. Dva respondenti (J, N) uvedli, že rozvoj rétorických dovedností pomáhá lektorům se udržovat v kondici. Hlas je jejich nástroj, o který je třeba pečovat. „*Samotnému lektorovi to pomáhá. Já to zažil až právě u těch různých mluvnických cvičení, kdy jsem byl třeba unavený. Měl jsem velmi unavené hlasivky a zbytečně, protože jsem třeba neuměl pracovat dobře s hlasem a tak dál. Čili samotnému mně to výrazně pomohlo k lepšímu životnímu komfortu. Lépe jsem umluvil ty věci, měl jsem účinnější, čistší hlas.*“ uvedl respondent N.

Poslední část rozhovoru byla otázka č. 14 *Na škále od 1 do 4 mi prosím označte, do jaké míry dle vás ovlivňují vypsane rétorické dovednosti lektora naplnění cíle vzdělávacího procesu (1 – vůbec ne, 2 spíše ne, 3 spíše ano, 4 ano)*. Jednalo se o dotazníkovou. Respondenti měli na škále od jedné do čtyř označit, jak moc mají konkrétní schopnosti lektora v oblasti rétorických dovedností vliv na naplnění cíle vzdělávacího procesu. Číslo jedna znamenalo, že určitá schopnost naplnění cílů vůbec neovlivňuje, číslo dva znamenalo, že spíše neovlivňuje, číslo tři, že spíše ovlivňuje, a číslo čtyři, že ovlivňuje. Respondenti byli dotazováni na následující schopnosti. Všech čtrnáct respondentů přiřadilo číslo ke všem vypsáním schopnostem.

- *„Schopnost pracovat s hlasem (hlasitost, tempo, srozumitelnost, tón, výška hlasu),*
- *Slovní zásoba adekvátní konkrétní skupině*
- *Schopnost udržet a opustit myšlenku*
- *Schopnost mluvit bez slovních vycpávek*



- *Schopnost číst neverbální signály účastníků*
- *Schopnost využívat adekvátní oční kontakt s účastníky*
- *Schopnost adekvátní mimiky*
- *Schopnost adekvátní gestiky*
- *Schopnost adekvátně se pohybovat v prostoru“ (Dvořáková, 2023, s. 12)*

Výsledky jsou zprůměrovány v následující tabulce. Průměry jsou zaokrouhleny na jedno desetinné číslo.

Tabulka č. 2 – Vnímaná důležitost vybraných rétorických dovedností, vytvořeno autorem

Schopnost	Průměr
1. <i>Schopnost číst neverbální signály účastníků</i>	3,7
2. <i>Slovní zásoba adekvátní konkrétní skupině</i>	3,6
3. <i>Schopnost pracovat s hlasem (hlasitost, tempo, srozumitelnost, tón, výška hlasu)</i>	3,6
4. <i>Schopnost využívat adekvátní oční kontakt s účastníky</i>	3,6
5. <i>Schopnost udržet a opustit myšlenku</i>	3,5
6. <i>Schopnost adekvátní mimiky</i>	3,3
7. <i>Schopnost mluvit bez slovních vycpávek</i>	3,1
8. <i>Schopnost adekvátní gestiky</i>	3,1
9. <i>Schopnost adekvátně se pohybovat v prostoru</i>	2,92

Z tabulky vyplývá, že všechny formulované schopnosti, které jsou součástí rétorických dovedností, mají dle respondentů pozitivní vliv na dosažení vzdělávacího cíle. Z výsledků šetření lze schopnosti rozdělit na dvě skupiny dle respondenty vnímané důležitosti. První skupinu tvoří schopnosti, na které respondenti kladou větší důraz. Jedná se o schopnosti číslo 1, 2, 3, 4 a 5 s průměrem 3,5 a více. Pro dotazované lektory je nejdůležitější, aby byli schopni vnímat a reagovat na neverbální signály účastníků a aby účastníci rozuměli jejich terminologii. Dále je pro lektory podstatné, aby uměli pracovat s hlasem, využívat oční kontakt a aby dokázali své myšlenky dotahovat do konce a neodbočovali od tématu. V rámci těchto schopností je

zastoupena jak verbální, tak i paraverbální a neverbální složka rétoriky. Lektori kladou menší důraz na schopnosti č. 6, 8 a 9 práci s mimikou, gesty a pohybem v prostoru. Ty jsou součástí neverbální složky rétoriky. Z hlediska verbální rétorické složky dotazování lektori připouští, že použití slovních vycpávek nehraje tak důležitou roli jako jiné verbální schopnosti, které se týkají například slovní zásoby.

## 5 Diskuse

Empirické šetření se zabývalo způsobem tréninku a přípravy v oblasti rétorických dovedností lektorů dalšího vzdělávání. Na základě teoretického rámce práce a vědeckých studií analyzujících diskutované téma byly formulovány výzkumné otázky (kapitola 4.1). Šetření se také inspirovalo u podobných studií. Jednalo se především o studii Kramera a Hintona, která je věnována vlivu řečnického kurzu na vnímanou úroveň komunikačních dovedností (včetně rétorických dovedností) studentů kurzu. Studie došla k závěru, že absolvováním kurzu studenti nabyli většího sebevědomí a vnímali větší kompetentnost v dané oblasti (Kramer a Hinton, 1996, s. 16). V šetření práce dvanáct respondentů uvedlo, že se v minulosti účastnili kurzu zaměřeného na rétoriku. Především pro mladé lektory to může být způsob, jak si v této oblasti zvednout sebevědomí. Dále se šetření inspirovalo ve studii Sutiyaatna (2018, nestránkováno) popisující verbální i neverbální komunikaci a její vliv na úspěchy studentů angličtiny. Výsledky studie potvrzují, že studenti dosahují lepších výsledků, pokud je jejich učitel verbálně a neverbálně zdatný. Vlivu neverbální komunikace na úspěchy studentů ve vzdělávání se rovněž věnují ve svém výzkumu Bambaeroo a Shokrpour (2017, nestránkováno). Autoři popisují, že dovednost neverbální rétorické složky pozitivně ovlivňuje náladu studentů. Podle autorů by měli neverbální komunikaci ovládat především učitelé, kteří přednáší pro větší skupiny studentů. Je to klíčové pro úspěch žáka ve vzdělávání. Studie doporučuje, aby učitelé měli možnost komunikační dovednosti trénovat v rámci školících kurzů. Naznean (2022, s. 158) ve své studii také potvrzuje, že pro efektivní komunikaci mezi žákem a lektorem je potřeba kombinovat verbální a neverbální prvky komunikace tak, aby byly v souladu, a že efektivního dopadu výuky na studenty lze dosáhnout spíše dialogem než monologem. Neverbální komunikace funguje jako bezprostřední zpětná vazba, díky které učitel i žák mohou dávat najevo porozumění, souhlas, nevědomost či nesouhlas. U starších studentů je dle studie vyžadována záměrná verbální zpětná vazba.

Prezentované studie popisují důležitost verbální a neverbální komunikace ve vzdělávacím procesu. Z toho lze odvodit význam rétorických dovedností pro práci lektora dalšího vzdělávání. Studie věnující se tréninku rétorických dovedností dále potvrzují, že pravidelný trénink pozitivně ovlivňuje lektorovo sebevědomí. Díky tréninku se lektori dalšího vzdělávání mohou vyhnout nervozitě před projevem, protože budou mít rétorické dovednosti zautomatizované.

Z realizovaného kvalitativního šetření vyplývá, že lektori dalšího vzdělávání považují rétorické dovednosti za klíčové pro úspěch vzdělávací akce. Respondenti se shodují, že rétorické dovednosti jsou neoddělitelnou součástí jejich komunikačních a prezentačních dovedností.

Respondenti dle výsledků rétorické dovednosti trénují a snaží se v nich zdokonalovat. Šetření však odhalilo, že se lektori dalšího vzdělávání nevěnují tréninku svých rétorických dovedností formálně a více systematicky. Většinou se jedná o nahodilý trénink v rámci jejich práce. Pokud lektori považují rétorické dovednosti za klíčové, je otázkou, proč se tréninku nevěnují cíleně. Jedním z důvodů je jejich časová vytíženost a také potřeba si od mluvení a lektorské práce odpočinout. Lektorská práce je rozmanitá. Lektor dalšího vzdělávání musí kromě rétorických dovedností disponovat odbornými, metodickými a osobnostními kompetencemi (Langer, 2016, s. 14–16). Rétorické dovednosti tvoří pouze část z pestré palety kompetencí, které musí profesionální lektor pokrýt.

Rozmanitost lektorské práce tak nabízí lektorům možnost rozvíjet se ve více oblastech. Je proto možné, že lektori tráví více času studiem odborných témat, o kterých mají přednášet. Lektor dalšího vzdělávání se nachází neustále ve víru vzdělávacího procesu. Sice málokdy zastává roli účastníka, ale v prostředí dalšího vzdělávání se pohybuje na denní bázi. To může být důvodem, proč se lektori příliš neúčastní vzdělávacích kurzů. Lektor si potřebuje od prostředí dalšího vzdělávání i odpočinout. Většina respondentů uvedla, že kurz zaměřený na rétorické dovednosti absolvovali častěji na začátku své lektorské kariéry. Nelze proto očekávat, že lektori budou mít po celou kariéru potřebu se kontinuálně zlepšovat v oblasti rétorických dovedností, pokud dosáhli subjektivně dostačující úrovně.

Studie, ze kterých šetření práce vychází, jsou ve shodě s výsledky šetření v oblasti důležitosti rétorických dovedností. Všechny komunikační složky ovlivňují výsledky vzdělávacího procesu a pokud má lektor rétorické dovednosti osvojené, zvyšuje to pravděpodobnost, že žák bude úspěšnější. Šetření práce přináší možné tipy na tréninková cvičení v oblasti rétorických dovedností, které mohou využít především lektori dalšího vzdělávání. Ze získaných odpovědí od respondentů vyplynulo, že lze jejich rétorické dovednosti neustále vylepšovat a mnozí z nich nabídli v rámci rozhovorů praktické tipy, jak je rozvíjet. Podobné tipy na cvičení nabízí i Šmajsová Buchtová (2010, s. 188–197), Rétor Institut, Dalibor Neuwirt, Minutový řečník, Odprezentuj nebo Bělohlavá.

Z výsledků šetření dále vyplynulo, že v rámci tréninku měkkých dovedností je nezbytná systematicčnost a vytrvalost, která však některým lektorům dalšího vzdělávání chybí. Dle několika zdrojů (Muzikanti a kapely, Odprezentuj, Neuwirt) je doporučována hlasová hygiena. Pokud by si lektori našli čas na prevenci a péči o jejich hlasivky, nemuseli by problémy s nimi řešit. Stejně jako zpěvák se před koncertem rozezpívává, tak i lektor se by se měl před

vzdělávací akcí rozmluvit. Portál Muzikanti a kapely (2019, nestránkováno) nabízí deset tipů, jak pečovat o hlas. Článek popisuje důležitost hlasového klidu, udržování vlhkosti v krku, dodržování vhodného jídelníčku, přiměřené vlhkosti vzduchu, dodržování spánku a podobně. Hlasovou hygienou se zabývá také Odprezentuj. Právě šetření zaměřené na dodržování hlasové hygieny lektorů dalšího vzdělávání by mohlo být předmětem budoucích šetření, která by mohla vycházet z výsledků práce. Cílem budoucího šetření by mohlo být zmapovat, v čem nejčastěji dělají lektori v rámci hlasové hygieny chyby, a jak se těchto chyb vyvarovat.

Limitem kvalitativního je množství respondentů, kterých bylo celkem čtrnáct. Kritériem jejich výběru bylo, aby byli dostatečně zkušení s více než pěti lety praxe. Je možné, že pokud by byli zvoleni mladší respondenti, kteří jsou na počátku své kariéry, byly by získané výsledky odlišné. Proto by bylo zajímavé se na tyto lektory v budoucím zkoumání zaměřit. K limitům šetření patří také formulace některých otázek, na které respondenti odpovídali trochu jiným způsobem a během rozhovoru museli být doptáváni, aby poskytli potřebné informace.

Z dosažených výsledků šetření vyplynulo, že lektori talentovaní v oblasti rétoriky se rozvíjejí i v jiných oblastech, především v těch, kde cítí prostor pro seberozvoj. Pokud lektori cítí slabinu právě v rétorických dovednostech, měli by se tohoto tréninku či vzdělávacího programu zúčastnit. Oblast dalšího vzdělávání lektorů je z jejich strany někdy opomíjeno či jim chybí motivace. Lektori sice působí v sektoru dalšího vzdělávání, ale na sebe nezřídka zapomínají. Lektori dalšího vzdělávání však vědí, na koho se obrátit v případě, že by rétorické dovednosti chtěli posunout na vyšší úroveň a být v této oblasti většími profesionály.

## 6 Závěr

Diplomová práce se zabývala rétorickými dovednostmi lektorů dalšího vzdělávání. Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem lektori dalšího vzdělávání rozvíjí své rétorické dovednosti. K tomu, aby práce mohla dosáhnout cíle, bylo nejprve potřeba objasnit dva klíčové pojmy. Prvním pojmem byl lektor dalšího vzdělávání. Pozornost byla zaměřena na jeho klíčové kompetence, požadavky v rámci rétorických dovedností a možnosti dalšího vzdělávání v této oblasti. Druhým pojmem byly rétorické dovednosti, které bylo potřeba vymezit vzhledem k následnému empirickému šetření. Rétorické dovednosti byly rozděleny na tři složky – verbální, neverbální a paraverbální. Na paraverbální složku byl kladen v práci důraz, a proto byla postavena na stejnou úroveň jako verbální a neverbální, i když většina publikací ji zařazuje pod jednu ze dvou zbylých složek. Následně byla pozornost zaměřena na samotný řečnický projev a možnosti jeho tréninku.

Na teoretická východiska navázalo kvalitativní šetření, jehož cílem bylo analyzovat trénink a přípravu lektorů dalšího vzdělávání v oblasti rétorických dovedností. Lektori dalšího vzdělávání byli dotazováni na způsob dlouhodobé a krátkodobé přípravy v oblasti rétorických dovedností. Respondenti šetření rovněž popisovali důležitost procesu osvojení rétorických dovedností pro lektora dalšího vzdělávání. Výsledky šetření ukázaly, že lektori považují rétorické dovednosti a jejich osvojení za důležitou součást jejich práce a v rámci tréninku se jim na denní bázi věnují v rámci praxe. Podoba tréninku je většinou nahodilá a nesystematická. Tím byly zodpovězeny výzkumné otázky kvalitativního šetření.

Je obtížné zhodnotit, do jaké míry ovlivňují rétorické dovednosti úspěch vzdělávací akce oproti jiným kompetencím. Rétorické dovednosti jsou spjaty se všemi kompetenčními oblastmi profese lektora dalšího vzdělávání. To, jak moc lektor rozumí odbornému tématu, který přednáší, jistě ovlivní jeho rétorické dovednosti. Jsou témata, která se lektorům přednáší lépe a naopak jiná témata, u kterých si lektor nemusí být jistý terminologií. Často bývá kladena otázka, jestli je důležitější, aby lektor tématu rozuměl a měl odborné znalosti, anebo aby ho dokázal účastníkům akce předat. Oba předpoklady jsou nesmírně důležité a vzájemně propojené. Pokud lektor bude mít dostatek znalostí o tématu, bude ho bavit a bude mu rozumět, lépe se mu budou informace předávat. Jsou lektori, kteří i přesto, že tématu rozumí, nedokážou účastníky nadchnout. Proto je potřeba si uvědomit, že rétorické dovednosti především skrze svou neverbální a paraverbální složku působí na emoce účastníků. Lektor s osvojenými rétorickými dovednostmi dokáže

účastníky nadchnout a strhnout i ty, které se o probírané téma tolik nezajímají. Pro lektory bude následně odměnou, že účastníci budou odcházet z kurzu spokojení.

Trénink rétorických dovedností by měl být součástí přípravy a rozvoje každého lektora dalšího vzdělávání, který chce disponovat potřebnými kompetencemi a být profesionálem. Především na počátku kariéry, kdy je mladý lektor méně zkušený a nejistý, je potřeba se rétoricky na vzdělávací akce připravovat. Lektorům s talentem na rétorické dovednosti může stačit krátkodobá příprava. Praxe jim poskytne zkušenosti, díky kterým si mohou rétorické dovednosti osvojit. V dnešní době existuje v České republice několik kurzů zaměřených na rétoriku. Pokud se lektorovi nebude na kurz chtít, může začít samostudiem a stínováním starších lektorů. Důležité pro ně je, aby se dále rozvíjeli a neopomíjeli tuto oblast. Záleží však na odhodlání, schopnosti plánování a vůli lektora.

## 7 Soupis bibliografických citací

ABBOTSFORD SCHOOL DISTRICT. *Teaching Competencies*. [online]. Abbotsford School District Human Resources, 2023 [vid. 2022-09-10]. Dostupné z: [https://hr.abbyschools.ca/sites/default/files/ABBY-HR-Teacher\\_Competencies-Pad-2020-2.pdf](https://hr.abbyschools.ca/sites/default/files/ABBY-HR-Teacher_Competencies-Pad-2020-2.pdf).

AKADEMIE OSOBNÍHO ROZVOJE. *Vzdělávací kurz komunikace: Profesionální telefonování – operátor call centra*. [online]. APAS, 2023 [vid. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://apas.cz/kurzy-skoleni/pro-obchodniky-prodejce/vzdelavaci-kurz-profesionalniho-telefonovani/>.

ALLHOFF, Dieter a Waltraud ALLHOFF. *Rétorika a komunikace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2283-2.

ALTAXO. *Rétorika a hlasová technika*. [online]. 2019 [vid. 2023-02-17]. Dostupné z: <https://www.altaxo.cz/provoz-firmy/management/komunikacni-dovednosti/retorika-a-hlasova-technika>.

ARISTOTLE. *Rhetoric*. London: Aeterna Press, 2015. ISBN 978-60-504-2170-5.

ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ČR. *Lektorské dovednosti*. [online]. AIVD ČR, 2016 [vid. 2022-09-12]. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/cz/profesionalni-lektor/>.

BAMBAEEROO, Fatemeh a Nasrin SHOKRPOUR. *The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching*. [online]. National Library of Medicine, 2017 [vid. 2023-07-04]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5346168/>.

BEDNÁŘ, Miloš. Etický kodex lektora. *Andragogika*. 1998, roč. 2, č. 2, s. 10–11. ISSN 1211-6378.

BĚLOHLAVÁ, Eva. *Nebojte se rétoriky*. [online]. Strategické řízení v obcích, nedatováno [vid. 2023-06-29]. Dostupné z: [https://www.dataplan.info/img\\_upload/f96fc5d7def29509aeffc6784e61f65b/nebojte-se-retoriky.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/f96fc5d7def29509aeffc6784e61f65b/nebojte-se-retoriky.pdf).

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.



BORG, James. *Umění přesvědčivé komunikace: jak ovlivňovat názory, postoje a činy druhých*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1971-9.

BRUNO, Tiziana a Gregor ADAMCZYK. *Řeč těla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4592-3.

CICERO, Marcus Tullius. *De Oratore*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. ISBN 978-0-521-59360-1.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*: Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2011–2022 [vid. 2022-09-10]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality.html>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Tomáš LANGER. *Cesty profesionalizace andragogické práce*. *Andragogika*. 2012, č. 3, s. 5. ISSN 1211-6378.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Oblasti celoživotního vzdělávání a učení*. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. s. 106–120. ISBN 978-80-7308-694-7.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Lektorské minimum: praktická příručka pro lektory prezenční výuky*. Praha: Firemní vzdělávání, 2023. ISBN 978-80-908075-2-5.

GREATOR. *Rhetoric training – convince through eloquence*. [online]. 2023 [vid. 2023-06-29]. Dostupné z: <https://greator.com/en/rhetoric-training/>.

HLAĎO, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno: Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, 2011. ISBN 978-80-7375-544-7.

HORÁK, Petr. *Rétorika*. [online]. Sociologický ústav AV ČR, V.V.I., 2017 [vid. 2023-02-16]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/R%C3%A9torika>.

JACHTCHENKO, Wladislaw. *Férová rétorika: nejlepší přesvědčovací techniky*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3345-1.

- KÁNSKÝ, Alois. *Duchovenstvo*. [online]. Sociologický ústav AV ČR, V.V.I., 2017 [vid. 2022-09-05]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Duchovenstvo>.
- KLAPETEK, Milan. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2652-6.
- KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Pojem lector*. [online]. Slovník cizích slov, 2005–2023 [vid. 2022-09-05]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/lector-lat>.
- KRAMER, Michael a J. S. HINTON. *The Differential Impact of a Basic Public Speaking Course on Perceived Communication Competencies in Class, Work, and Social Contexts*. [online]. University of Dayton, 1996 [vid. 2023-07-04]. Dostupné z: <https://ecommons.udayton.edu/bcca/vol8/iss1/4>.
- KRAUS, Jiří. *Rétorika v evropské kultuře i ve světě*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2001-5.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: Manuál úspěšného lektora*. Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.
- MĚCHUROVÁ, Albína. *Jak dobře mluvit a úspěšně jednat: (základy rétoriky a komunikace)*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-32-7.
- MENDELU ICV. *Autorizovaná zkouška pro profesní kvalifikaci Lektor/lektorka dalšího vzdělávání*. [online]. Institut celoživotního vzdělávání, 2023a [vid. 2023-06-27]. Dostupné z: <https://icv.mendelu.cz/autorizovana-zkouska-pro-profesni-kvalifikaci-lektor-dalsiho-vzdelavani/?psn=63>.

MENDELU ICV. *Lektor/lektorka dalšího vzdělávání*. [online]. Institut celoživotního vzdělávání, 2023b [vid. 2023-06-27]. Dostupné z: <https://icv.mendelu.cz/lektor-dalsiho-vzdelavani-2/?psn=2575.333251953125>.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MILLEROVÁ, Klára. *Rétorika anebo tradiční řečnické umění*. [online]. Chcipracovat.info, 2016 [vid. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://chcipracovat.info/retorika-aneb-tradicni-recnicke-umeni/>.

MŠMT. *Zájmové vzdělávání*. [online]. 2013–2023 [vid. 2022-09-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>.

MPSV. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. Národní soustava povolání, 2017a [vid. 2022-09-12]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani>.

MPSV. *Měkké kompetence*. [online]. Centrální databáze kompetencí, 2017b [vid. 2022-09-12]. Dostupné z: <https://kompetence.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx>.

MINUTOVÝ ŘEČNÍK. *Praktické a zábavné kurzy prezentačních dovedností*. [online]. 2017–2020 [vid. 2023-06-30]. Dostupné z: [https://minutovyrecnik.cz/?gclid=CjwKCAjw-7OIBhB8EiwAnoOEK1x70g0BgY7c5iixg896DEIICK03PQ3KKOQmFBXeGHAtZZFpOyOsTB0cI7AQA\\_vD\\_BwE](https://minutovyrecnik.cz/?gclid=CjwKCAjw-7OIBhB8EiwAnoOEK1x70g0BgY7c5iixg896DEIICK03PQ3KKOQmFBXeGHAtZZFpOyOsTB0cI7AQA_vD_BwE).

MISTRÍK, Jozef. *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. ISBN 67-227-69.

MUZIKANTI a KAPELY.CZ. *Hlasová hygiena aneb desatero tipů, jak pečovat o hlas*. [online]. 2019 [vid. 2023-06-29]. Dostupné z: <https://muzikantiakapely.cz/magazin/hlasova-hygiena-aneb-desatero-tipu-jak-pecovat-o-hlas/>.

NPI. *Lektor/lektorka dalšího vzdělávání*. [online]. MŠMT, 2019 [vid. 2022-09-07]. Dostupné z: [https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor\\_dalsiho\\_vzdelavani/Revize-2464](https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/Revize-2464).

NPI. *Lektor/lektorka dalšího vzdělávání*. [online]. MŠMT, 2023 [vid. 2023-06-14]. Dostupné z: [https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektorlektorka\\_dalsiho\\_vzdelavani/revize-3373/kvalifikacni-standard](https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektorlektorka_dalsiho_vzdelavani/revize-3373/kvalifikacni-standard).

NAZNEAN, Adrian. *Effective Teacher-Learner Communication and Interaction – a Brief Literature Review*. [online]. ResearchGate, 2022 [vid. 2023-07-04]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/362511214>.

NEVOLOVÁ, Monika. *Přestaň prezentovat, začni vyprávět: storytelling – odliš se od ostatních*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5664-6.

NEUWIRT, Dalibor. *Semestrální kurzy*. [online]. 2017–2023 [vid. 2023-06-30]. Dostupné z: <https://daliborneuwirt.com/kurzy/>.

ODPREZENTUJ. *Rétorika a rétorická cvičení*. [online]. nedatováno [vid. 2023-06-30]. Dostupné z: [https://www.odprezentuj.cz/wp-content/uploads/2020/11/Retoricka-priprava-na-prezentaci-odprezentuj\\_v6.pdf](https://www.odprezentuj.cz/wp-content/uploads/2020/11/Retoricka-priprava-na-prezentaci-odprezentuj_v6.pdf).

PLAMÍNEK, Jiří a Daniel FRANC. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4484-1.

PRŮCHA Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-8993-4.

RESEARCH VOR BELEID. *Key competences for adult learning professionals*. [online]. European Commission, 2010 [vid. 2022-09-12]. Dostupné z: [https://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp\\_0.pdf](https://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf).

RÉTOR INSTITUT. *Přehled kurzů*. [online]. 2016 [vid. 2023-06-30]. Dostupné z: <https://www.retorinstitut.cz/kurzy>.

SAHU, Ranjan Kishore. *Competency mapping*. New Delhi: Excel Books, 2009. ISBN 978-81-7446-745-4.

SHAILESH, Patil. *Handbook on Public Speaking, Presentation & Communication Skills*. Tamil Nadu: Notion Press, 2020. ISBN 978-1-64951-628-2.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Eristická dialektika*. Praha: Nakladatelství en, 1991. ISBN 80-901070-0-1.

STŘÍŽOVÁ, Vlasta. *Prezentace informací a komunikace*. Praha: Oeconomica, 2010. ISBN 978-80-245-1714-8.

SUTIYATNO, Surkis. *The Effect of Teacher's Verbal Communication and Non-verbal Communication on Students' English Achievement*. [online]. Journal of Language Teaching and Research, 2018 [vid. 2023-07-04]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/323552738>.

ŠMAJSOVÁ BUCHTOVÁ, Božena. *Rétorika*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3031-8.

ŠPAČKOVÁ, Alena. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2965-7.

VODÁKOVÁ, Alena. *Umění*. [online] Sociologický ústav AV ČR, V.V.I., 2017 [vid. 2023-02-16]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Um%C4%9Bn%C3%AD>.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

WERNER, Dylan. *The illuminated breath*. Auberry: Victory Belt Publishing, 2021. ISBN 978-16-2960-423-6.

ZÁKON PRO LIDI. *Zákon č. 455/1991 Sb.* [online]. 1991 [vid. 2022-09-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-455#cast2>.

ŽANTOVSKÁ, Irena. *Rétorika a komunikace*. Praha: Dokořán, 2015. ISBN 978-80-7363-712-5.

## **8 Přílohy**

Příloha A – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha B – Informovaný souhlas účastníka empirického šetření

## **Příloha A**

### **Polostrukturovaný rozhovor**

#### **ÚVOD**

- 1. Přivítání, poděkování, seznámení s cílem práce a cílem šetření*
- 2. Instrukce k podpisu informovaného souhlasu s účastí na empirickém šetření a etické záležitosti rozhovoru*

#### **RÉTORICKÉ DOVEDNOSTI**

- 3. Co vše byste zařadil/a do oblasti rétorických dovedností lektora dalšího vzdělávání?*

#### **TRÉNINK RÉTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ**

- 4. Věnujete se v rámci vašeho profesního rozvoje tréninku rétorických dovedností?  
Jakým způsobem?*
  - 4.1 Jak často se tréninku věnujete?*
  - 4.2 Jakým způsobem cvičíte Váš verbální projev?*
  - 4.3 Jakým způsobem cvičíte Váš neverbální projev?*
  - 4.4 Jakým způsobem cvičíte Váš paraverbální projev?*
- 5. Kde hledáte inspiraci pro zdokonalení Vašich rétorických dovedností?*
- 6. Účastnil/a jste se nějakých kurzů zaměřených na rétoriku? Jakých? Co bylo jeho obsahem?*

#### **PŘÍPRAVA NA VZDĚLÁVACÍ PROCES V OBLASTI RÉTORICKÉ**

- 7. Které informace o vzdělávací akci ovlivňují Vaši rétorickou přípravu?*
- 8. Jak probíhá Vaše příprava na konkrétní vzdělávací akci v oblasti rétorických dovedností?*
  - 8.1 Jak probíhá Vaše příprava na vzdělávací akci v oblasti verbálního projevu?*
  - 8.2 Jak probíhá Vaše příprava na vzdělávací akci v oblasti neverbálního projevu?*
  - 8.3 Jak probíhá Vaše příprava na vzdělávací akci v oblasti paraverbálního projevu?*
- 9. Jakým způsobem minimalizujete trému těsně před vzdělávací akcí?*
- 10. Popište prosím, jak vypadala vaše poslední příprava na vzdělávací proces v oblasti rétorických dovedností.*

## REFLEXE VLIVU RÉTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ NA VZDĚLÁVACÍ PROCES

11. *Jaký vliv má dle Vás příprava a trénink lektora dalšího vzdělávání v oblasti rétorických dovedností na průběh a výsledek vzdělávacího procesu?*

12. *Proč je podle Vás důležité, aby měl lektor osvojené rétorické dovednosti?*

13. *Z jakého důvodu se tréninku rétoriky věnujete?*

13.1 *V čem je Vám rozvoj rétoriky prospěšný?*

14. *Na škále od 1 do 4 mi prosím označte, do jaké míry dle vás ovlivňují vypsané rétorické dovednosti lektora naplnění cíle vzdělávacího procesu (1 – vůbec ne, 2 spíše ne, 3 spíše ano, 4 ano)*

14.1 *„Schopnost pracovat s hlasem (hlasitost, tempo, srozumitelnost, tón, výška hlasu)*

14.2 *Slovní zásoba adekvátní konkrétní skupině*

14.3 *Schopnost udržet a opustit myšlenku*

14.4 *Schopnost mluvit bez slovních vycpávek*

14.5 *Schopnost číst neverbální signály účastníků*

14.6 *Schopnost využívat adekvátní oční kontakt s účastníky*

14.7 *Schopnost adekvátní mimiky*

14.8 *Schopnost adekvátní gestiky*

14.9 *Schopnost adekvátně se pohybovat v prostoru“ (Dvořáková, 2023, s. 12)*

## ZÁVĚR

- Poděkování
- Krátká reflexe
- Rozloučení



## **Příloha B**

### **Informovaný souhlas účastníka empirického šetření**

Souhlasím s účastí na empirickém šetření realizovaném pro účely diplomové práce s názvem Rétorické dovednosti lektorů dalšího vzdělávání, jejíž autorem je Patrik Šudák, student oboru Andragogika a personální řízení na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Byl/a jsem seznámen/a s účelem a cílem empirického šetření a jeho podmínkami, včetně způsobu zachování anonymity a mlčenlivosti, tedy že v diplomové práci nebude uvedeno mé jméno a výsledky nebudou spojovány s organizací, kterou zastupuji a že s veškerými získanými informacemi bude pracovat pouze řešitel šetření, Patrik Šudák, a budou využity výhradně pro účely empirického šetření. Souhlasím také s pořízením audiozáznamu realizovaného rozhovoru a využitím citací mnou poskytnutých informací.

Dobrovolně souhlasím se svou účastí na výše uvedeném šetření a jsem si vědom/a toho, že mohu neposkytnout odpověď na jakoukoliv položenou otázku nebo rozhovor kdykoliv ukončit a od šetření odstoupit.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis: